Rüdiger Preißer

Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen

Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
März 2003

Rüdiger Preißer, **Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen**. Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97_01.pdf
Dokument aus dem InternetService Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Rüdiger Preißer

Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen
Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln

als Dissertation eingereicht beim
Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften
der Freien Universität Berlin
1997

Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen
Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln

1. Einleitung **5**

2. Entwicklung der Fragestellung: Soziale Ungleichheit im Bildungswesen - eine Reminiszenz an die 60er Jahre? **10**

2.1. Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung und der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Studentenschaft infolge der Bildungsexpansion 11

2.2. Kritik am Konzept sozialer Ungleichheit im Bildungswesen und seiner Operationalisierung durch die Bildungsforschung 16

2.3. Fragestellung 20

3. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln **22**

3.1. Individualisierung als doppelte Freisetzung 22

3.2. Individualisierung als Auflösung der Klassenstruktur? 24

3.3. Reproduktion der Sozialstruktur jenseits des Dualismus von Struktur und Handlung 32

3.4. Die Vermittlung von Handlung und Struktur durch die Institutionalisierung des Lebenslaufs 36

3.5. Die Umwälzung der Bildungsstrukturen als Ausdruck von Individualisierung oder Reproduktion von Ungleichheit? 40

3.6. Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen? 45

4. Familiale Sozialisation als Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum **58**

4.1. Die Familie als soziales System 58

4.2. Die Rollenstruktur der Familie als Interaktionsstruktur 68

4.3. Die emotionale Dimension von Interaktion - Die Entwicklung von emotionalen Schemata im Sozialisationsprozeß 71

4.4. Die Bedeutung körpersprachlicher Kommunikation für die Sozialisation 77

4.5. Die affektive und positionale Dimension von Kommunikation 80

4.6. Implizite und explizite Rollen als Bestandteil der Interaktionsstruktur in der Familie 85

4.7. Der Zusammenhang zwischen der Interaktionsstruktur der Familie und der Sozialstruktur der Gesellschaft 89

4.7.1. Auswirkungen der sozialen Position der Familie auf den Sozialisationsprozeß 94

5. Handlungsfähigkeit und Gesellschaftsstruktur 97

5.1. Handlungsautonomie als Identitätsentwicklung 98
5.2. Emotionen als Voraussetzungen zu sozialem Handeln - Selbstgefühl und soziale Gefühle 104
5.3. Die Konstitution von sozialen Räumen durch emotionale Schemata 108
5.4. Die reflexive Steuerung des Körpers: Emotionsregeln als Strukturmomente des Handelns 113
5.5. Die Vermittlung sozialer Ungleichheit durch emotionale Schemata 118

6. Die Bedingungen biographischer Verselbständigung in der Jugendphase 124

6.1. Der Rollenwechsel zum Erwachsenenstatus aufgrund gesellschaftlicher und familialer Handlungsanforderungen 125
6.2. Die Jugendphase als "biographische Verselbständigung" 127
6.3. Rückwirkungen der Handlungsanforderungen auf das familiale Beziehungsmuster 131
6.4. Reaktion der Eltern auf die Ablösungsversuche der Jugendlichen 132
6.5. Ablösungsprozeß der Jugendlichen als Bedrohung des Familiensystems 136
6.6. Die Delegation der sozialen Position der Familie an die nachfolgende Generation 144

7. Die entscheidungstheoretische Dimension der Reproduktion sozialer Ungleichheit 147

7.1. Das nutzentheoretische Modell rationaler Entscheidung 148
7.2. Die Öffnung des rationalen Entscheidungsmodells durch die Rational-Choice-Variante 154
7.3. Die emotionale und subjektive Seite des Entscheidungsprozesses 158
7.4. Ein Konzept sozialbiographischer Statusentscheidung 161

8. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Studienfachentscheidungen 168

8.1. Formale Elemente des Prozesses der Studienfachentscheidung 175
8.2. Empirische Befunde zum Entscheidungsprozeß der Studienfachwahl 176
8.2.1. Akteur 176
8.2.2. Handlungsziel 183
8.2.3. Handlungsoptionen 186
8.2.4. Präferenzen 186
8.2.5. Entscheidungsprozeß 192
8.3. Die Segmentierung des sozialen Raumes der Hochschule nach Leistungsgesichtspunkten 200
8.4. Der Einfluß der sozialen Herkunft auf den Entscheidungsprozeß der Studienfachwahl 213
8.5. Die Einflüsse von sozialer Herkunft und leistungsbezogener Studienfachkultur auf die Studienfachentscheidung 220
8.6. Zusammenfassung: Ergebnisse zur schichtspezifischen Studienfachwahl 237

9. Der Prozeß von Selektion und Selbstselektion bei Studienfachentscheidungen 242

9.1. Auswahl der Interviewpartner 242
9.2. Paul 248
9.3. Kriemhild 271
9.4. Kai 302
9.5. Hannah 323
9.6. Axel 352
9.7. Karl 385
9.8. Vergleichende Zusammenfassung: Die soziale Logik der Studienfachentscheidungen 419
9.8.1. Die soziale Logik des Entscheidungsprozesses 420
9.8.2. Studienfachwahl als Resultat des familialen Sozialisationsprozesses und Ausdruck des jugendlichen Ablösungsprozesses 423
9.8.3. Sozialbiographische Studienfachentscheidung 424
9.8.4. Vergleichende Bewertung der Studienfachentscheidungen 429

10. Zusammenfassung: Die soziale Logik sozialbiographischer Statusentscheidungen 434

Literatur 442

Abkürzungsverzeichnis der Zeitschriften: 461

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen 462

Anhang 463

Anhang 1: Fragebogen der Studienanfängeruntersuchung 463
Anhang 2: Fragebogen der Untersuchung zu Bildungsbiographien und Studienverhalten 468
Anhang 3: Faktorenanalyse Studienmotive 471
Anhang 4: Faktorenanalyse Erziehungsziele der Eltern 472
Anhang 5: Faktorenanalyse Persönlichkeitsmerkmale 473

1. Einleitung

In dieser Arbeit geht es um die Frage, warum in einer Situation, die wie kaum eine andere im Leben eines Menschen durch die Freiheit zur Wahl gekennzeichnet ist, nur wenige von ihnen das beste für sich daraus machen können. Eine Situation, die in vielem an die Versprechungen oder vielleicht auch nur Ideologie bürgerlicher Freiheit und Selbstbestimmung und an Wünsche von einem selbstgestalteten Leben erinnert und zweifellos tatsächlich zu den privilegiertesten in unserer Gesellschaft gehört. Die Rede ist von der Studienfachwahl studienberechtigter Jugendlicher und ihrer sozialen Strukturierung.

Was ist damit gemeint? Obwohl sich seit der Bildungsexpansion die Mengenverhältnisse an den Hochschulen gravierend verändert haben - heute studieren über ein Drittel eines Altersjahrgangs, während es 1965 nur knapp 14% waren -, sind die Proportionen der Bildungsbeteiligung erstaunlich stabil geblieben. Junge Frauen sind immer noch eine Minderheit in den Ingenieurwissenschaften und umgekehrt sind es die Männer in den Erziehungswissenschaften. Jugendliche aus Arbeiterfamilien studieren nach wie vor kaum prestigeträchtige Studienfächer wie Jura, Medizin, Kunstgeschichte und umgekehrt ist nur eine Minderheit aus akademischen Familien in Sozialpädagogik, Soziologie, Erziehungswissenschaften zu finden.

Dieses Phänomen einer starken Strukturierung wird auch durch die jüngere Entwicklung in den neuen Bundesländern bestätigt. In den ersten Jahren nach der "Wende" unterschied sich die sozialstrukturelle und geschlechtsspezifische Beteiligung der Studierenden, aber auch noch der Studienanfänger an den Studienfächern erheblich von dem im Westen bekannten sozialstrukturellen und geschlechtsspezifischen Muster. Beispielsweise betrug der Frauenan-teil in den Ingenieurwissenschaften 1991 in den neuen Bundesländern noch 16%, dagegen in den alten nur 8%, was bei einem zugleich höheren Anteil der Ingenieurwissenschaften an allen Studierenden (Ost: 31%, West 23%) zur Folge hatte, dass Frauen in dieser Fachgruppe wesentlich stärker vertreten waren als in den alten Bundesländern (vgl. Schnitzer u.a. 1992: 128f.). Der gleiche Sachverhalt trifft auch auf die soziale Herkunft zu. Der Anteil der Arbeiterkinder war in allen Fachgruppen, insbesondere aber in Jura/Wirtschaftswissenschaften (Ost: 27%, West 13%) höher als in den alten Bundesländern (ebd., 129f.). Inzwischen haben sich die Verhältnisse bereits dem "West-Niveau" angeglichen, wie die neuesten Daten aus der 14. Sozialerhebung (Schnitzer u.a. 1995) für 1994 belegen. In den Ingenieurwissenschaften ist der Frauenanteil in den neuen Bundesländern auf 9% zurückgegangen (ebd., 86f.).[1] Die beobachtete stabile Struktur der sozialstrukturellen und geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligung war also nicht schon immer und von Anfang vorhanden, sondern ist entstanden und entsteht gerade neu in der Nach-DDR-Gesellschaft. Wie geschieht das? Welche Wirkungsfaktoren spielen dabei eine Rolle?

Mit diesen wenigen Zahlen sind Phänomene skizziert, die weithin bekannt sind und auch durch die hier vorliegende Arbeit wieder bestätigt werden. Aber wie sind sie zu erklären? Warum wählen gerade die Jugendlichen, die aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt sind, Studienfächer und damit zugleich Zukunftsaussichten, die ihre unterprivilegierte Position -

---

1 Eine Aufgliederung der sozialstrukturellen Beteiligungsquoten nach neuen und alten Bundesländern wird in der 14. Sozialerhebung nicht mehr vorgenommen, man kann aber aufgrund anderer Untersuchungen vermuten, dass auch sie sich angeglichen haben.

wenn auch auf einem höheren Niveau - reproduzieren? Die üblichen Antworten, die schnell parat sind, verweisen entweder auf die "Verhältnisse" oder auf die Interessen und Neigungen der studienberechtigten Jugendlichen. Nehmen wir als eine der plausibelsten Antworten beispielsweise den Verweis auf die Besitzverhältnisse, mit der auf die unterschiedliche Ausstattung sozialer Klassen mit Ressourcen verwiesen und dieser unbestreitbaren Tatsache die unterschiedliche Wahl der Studienfächer zugewiesen wird. Aber lassen sich wirklich die Studienfächer überhaupt so eindeutig auf einer Dimension der Kostenintensität abbilden, dass dieses Argument stichhaltig ist? Außerdem: Welche Rolle spielen dabei noch die individuellen Neigungen der studienberechtigten Jugendlichen? Eine andere Erklärung verweist auf eben diese individuellen Neigungen und Interessen der Jugendlichen, die als Grund für die Entscheidung für bestimmte Studienfächer betrachtet werden. Auch wenn man die Studierenden selbst fragt, erhält man mehrheitlich zur Antwort, dass sie, was immer sie gewählt haben, aus "Neigung" oder aus einem besonderen "Interesse" studieren oder weil sie sich dafür "geeignet" halten.[2]

Jedoch wie ist dann die offensichtliche und signifikante Verteilung bestimmter Gruppen von Jugendlichen auf bestimmte Studienfächer zu erklären, die durch die oben präsentierten Zahlen skizziert wurde? Gibt es entsprechende Unterschiede bei den individuellen Neigungen und Motiven, Interessen und Präferenzen, Zukunftshoffnungen und Ängsten der studienberechtigten Jugendlichen? Wurde ihre Studienfachwahl von "langer Hand" oder durch eine "invisible hand" vorbereitet oder durch den "stummen Zwang der Verhältnisse" prädeterminiert? Dies wirft die Frage auf, wie frei die Jugendlichen wirklich sind, wenn sie mit einer so bestechenden Regelmäßigkeit das wählen, was erwartbar und vorhersagbar ist. Wie groß sind ihre Handlungsspielräume und gibt es umgekehrt Einschränkungen für ihre Entscheidung und welcher Art sind sie?

Aber ist nicht, um noch einmal die Eingangsfrage aufzunehmen, die Studienfachwahl eine von wenigen Situationen, von denen man annehmen könnte, dass "die" Verhältnisse weit hinter die individuellen Wahlmöglichkeiten zurücktreten? Immerhin handelt es sich dabei nicht um eine Situation, wie sie beispielsweise für das Ende der Hauptschule charakteristisch ist, in der häufig ein Mangel an Lehrstellen herrscht, zumal solchen, die man sich wünscht. Mit der Studienfachwahl befinden sich die jugendlichen Studienberechtigten so weit oben auf der gesellschaftlichen Leiter, dass zunächst kein offensichtlicher Mangel zu erkennen ist und Einschränkungen keine große Rolle spielen dürften.

Ist die beobachtete statistische Regelmäßigkeit auf eine zugrunde liegende "Struktur" zurückzuführen, die der Studienfachwahl zugrunde liegt, so dass man von einer "strukturierten" Studienfachwahl reden muss? Und was bedeutet das, kann man dabei überhaupt noch von einer individuellen "Wahl" sprechen? Schließt das Reden von Struktur die Intentionen, Motive, Hoffnungen und Ängste der studienberechtigten Jugendlichen ein? In einem Teil der Soziologie ist es jedenfalls üblich, die Wirklichkeit ohne Rekurs auf die Beteiligung der handelnden Menschen zu erklären. Oder sind die berichteten statistischen Befunde Zufall, indirekte und unbeabsichtigte Folge voneinander unabhängiger Einzelhandlungen, wie in jüngster Zeit häufiger argumentiert wird?

---

2 Aus "speziellem Fachinteresse" hatten sich etwa 70%, aufgrund der eigenen "Begabung" zwischen 50% und 54% der Studierenden zwischen 1983 und 1993 für ihr Studienfach entschieden (Simeaner u.a. 1994: 26).

Damit stoßen wir auf eine Grundfrage in der Soziologie, durch die die Eingangsfrage nach der Studienfachwahl gewissermaßen veredelt wird: In welchem Verhältnis steht die individuelle Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeit zu gesellschaftlichen Strukturen? Anders gefragt: Welcher Zusammenhang besteht zwischen der individuellen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeit und durch die Gesellschaft vorgegebenen Strukturen? Nicht ganz zu unrecht wird diese Frage nach dem Verhältnis von Struktur und Handlung als "hyperabstrakt wirkende metatheoretische Fragestellung" (vgl. Joas 1981) bewertet[3], die deshalb in der Allgemeinheit, in der sie hier skizziert wurde, vielleicht überhaupt nicht beantwortet werden kann. Dennoch kann sie konkrete empirische Forschung und darauf bezogenes theoretische Raisonement anleiten - so wie das im Fall der vorliegenden Arbeit geschehen ist. Die Resultate dieser Anstrengungen sollen hier vorgestellt werden. Dabei soll, anstatt vorab eine "strukturalistische" oder "handlungstheoretische" Festlegung zu treffen, gefragt werden, welche einschränkenden oder sogar determinierenden Faktoren die Entscheidung der Jugendlichen für ein Studienfach beeinflussen und welche Rolle dabei ihre Intentionen, Motive und Interessen spielen.

Das Thema dieser Arbeit ist demnach, wie die Makroebene der sozialen Struktur der Gesellschaft mit der Mikroebene des individuellen Handelns der studienberechtigten Jugendlichen vermittelt ist und dabei soziale Ungleichheit reproduziert. Den Bezugspunkt der Analyse bilden zunächst die zeitgeschichtlichen, gesellschafts-, familien- und persönlichkeitsstrukturellen Voraussetzungen und Bedingungen der Studienfachentscheidung, die sowohl unter dem makrotheoretischen Gesichtspunkt der Sozialstruktur, als auch unter dem mikrotheoretischen der Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung von Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit von Bedeutung sind. Diese Rahmenbedingungen werden anschließend auf die Studienfachentscheidungen der studienberechtigten Jugendlichen bezogen, deren zugrunde liegende soziale Handlungs- und Entscheidungslogik empirisch untersucht wird.

Die Studienfachwahl soll also in einem mehrstufigen Prozess rekonstruiert werden, in dem die gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen des Studierens (Bildungsexpansion, Bildungsreform), die Reproduktionsgewohnheiten und -strategien der Familien der studienberechtigten Jugendlichen - insbesondere das Problem der Statusübertragung in der Generationenfolge - und ihre Beeinflussung der sozialisatorischen Interaktion in der Familie sowie schließlich die biographischen Erfahrungen der Studienanfänger untersucht werden, die sich als System von kognitiven und emotionalen Schemata - als "Dispositionen" - niedergeschlagen und verdichtet haben und den subjektiven "Möglichkeitsraum" (Bourdieu) der Jugendlichen strukturieren, indem sie ihren individuellen Erwartungshorizont - die "Bildungsaspirationen" - prägen sowie, als Relevanzrahmen ("frame"), ihrer Präferenzstruktur, ihren Wünschen und Ängsten zugrunde liegen und auf diese Weise ihre biographischen Entscheidungen strukturieren. Erst vor diesem vielschichtigen und mehrdimensionalen Hintergrund kann rekonstruiert werden, aus welchen sozialen und individuellen Gründen welche Handlungsmotive zur Wahl welcher Studienfächer geführt haben.

Diese Dimensionen und Einflußfaktoren werden üblicherweise in verschiedenen Forschungsgebieten, theoretischen Ansätzen und Paradigmen behandelt, was sich unter anderem

---

3 "Viele der Argumentationen in diesem Feld sind schon allzu häufig vorgetragen worden und wirken mit der Zeit recht abgedroschen; oft bleibt es bei bloß gesinnungspathetischen Idealisierungen der menschlichen Freiheit oder selbsteinschüchternden Mythisierungen von Systemzwängen" (Joas 1981: 3).

in der weit verbreiteten Dualisierung in ein handlungs- und strukturtheoretisches Paradigma manifestiert. Theoretisch verfolgt die vorliegende Arbeit also auch die Absicht, den Dualismus der sozialstrukturellen und handlungstheoretischen Perspektive zugunsten einer "Dualität der Strukturen" (Giddens) zu überwinden, da sich Persönlichkeitsentwicklung, Ablösung aus dem familialen Interaktionszusammenhang und Statusreproduktion in der Generationenfolge gegenseitig bedingen. Eine Zusammenführung dieser verschiedenen Perspektiven ist vor allem dann erforderlich, wenn das Subjekt als Träger und Gestalter der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht aus der soziologischen Analyse hinausgedrängt werden soll, sondern umgekehrt seine Handlungsfähigkeit gerade ausgelotet und in ihrem Mittelpunkt stehen soll.

Im Anschluss an diese Einleitung werde ich im zweiten Kapitel der Arbeit anhand einer kurzen Skizze des Verlaufs der Diskussion über Chancengleichheit im Bildungswesen als wichtige Phase der Bildungsreform sowie eines Berichts über statistische Befunde zu ihren Ergebnissen den empirischen Sachstand klären. Da sich die Hochschulforschung seit geraumer Zeit stark auf empirische Forschung beschränkt und von der theoretischen Diskussion in der Soziologie abgekoppelt hat, werde ich mich anschließend - im dritten Kapitel - theoretisch mit dem Problem der Klassen- und Sozialstruktur und ihrer Veränderung - in der Sichtweise von Marx, Weber, Beck, Bourdieu und Giddens - und ihrem Zusammenhang mit der Strukturierung individuellen Handelns auseinandersetzen. "Auf den Schultern" dieser Theoretiker sowie durch die Illustration eines empirischen Befundes aus der Studentenstatistik, auf den ich im empirischen Teil dieser Arbeit ausführlicher eingehen werde, werde ich am Ende dieses Kapitels die Problemstellung der vorliegenden Arbeit - die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Studienfachentscheidungen - präziser einzugrenzen und zu formulieren versuchen.

Eines der Ergebnisse aus der Diskussion der Entwicklung der sozialen Strukturierung der Gesellschaft schlägt sich in einer unterschiedlichen Akzentsetzung nieder, die auch für den Fortgang der vorliegenden Arbeit wichtig ist: Nach wie vor sind es viel weniger die vereinzelten "Individuen", die "eigene soziale Einheiten" konstituieren, sondern sie sind Teil von emotional relevanten Gruppen, auf die ihre Handlungen bezogen sind, in der Regel ihre Familien. Auch die Studienfachwahl der studienberechtigten Jugendlichen erfolgt "in Bezug" auf ihre Familie, die in mehrfacher Hinsicht darauf einwirkt: durch das Problem der Statusübertragung in der Generationenfolge und durch das Problem der Ablösung der Jugendlichen vom Elternhaus. Vor diesem Hintergrund werde ich im weiteren Fortgang der Arbeit im vierten Kapitel - die Frage nach der Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch die Studienfachwahl im Hinterkopf behaltend - einige theoretische Diskussionsbeiträge aus der Sozialisationstheorie, der Familiensoziologie, der systemischen Familientherapie, der psychologischen Rollentheorie und der Kommunikationstheorie diskutieren, um die direkten und indirekten Einflüsse der sozialisatorischen Interaktion in Familien mit einer unterschiedlichen sozialen Position auf die Persönlichkeitsentwicklung präziser zu bestimmen, die der Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Jugendlichen - als Bedingung ihrer späteren Studienfachentscheidung - zugrunde liegen. Diese Diskussion erfüllt auch die Forderung nach "Brückenkonzepten" (Steinkamp/Stief 1978), die die Vermittlung der Sozialstruktur durch die familiale Sozialisation in das Handeln der Individuen thematisieren, um das Problem zu klären, in welcher Weise Familie, Bildungseinrichtungen und Gesellschaft aufeinander einwirken (vgl. auch Steinkamp 1985: 155).

Nachdem bis dahin die Seite der Strukturierung des Handelns durch gesellschaftliche Institutionen behandelt wurde, soll anschließend die so häufig vernachlässigte Seite des Subjekts in den Mittelpunkt gerückt werden und die Bedingungen der Entwicklung von Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen im fünften Kapitel behandelt werden. Dabei wird auf der Grundlage klassischer entwicklungspsychologischer Beiträge auf neuere emotionssoziologische Ansätze Bezug genommen, um die fundamentale Rolle von Emotionen für die Entwicklung des Selbstwerts und der Handlungsautonomie der Jugendlichen, aber auch der "Sozialität", des "sozialen Kitts" der Gesellschaft zu verdeutlichen.

Die Studienfachentscheidung ist zum einen der Ausdruck einer sozialbiographischen Statusentscheidung, zum anderen aber auch ein Teil des "biographischen Verselbständigungsprozesses" (Buchmann 1989a), der mit der Ablösung vom Elternhaus einhergeht. Im Anschluss an die bisher erfolgten eher statisch-analytischen Überlegungen soll im 6. Kapitel deshalb noch einmal der Interaktionszusammenhang der Familie betrachtet werden, um nun zu beleuchten, in welcher Weise er durch die dramatischen Veränderungen, denen er aufgrund des Ablösungsprozesses der Jugendlichen vom Elternhaus während der Phase ihres Hochschulzugangsausgesetzt ist, in Form von Beauftragungen, Rollenerwartungen und anderen Bindungen an die Kinder, die auch Statusansprüche beinhalten, gewissermaßen verlängert wird und ihre Studienfachentscheidungen beeinflußt.

Schließlich wird im siebten Kapitel die Studienfachentscheidung unter einem entscheidungstheoretischen Gesichtspunkt diskutiert, um Elemente eines Modells von Entscheidungsfähigkeit zu entwickeln, die weder individualistisch noch mechanistisch sind und insbesondere den diachronen Charakter von Entscheidungen berücksichtigen und ihrer lebensgeschichtlichen Bedeutung gerecht werden sowie den strukturellen Bedingungen, unter denen sie getroffen werden.

Abschließend sollen die diskutierten Erklärungsansätze und Argumente in einem empirischen Teil einer zweistufigen Überprüfung unterzogen werden. Zunächst werden im achten Kapitel auf der Grundlage zweier Datensätze - der eine aus einer empirischen Untersuchung zum "Zusammenhang von Bildungsbiographien und Studienverhalten" aufgrund einer Befragung von Studierenden, der andere über den "Zugang zur Hochschule und Studienbeginn von Erstimmatrikulierten" - Strukturvergleiche zum Entscheidungsprozess angestellt, in denen die verschiedenen - sozialstrukturellen, sozialisatorischen, persönlichkeitsbezogenen - Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung kontrastiv miteinander verglichen werden. Danach werden im Kapitel IX auf der Grundlage biographischer Interviews die Entscheidungsprozesse von sechs Studierenden in ihrem lebensgeschichtlichen Zusammenhang und unter Berücksichtigung der Perspektive ihrer subjektiven Handlungsabsichten, -motive und -dispositionen rekonstruiert, wobei insbesondere auch ihre unbewussten Motive berücksichtigt werden. Sie wurden nach dem Kriterium des kontrastiven Vergleichs ausgewählt und unterscheiden sich durch die soziale Stellung ihrer Herkunftsfamilien, durch die Wahl unterschiedlich leistungsorientierter Studienfächer sowie durch den Erfolg ihrer bisherigen Bildungsbiographien voneinander, um die Frage, auf welche Weise ihre Studienfachentscheidung und die nachfolgende Gestaltung des Studiums zu ihrer sozialbiographischen Statusreproduktion beiträgt, zu beantworten.

2. Entwicklung der Fragestellung: Soziale Ungleichheit im Bildungswesen - eine Reminiszenz an die 60er Jahre?

Das Problem des Verhältnisses von Struktur und Handlung ist verbunden mit der Frage nach sozialer Ungleichheit und der Klassen- und Sozialstruktur. Chancengleichheit war seit Beginn der 60er Jahre bis etwa zur Mitte der 70er eines der am häufigsten diskutierten Themen in der bildungsökonomischen und -soziologischen Forschung, aber auch in der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung im damaligen Westdeutschland. Die Zielvorstellung, die mit Chancengleichheit verbunden wurde, bestand darin, wie Teichler schreibt, "die Bedingungen des Lernens so zu organisieren, dass alle Lernenden, unbeschadet ihrer Herkunft und anderer Merkmale, die gleiche Aussicht auf Bildungserfolg haben" (Teichler 1974: 203).

Von der Reform des Bildungssystems versprach man sich weitreichende Wirkungen auf gesellschaftliche Veränderungen, die mit der Hoffnung auf eine Harmonie zwischen den Zielen von Wirtschaftswachstum und Chancengleichheit verbunden waren. Auch in der Debatte über Chancengleichheit trafen zwei Argumente zusammen, die sich gegenseitig stützten, aber gleichzeitig die zugrunde liegenden gesellschaftspolitischen Differenzen verschleierten. Das bildungsökonomische Argument, das die menschliche Arbeitskraft vor allem als Humankapital im Wirtschaftssystem betrachtet (vgl. kritisch zu diesem "Manpower-Ansatz" Hartung/Nuthmann/Teichler 1976), bestand in der Betonung des Nutzens von Bildung für das Wirtschaftswachstum. Die wirtschaftliche Entwicklung wurde aufgrund des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften als gefährdet angesehen. Die Begründung für eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus zielte folglich darauf ab, den diagnostizierten Bildungsnotstand (vgl. Picht 1964) zu beseitigen, indem die "Begabungsreserven", mithin die von sozialer Ungleichheit Betroffenen in der Gesellschaft, ausgeschöpft werden sollten. In einer mehr gesellschaftsreformerischen Argumentation wurde zunehmend die Legitimität von sozialen Unterschieden in der Gesellschaft aufgrund askriptiver Merkmale der Menschen infrage gestellt. Aus dieser Perspektive wurde die Rolle der Bildungsinstitutionen als Verteilungsinstanzen von Sozialchancen[4] betont. Bildung rückte in die Position des wichtigsten Mittels für eine Gesellschaft, die als "Bildungsmeritokratie" entworfen wurde, indem die Berufsposition und der mit ihr verbundene soziale Status nur durch den individuell erworbenen Leistungsstand im Bildungssystem begründet sein sollte. Die Chancengleichheitspolitik im Bildungsbereich schien also zur Behebung von Qualifikationsdefiziten wie von Legitimationsdefiziten gleichermaßen das richtige Rezept zu sein.

Damit wurden dem Bildungssystem neue gesellschaftspolitische Funktionen zugeschrieben. Dieser Vorstellung lag die Annahme zugrunde, die Hanf als Wandelthese bezeichnet. Sie besagt, "dass das Bildungswesen in entscheidender Weise die Verteilung von Einkommen und Status beeinflußt und damit die Struktur der Gesellschaft. Wenn das Bildungswesen verändert wird, dann wird damit auch die Gesellschaft verändert. Für Anhänger dieser These ist mit Dahrendorf der 'Wandel der Bildung der Hebel der Gesellschaftspolitik'" (Hanf 1975: 128). Mit dem Schlagwort "Bildung als Bürgerrecht" (Dahrendorf 1965a) wurden die Chancen zur Selbstverwirklichung und Entfaltung der Persönlichkeit in den Vordergrund gerückt. Die Re-

---

4 Vgl. erstmals Schelsky (1957: 17), der die Schulen als zentrale soziale Dirigierungsstelle für den künftigen sozialen Rang und das Ausmaß der Konsummöglichkeiten charakterisierte.

form der gesellschaftlichen Verhältnisse, das gesellschaftspolitische Ziel eines individuellen sozialen Aufstiegs (vgl. kritisch Ortmann 1971) durch "lebenslanges Lernen" sowie die Bereitschaft zur Mobilität und Flexibilität waren kongruent, denn durch bildungspolitische Anstrengungen sollte die individuelle Mobilität erhöht werden und in ihrer Folge würde auch die Ungleichheitsstruktur in der Gesellschaft abgemildert. Das Ziel der staatlichen Reform des Bildungssystems bestand folglich darin, "über ein System von Vorklassen, Förder- und Orientierungsstufen, Leistungskurssystemen und Spezialisierungen das leistungsstarke, kompetente, den wechselnden Berufserwartungen gewachsene und 'selbstverantwortlich' handelnde Individuum" auszubilden (Trotha 1982: 271, sich auf den Bildungsgesamtplan 1973 beziehend). Der Charakter der "Schule als Mittelklassen-Institution" (Lütkens 1959) sollte überwunden und statt dessen sollten "arbeiterfreundliche Bildungseinrichtungen" geschaffen werden (Dahrendorf 1965b: 21ff.).

Die Debatte konzentrierte sich alsbald auf das Schlagwort von der "sozialen Öffnung" und auf den Bereich der Hochschulen. Damit wurde einerseits das direkte Ziel verknüpft, die regionalen, geschlechtsspezifischen und sozialstrukturellen Benachteiligungen im Bildungszugang abzubauen, andererseits sollte es selbst Mittel zum Zweck der "Demokratisierung" der Gesellschaft sein. Die Unterrepräsentierung von Arbeiterkindern in den höheren Einrichtungen des Bildungssystems wurde dabei zum Inbegriff für die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft (vgl. Preißer 1982).

2.1. Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung und der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Studentenschaft infolge der Bildungsexpansion

Die Hoffnung auf Chancengleichheit durch eine soziale Öffnung des Bildungssystems war eng mit seiner Expansion im allgemeinen verknüpft (Teichler 1981). Die Bildungsexpansion hat sich - wenn man den gesamten Zeitraum zwischen 1965 und 1989 anschaut - am stärksten und kontinuierlichsten auf die Hochschulen erstreckt (Köhler 1992: 29), auf die ich mich im folgenden konzentrieren will. Sie hat zwischen 1965 und 1990 fast zu einer Verdreifachung der Studienanfängerzahlen geführt. Hatten 1965 erst 80.300 - 13,9% eines Altersjahrgangs als Anteil der Studienanfänger an den 18- bis 21jährigen - ein Studium begonnen, waren es 1990 bereits 255.000 - 33,7% eines Altersjahrgangs (vgl. BMBW 1994: 128). Da sich gleichzeitig die Verweildauer an den Hochschulen erheblich verlängert hat, hat sich die Anzahl der Studierenden im gleichen Zeitraum mehr als vervierfacht (1965: 357 800, 1990: 1.485.900, ebd., 129). Dabei war die erste Phase der Bildungsexpansion bis 1975 deutlicher ausgeprägt als die nach 1975. Anfang der 70er Jahre gab es einen Höhepunkt in der Studierquote der Abiturienten, danach sank die Studierneigung wieder, teilweise, weil die Jugendlichen vor Beginn des Studiums eine Berufsausbildung aufnahmen, teilweise, weil sie sich aufgrund formaler und finanzieller Restriktionen (Numerus clausus, BAFöG) oder aufgrund befürchteter schlechter Berufsaussichten von einem Studium abbringen ließen. Sie belief sich Anfang der 70er Jahre auf 90%, ist bis 1975 auf 80% gesunken und seitdem konstant geblieben (Stegmann 1986: 88). Erst in der zweiten Hälfte der 80er Jahre nahm die Studierneigung wieder deutlich zu (vgl. Schnitzer u.a. 1992: 52f.).

Die tatsächlichen Studienanfängerzahlen sind also ein Produkt aus der Stärke eines Altersjahrgangs und der Studienanfängerquote (ebd.). Eine Änderung in der sozialen Zusam-

mensetzung der Bildungsgänge kann auf eine Veränderung der Sozialgruppen infolge des wirtschaftlichen Wandels oder aufgrund ihrer Fertilität zurückzuführen sein. Sie kann aber auch durch Veränderungen in der Bildungsbeteiligung, also des relativen Besuchs eines Bildungsganges der Jugendlichen aus der jeweiligen Sozialgruppe bedingt sein. Bei der Veränderung der Bildungsbeteiligung muss demnach zwischen Niveau- und Struktureffekten der Zusammensetzung sowie der Bildungsbeteiligung der sozialen Klassen unterschieden werden (Köhler 1992: 21). Darüber hinaus muss ein indirekter Effekt in der Zeit berücksichtigt werden, der darauf beruht, dass bei fortdauernder Bildungsexpansion - wie sie in der Bundesrepublik im Gegensatz zu anderen Ländern erfolgt ist - die Studierquote trotz gleichbleibender Beteiligung allgemein steigen kann, weil im Laufe der Zeit der Anteil von Akademikereltern, die ihre Kinder studieren lassen, gestiegen ist.

Die Strukturveränderungen im Beschäftigungssystem betreffen vor allem den gewachsenen Anteil von Angestellten und Beamten einerseits und den drastischen Rückgang von Selbständigen und mithelfenden Familienangehören andererseits (Lutz 1979: 634ff., Lutz 1984) sowie der Veränderung der Zusammensetzung innerhalb dieser Gruppen. Damit einher geht die Veränderung in der Berufsstruktur aufgrund der Verschiebung vom primären (1950: 22%, 1987: 3% Erwerbstätige) Sektor zum tertiären (1950: 20%, 1987: 37%, Köhler 1992: 50ff.). In der Folge hat sich die Sozialstruktur zwischen 1976 und 1989 , also noch nicht einmal während des Zeitraums einer Elterngeneration, erheblich verändert hat. Bezogen auf die Stellung im Beruf haben die Selbständigen und Arbeiter während dieser Zeit ab- und der Anteil der Angestellten und Beamten zugenommen. Besonders rückläufig waren die Selbständigen in der Landwirtschaft und die ungelernten Arbeiter, aber auch die Beamten und Angestellten mit einfachem Schulabschluss sowie der Selbständigen ohne Hochschulabschluss. Umgekehrt hat sich die Gruppe der Selbständigen mit Hochschulabschluss bedeutend erhöht.

Die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung bzw. Studienfachwahl gibt, wurde lange Zeit durch die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studentenschaft gemessen, wobei man sich auf die sozialversicherungsrechtliche Stellung der Väter der Studenten bezog und sie mit ihrem Anteil an den Berufsgruppen in der Erwerbsbevölkerung verglich. Die Unterrepräsentierung von Arbeiterkindern in den höheren Einrichtungen des Bildungssystems wurde zum Inbegriff für die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft (vgl. Preißer 1982: 11). Aber nicht nur die soziale Herkunft, auch Geschlecht, Konfession und regionale Herkunft wurden als Faktoren identifiziert, die mit einer Benachteiligung im Bildungssystem einhergingen. Sie fanden ihren begrifflichen Ausdruck in der von Erlinghagen (1965) geschaffenen Kunstfigur des "katholischen Arbeitermädchens vom Lande", das in den 60er und 70er Jahre immer wieder als Beleg für soziale Ungleichheit in der Literatur diente und zum "Fokus der bildungspolitischen Kontroverse der Reformperiode" (Lenhardt 1984: 158) wurde.

Köhler berichtet, dass Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft von 1950 bis 1966 fast durchweg eine Folge von Änderungen in der Sozialstruktur, also auf sozialstrukturelle Veränderungen bei den Eltern der Studierenden zurückzuführen waren und sich bereits als langfristiger Trend zwischen 1931 und 1950 gezeigt hatten (Köhler 1992: 89).

Der Anteil der Arbeiterkinder an den Studierenden an Universitäten stieg aufgrund einer

überproportionalen Studienbeteiligung von 4% zu Anfang der 50er Jahre zuerst langsam, ab 1963 in verstärkter Weise an und hatte 1982 einen Höhepunkt mit 16% aller Studierenden (Schnitzer u.a. 1992: 91). Danach nahm er aufgrund der zurückgehenden Jahrgangsstärken sowie abnehmender Studierneigung bis auf 14% im Jahre 1988 ab und verminderte sich noch weiter trotz wieder zunehmender Studienbeteiligung ab 1987 auf 13% in 1991 (ebd., 92ff.). Erst 1994 ist er wieder auf das Niveau von 1982 angewachsen und liegt bei 16% (Schnitzer u.a. 1995: 47). An den Studienanfängern wird diese Tendenz noch deutlicher sichtbar. Bis 1975 wuchs der Anteil der Arbeiterkinder auf 14,9%, hielt sich dann in etwa konstant bis 1982 (14,5%) und fiel danach kontinuierlich bis auf 9,1% in Jahre 1991 (vgl. BMBW 1994: 178).

Hinter der Änderung in der sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft stehen ganz unterschiedliche relative Beteiligungsquoten für die jeweiligen Herkunftsgruppen. Die Zusammensetzung der Studentenpopulation wird sowohl von den unterschiedlichen sozialgruppenspezifischen Beteiligungsquoten, als auch von der quantitativen Bedeutung der jeweiligen Herkunftsgruppen in der Bevölkerung geprägt. "Verdeutlichen läßt sich dies am besten durch einen exemplarischen Verweis auf die durchschnittlichen Jahrgangsstärken der 18- bis 21jährigen Arbeiterkinder (1990: 334.000) und der gleichaltrigen Beamtenkinder (1990: 92.000). Eine Zunahme der Studienanfängerquote bei den Arbeiterkindern von 1%-Punkt bedeutet eine Zunahme der Zahl der Studienanfänger um 3.340. Dagegen bewirkt eine Zunahme der Studienbeteiligung der Beamtenkinder um 1%-Punkt 'nur' eine Steigerung der Studienanfängerzahl um 920." (Schnitzer u.a. 1995: 64). So ergibt sich trotz einer großen Jahrgangsstärke bei den Arbeiterkindern von ca. 240.000 aufgrund ihrer niedrigen Studienanfängerquote von 15% eine geringe Studienanfängerzahl von etwa 36.000 1994. Demgegenüber haben die Beamtenkinder mit ca. 78.000 eine deutliche niedrigere Jahrgangsstärke, sind aber aufgrund ihrer hohen Studierquote von fast 65% mit mehr als 48.000 Studienanfängern an den Hochschulen vertreten (ebd., 33f.).

Ein aussagekräftigerer Indikator für soziale Ungleichheit ist deshalb die Bildungsbeteiligung der verschiedenen Sozialgruppen am Studium wissenschaftlicher Hochschulen.[5] Unabhängig von sozialstrukturellen Einflüssen, also nur aufgrund der sozialdemographischen Entwicklung, ist die Bildungsbeteiligung an den Hochschulen bis Mitte der 80er Jahre gestiegen, danach erfolgt 1984 und 1985 ein Einbruch, und seitdem ist bis heute wieder eine Phase der Zunahme erfolgt (ebd., 22). Sie hat sich aber aufgrund des sozialgruppenspezifischen Bildungsverhaltens bei den verschiedenen Sozialgruppen in unterschiedlicher Geschwindigkeit entwickelt. Die Bildungsbeteiligung an den Hochschulen hat sich bereits seit 1985 zunächst bei den Beamtenkindern, seit 1987 bei den Selbständigen- und Angestelltenkindern und schließlich ab 1988 auch wieder bei den Arbeiterkindern erhöht (ebd., 32).

Die Zahl der Beamtenkinder im studierfähigen Alter ist bis 1984 gestiegen, während ihre Studienanfängerquote gefallen ist. Aufgrund der berufsstrukturellen Entwicklung und des Bildungsverhaltens stieg bei ihnen ab 1984 wieder die Studienanfängerquote und ab 1986

---

5 Sie ist definiert als der Anteil der Studienanfänger aus der jeweiligen Sozialgruppe an der altersgleichen Bevölkerung der entsprechenden Gruppe. Da sich die Bevölkerungszahlen auf die amtliche Statistik beziehen, können nur die sozialversicherungsrechtlichen Kategorien der Arbeiter, Angestellten, Beamten und Selbständigen verglichen werden.

wuchs auch wieder die Studienanfängerzahl an. Die Jahrgangsstärke der Angestelltenkinder wuchs bis 1987 an, während zwischen 1981 und 1986 die Studienanfängerquote sank, seit 1986 aber wieder stark - im Verhältnis zu den Jahrgangsstärken zunächst kumulativ, seit 1987 kompensatorisch anstieg. Die Jahrgangsstärken der Selbständigenkinder waren bis 1986 stabil, die Studienanfängerquote jedoch rückläufig. Seitdem kehrte sich der Trend um mit leicht abnehmenden Jahrgangsstärken und einer geringen Zunahme in der Studienbeteiligung ab 1988. Bei den Arbeiterkindern nahm die Studienbeteiligung zwischen 1960 und dem Ende der 70er Jahre langsam, aber kontinuierlich von 1% (geschätzt, vgl. Schnitzer u.a. 1992: 91) bis zu knapp 5% zu. Für Jugendliche aus Arbeiterfamilien betrug der Hochschulzugang 1975 4,5%, 1982 4,6% (Noll 1986: 23) bzw. 4,8% (Schnitzer u.a. 1995: 31). Er fiel bis 1986 auf 3,7% zurück und stieg erst seit dieser Zeit langsam bis auf 7,2% in 1993 (ebd.). Dabei wirkten bis 1987 eine zurückgehende Jahrgangsstärke in der Bevölkerung und eine zunächst sinkende, dann auf einem niedrigen Niveau verbleibende Studierneigung kumulativ zu stark abnehmenden Studienanfängerzahlen zusammen (Schnitzer u.a. 1992: 61, 63). "Auch angesichts des positiven Trends darf nicht übersehen werden, dass die Niveauunterschiede bei der sozialgruppenspezifischen Studienbeteiligung nach wie vor sehr hoch sind (ebd., 63). Die durchschnittliche Jahrgangsstärke lag 1990 bei gut 334.000, wovon 'nur' gut 39.000 (12%) ein Studium aufnahmen" (ebd., 63). Im Vergleich dazu ist die Beteiligung der Kinder der anderen Erwerbsgruppen am Studium erheblich höher: Bei 19-jährigen Angestelltenkindern betrug sie 1993 26,6%, bei Beamtenkindern sogar 46,7% und bei Selbständigenkindern 27,0% (Schnitzer u.a. 1995: 30f., vgl. ähnliche Angaben bei Noll 1986: 23). Die Erhöhung der Studienanfängerquote bei den Arbeiterkindern ist vor allem auf eine Zunahme beim Fachhochschulstudium (von 3,0% in 1987 auf 7,9% in 1993) zurückzuführen, während die Zunahme am Universitätsstudium geringer war (3,9% auf 7,2%, vgl. Schnitzer u.a. 1995: 30f.). Diese Steigerungsraten am Fachhochschulstudium sind bei den anderen Sozialgrupen nicht zu beobachten.

Die soziale Herkunft ist zwar "eindeutig die dominante 'Determinante' bei Bildungsentscheidungen" (Schnitzer u.a. 1992: 64). Darüber hinaus gibt es aber eine Kumulation des geschlechtsspezifischen und sozialstrukturellen Effekts. Auch das Niveau des geschlechtsspezifischen Hochschulzugangs ist sehr unterschiedlich. Während der Anteil der Studienanfänger bei den Männern von 22,5% in 1980 auf 36,4% in 1990 zunahm, blieb die entsprechende Quote bei den Frauen im gleichen Zeitraum nicht nur weit darunter, sondern stieg auch weniger stark von 16,9% auf nur 23,9% (ebd., 54). Seitdem allerdings wuchs sie schneller auf 28,2% in 1993 (Männer 35,8%, vgl. Schnitzer u.a. 1995: 26), was allerdings auf die unterschiedlichen Steigerungsraten bei den Fachhochschulen zurückzuführen ist. Bei den weiblichen Studienanfängern waren sie dort zwar geringer als bei den männlichen, aber deren Zugang zu den Universitäten stagnierte in den 90er Jahren.

Bei den Arbeitersöhnen ist die Studienaufnahme nahezu doppelt so hoch wie bei den Arbeitertöchtern, während in den höheren Sozialgruppen dieser geschlechtsspezifische Unterschied geringer wird. Die Folge ist, dass die Studentinnen an den Hochschulen zu einem größeren Anteil aus höheren Schichten stammen. 1952/53 hatten 41% der Studentinnen, aber nur 29% der Studenten einen Vater mit Hochschulabschluss (1987/88 waren es 29% vs. 25%), 1,4% der Studentinnen gegenüber 4,4% der Studenten einen Arbeiter zum Vater (1987/88 waren es 10% vs. 12%) (Köhler 1992: 96, 99). Diese Kumulation von sozialstrukturellen und geschlechtsspezifischen Einflüssen ist in Ostdeutschland nicht beobachtbar, da es in den neu-

en Ländern fast überhaupt keine Unterschiede in der Sozialstruktur von Studenten und Studentinnen gibt (Schnitzer u.a. 1992: 98f.).

Die soziale Hierarchisierung setzt sich in allen sozialversicherungsrechtlichen Kategorien fort, da immer die Kinder der qualifizierteren Eltern am häufigsten an der Hochschule vertreten sind (Schnitzer u.a. 1995: 47). Dies bewahrheitet sich auch in der zeitlichen Entwicklung, da in allen Sozialgruppen der Anteil der Studierenden aus den unteren Gruppen abgenommen hat, während er aus den qualifizierten eher zugenommen hat (ebd., 47f.). So erstreckt sich der abnehmende Arbeiteranteil an den Studierenden kaum auf die Facharbeiter, sondern fast ausschließlich auf die un- und angelernten Arbeiter. Köhler berichtet, dass im Jahr 1987/88 nur 4% der Kinder ungelernter Arbeiter, aber 90% der Kinder von Selbständigen mit Hochschulabschluss zum Studium kamen (Köhler 1982: 112).

Ähnliche Unterschiede in der sozialen Logik kann man auch zwischen der Wahl eines Hochschul- und eines Fachhochschulstudiums beobachten. Während 1994 nur 16% der Beamtenkinder an Fachhochschulen vertreten sind, sind es an Hochschulen 24%, während umgekehrt Fachhochschulstudenten aus der Arbeiterfamilien mit 24% wesentlich höher als der vergleichbare Anteil bei den Universitäten (13%) vertreten sind (ebd., 50). Das Prinzip der sozialstrukturellen Hierarchisierung, das sich als soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung zeigt, bildet sich darüber hinaus auch in der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Studentenschaft in den einzelnen Studienfächern der Hochschulen ab. Dies zeigt, dass nicht nur die Studienaufnahme von der sozialen Herkunft abhängig ist, sondern auch die Studienfachwahl.[6] Der Arbeiterkinderanteil unter den Studenten bewegt sich zwischen 9% in Medizin bis zu 17% in den Sozialwissenschaften (Angaben für 1991, vgl. Schnitzer u.a. 1992: 130). Diese Werte sind trotz erheblicher Veränderungen im Gesamtvolumen aufgrund der Bildungsexpansion über die Jahre erstaunlich stabil geblieben.[7] Allerdings gibt es kaum zuverlässige und repräsentative Daten über die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studentenschaft nach Fächergruppen und schon gar nicht auf der disaggregierten Ebene der einzelnen Studienfächer[8]. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich die sozialstrukturelle Differenzierung innerhalb der Fachgruppen fortsetzt aber durch die Aggregatbildung zu Fächergruppen nivelliert wird[9].

Diese Befunde zeigen, dass "sozialer Aufstieg" immer noch ein "außergewöhnlicher Fall" ist, der vom Regelfall der sozialstrukturellen Reproduktion abweicht. Die angestrebte Beseitigung oder wenigstens Verringerung der Ungleichheit in der Beteiligung an höherer Bildung - der Wirkungsintensität sozialer Selektion - muss also skeptisch beurteilt werden (vgl. auch Handl 1985). Allerdings bestritt bereits Jenks (1973), dass ökonomische Ungleichheit durch soziale Herkunft, Schulbildung oder durch unterschiedliche kognitive Fähigkeiten erklärt werden könne. Er zeigte, dass der langjährige egalitäre Trend in der Bildungsbeteili-

---

6 Zur These einer sozialen Hierarchisierung und Segmentierung der Studienfächer nach sozialstrukturellen und geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten vgl. auch Kellermann 1984.

7 1982 lauteten die Angaben 9% für Medizin und 20% für die Sozialwissenschaften (Bargel u.a. 1987: 193).

8 Auf der Aggregatebene der Fächergruppen sind Angaben verfügbar, die auf unterschiedlichen Schichtindizes beruhen (vgl. Schnitzer u.a. 1995: 87f.).

6 Das trifft beispielsweise auf den Unterschied zwischen Psychologie und Soziologie für die Sozialwissenschaften zu oder zwischen Biologie und Physik bei den Naturwissenschaften oder Landschaftsplanung und Bauingenieurwesen bei den Ingenieurwissenschaften.

gung die Einkomens- und Statusverteilung nicht nenneswert angeglichen hat. Bourdieu & Passeron (1971) gingen noch weiter, indem sie anhand des französischen Bildungssystems die Bedeutung der Bildung für die Reproduktion der Klassenstruktur und die Legitimation von sozialer Ungleichheit unterstrichen. Müller/Mayer zeigten in einem Pfadmodell des Statuszuweisungsprozesses, dass der Schul-erfolg in hohem Maße von der familialen Herkunft bedingt ist und dem Schulsystem kaum eine chancenegalisierende Funktion zukommt. Sie kamen zu dem Schluss, dass die Ungleichheit der Mobilitätschancen ein "nahezu ultrastabiles Strukturmerkmal westlicher Industriegesellschaften" (Müller/Mayer 1976: 255) ist. Auch andere Untersuchungen (Blossfeld/Shavit 1993; Noll 1986) zeigten später, dass weiterhin keine Chancengleichheit im Bildungssystem existiert. Auch die Arbeiten im Zusammenhang der Lebensverlaufsforschung (Blossfeld 1989; Mayer/Blossfeld 1990), die Bildungsverläufe von verschiedenen Kohorten über längere Zeiträume abgebildet und miteinander vergleichen haben und über eine einheitliche Datenbasis verfügen, kamen zu dem Ergebnis, dass der Einfluß herkunftsbedingter Merkmale auf die Höhe der Abschlüsse im allgemeinbildenden Schulsystem nicht geringer geworden ist.

2.2. Kritik am Konzept sozialer Ungleichheit im Bildungswesen und seiner Operationalisierung durch die Bildungsforschung

Im Laufe der Debatte über soziale Ungleichheit im Bildungswesen wurden zahlreiche und immer grundsätzlichere Einwände gegen das Konzept sowie gegen seine Operationalisierung erhoben. Die operationale Definition und Messung von Chancenungleichheit war ebenso unklar und umstritten wie die Vorstellungen darüber, wie sie zu beseitigen wäre und wie Chancengleichheit im Bildungswesen aussehen solle. Denn das Ziel konnte ja nicht einfach in einer statistischen Gleichheit der Bildungsabschlüsse von unterschiedlichen Sozialgruppen oder in einem repräsentativem Verhältnis ihres Anteils an der Erwerbsbevölkerung bestehen. Sollten sich die Chancen lediglich auf gleiche Ausgangsbedingungen beim Eintritt ins Bildungssystem beziehen oder auf gleiche Verlaufsbedingungen oder auf die Resultate? Schließlich wurde der Einwand in die Debatte geworfen, dass formale Gleichheit ja leistungshemmend sei und stattdessen eine Chancengerechtigkeit viel wünschenswerter sei, was Teichler zu der Frage veranlaßte, "Wieviel Ungleichheit brauchen wir?" (Teichler 1974). Es wurde aber kein Konzept einer Chancengleichheit entwickelt, das über Zahlenverhältnisse hinausreichte und die eigentliche Kernfrage einer individuellen Emanzipation berührte.[10]

Probleme bei der theoretischen Bestimmung dessen, was unter sozialer Ungleichheit verstanden werden soll und auf welche Ursachen sie zurückzuführen ist, wirkten sich auf vielfältige Weise auf ihre Operationalisierung aus. Die Wahl des geeigneten Indikators für soziale Ungleichheit wurde zunehmend problematisch. Bezogen auf den Bereich der Hochschule beruhte er anfangs auf der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Studentenschaft und fand meßtechnisch im "institutionellen Anteilswerts" der Arbeiterkinder am Studium seinen Ausdruck. Diese Operationalisierung wurde von Noll kritisiert, da er im Gegensatz zum "sozialen Beteiligungswert" (Noll 1986: 18ff.) nichts über die soziale Ungleichheit an der Hochschule

---

10 Dies wird besonders deutlich durch den Kontrast zur Debatte über die Benachteiligung von Frauen, die sich schnell über eine bloß quantitative Gleichstellung hinausgehend zu einer Forderung der Veränderung der Verhältnisse weiterentwickelte.

aussagt.[11] Dennoch wird sie immer noch in den "Grund- und Strukturdaten" als offizielle Berichterstattung des Bildungsministeriums geführt (vgl. BMBW 1994: 178).

Ferner ist die Erhebungsweise der sozialstrukturellen Indikatoren umstritten, die in den meisten empirischen Untersuchungen der Studenten- und Hochschulforschung auf dem Merkmal der beruflichen Position des Vaters der Studenten fußt, die als sozialversicherungsrechtlicher Status gemessen wird. Manchmal wird sie sogar in dichotomisierter Form erhoben, ob der Vater Abitur bzw. Hochschulabschluss hat oder nicht. In den besonders wichtigen[12] Untersuchungen des Deutschen Studentenwerks werden darüber hinaus noch vier "soziale Herkunftsgruppen" gebildet, die "Beziehungen zwischen ökonomischer Situation und Bildungstradition im Elternhaus einerseits und der Inanspruchnahme des Bildungsangebots 'Hochschule' andererseits" feststellen (Schnitzer u.a. 1992: 96). Insbesondere die Gruppe der Arbeiter, die die soziale Ungleichheit gewissermaßen verkörperten, sei, so wurde kritisiert, aufgrund des wirtschaftlichen und technologischen Wandels mit seinen Folgen für die Berufsstruktur kleiner geworden. Allerdings ist diese Verringerung nicht unbedingt auf sozialen Aufstieg zurückzuführen (vgl. Blau), sondern häufig einfach auf eine Umbenennung der Berufsbezeichnung. Vor allem weibliche Erwerbstätige sind häufiger in Angestelltenberufen klassifiziert, so dass der Arbeiteranteil bei ihnen viel geringer ist. Dadurch entstand der vorschnelle Eindruck, dass Arbeiterberufe in der Erwerbsbevölkerung viel stärker und schneller abnehmen, als dies tatsächlich der Fall ist. Da sich die Anteilswerte für die sozialen Gruppen in der Studentenschaft in der Regel auf die Väter der Studenten beziehen, als Vergleichsmaßstab in der Erwerbsstatistik aber die jeweiligen Anteile in der gesamten Erwerbsbevölkerung dienten, kam man zum Ergebnis, dass das Problem der Chancenungleichheit gewissermaßen von beiden Seiten - aufgrund der "Modernisierung" der Erwerbsstruktur und der zunehmenden Bildungsbeteiligung - gelöst würde.

Diese Einwände gipfelten in der zunehmenden Kritik an der für die Diskussion über soziale Ungleichheit an der Hochschule zentralen Figur des "Arbeiterkindes", dessen Gültigkeit als Indikator für soziale Ungleichheit bestritten wurde[13]. Es wurde kritisiert, dass "Arbeiterkinder im Bildungssystem" ein "pädagogischer Ladenhüter, der seit über zehn Jahren gründlich ausdiskutiert ist", sei und gefragt, wer denn eigentlich "die Arbeiterkinder" seien (vgl. Klose 1982). Die Hochschulforschung zog allerdings aus dieser Kritik keine Konsequenzen, sondern vermied höchstens die Verwendung entsprechender Indikatoren (Hochgerner 1979: 482). Nach wie vor besteht das Problem der "richtigen" Einteilung von sozialstrukturellen Gruppen, zwischen denen systematische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung angenommen werden. Welche Dimensionen kommen dafür in Betracht, und welche Indikatoren werden für diese Dimensionen gebildet, und lassen sie sich zu gruppenspezifisch homogenen Lebenslagen aggregieren? Ob die Gruppe der Meister zu den Angestellten oder zu den Arbeitern

---

11 Rolff kommentiert zu dieser Verwechslung am Beispiel des Gymnasiums: "Es ist keine Spitzfindigkeit, sondern gerade Ausdruck von Ungleichheit, dass sich mehr Arbeiterkinder unter den Gymnasiasten befinden als Arbeiterkinder zum Gymnasium gehen" (Rolff 1980: 76).

12 Sie reichen bis in das Jahr 1951 zurück, so dass eine aussagekräftige Zeitreihe vorliegt. Darüber hinaus handelt es sich um repräsentative Stichproben, die seit 1991 alle deutsche Hochschulen beinhalten. Außerdem nehmen die Angaben der Sozialerhebungen eine tiefere Gliederung der beruflichen Position der Eltern der Studierenden vor, als es die amtliche Statistik erlaubt, so dass genauere Analysen ermöglicht werden.

13 Vgl. FAZ vom 25. 9. 1983: "Wie rechnet man die 'Arbeiterkinder'?"

gezählt werden soll, ob nicht die einfachen Angestellten und Beamten mit den Arbeitern zu einer "Unterschicht" zusammengefasst werden sollen, solche Fragen der Konstruktion geeigneter Indikatoren wirken sich erheblich auf die resultierenden Beteiligungsquoten aus und beeinflussen das jeweilige Bild von sozialer Ungleichheit. Bargel und Höpfinger meinen, es sei "nicht zulässig, pauschal 'Arbeiterkinder' anderen 'Normalstudenten' gegenüberzustellen. Beide Gruppen sind zu heterogen, ja zweigeteilt" (Bargel/Höpfinger 1986: 166). Sie argumentieren weiter, dass Arbeiterkinder einerseits in vielen Aspekten nicht mehr Schwierigkeiten haben und nicht mehr Belastungen aufweisen als die Studierenden aus anderen Schichten, andererseits selbst Kinder aus Facharbeiterfamilien, also aus der "Arbeiterelite", immer noch unter überdurchschnittlichen Belastungen leiden, während dies bei anderen Berufsgruppen nur für die niedrigste soziale Stufung zutrifft, so dass die Arbeiterkinder insgesamt immer noch am stärksten benachteiligt sind (ebd., 161).

Weiterhin wurde der statische Charakter der Erhebung der sozialen Position der Eltern moniert, durch die intragenerationelle Mobilitätsprozesse außer acht gelassen werden, auf deren Bedeutung aber beispielsweise Hofbauer mit seiner Feststellung hinwies, dass von den deutschen Erwerbstätigen, die eine betriebliche Berufsausbildung für einen Arbeiterberuf abgeschlossen hatten, 1979 nur noch 45% als Facharbeiter beschäftigt waren (Hofbauer 1981: 127). Im Gegensatz dazu müsse stärker die "familiäre Statusdynamik" (Hochgerner 1979: 483) berücksichtigt werden oder, wie Meulemann fordert, die Erfassung der familialen Sozialbiographie, die aus der "Geschichte ihrer sozialen Positionen" besteht (Meulemann 1985b; 1985c). Sollte als Konsequenz daraus dann aber die soziale Herkunft von Studenten auf der Grundlage der Berufsposition des Vaters zum Zeitpunkt ihrer Geburt, ihrer Kindheit oder ihres Studienbeginns (was die Regel ist) bestimmt werden?

Bezog sich diese Kritik auf die mangelnde Erfassung der diachronen Dimension der Sozialstruktur, wurde darüber hinaus auch die Eindimensionalität der verwendeten Statuskriterien kritisiert (Hochgerner 1979: 483), da die Berufsposition nur einen und noch nicht einmal mehr den wichtigsten Aspekt der sozialen Lage eines Menschen und seiner Verortung in der Gesellschaft erfasse und sie deshalb nur unzureichend widerspiegele (Rosenbaum 1983: 42f.). Kritik wurde auch an der individuumzentrierten Sichtweise des sozialen Status geübt, die nur den Status des Ehemannes berücksichtigte und die Ehefrau häufig darunter subsumierte. Im Gegensatz dazu wurde argumentiert, dass der Mutter eine hohe Bedeutung auf die Bildungsentscheidungen für die Kinder zukommt (Stegmann 1980; 1987). Außerdem wurde der enge Zusammenhang zwischen der sozialen Position der Eltern und der sozialen Verortung der Studierenden anhand der Berufsposition des Vaters sowie ihre Bedeutung für das Verhalten der Kinder bestritten, worauf Kreutz schon frühzeitig hinwies, vor allem wenn sie nicht mehr im Elternhaus wohnten (Kreutz 1976: 152f.), woraus er folgerte, dass die soziale Position der Eltern nur noch eine geringe Erklärungskraft für das Handeln der Kinder habe.

Insgesamt führte die große Unzufriedenheit mit den sozialstrukturellen Konzepten einerseits zu einer immer weitergehenden Differenzierung und Berücksichtigung zusätzlicher Dimensionen der sozialen Positionen, die jedoch zunehmend unübersichtlicher und weniger aussagekräftig wurden und das dahinter stehende theoretische Defizit einer angemessenen sozial- oder kalssenstrukturellen Konzeption nicht verbergen konnten. Andererseits rückte sie die Verwendung sozialstruktureller Indikatoren zur Erklärung individuellen Handelns in den

Hintergrund. Auch in der Hochschulforschung wurde der konzeptionellen und operationalen Weiterentwicklung des Konstrukts der sozialen Herkunft der Studierenden als Indikator für soziale Ungleichheit und mit ihr zugleich auch der allgemeineren Frage nach Chancengleichheit im Bildungssystem immer weniger Aufmerksamkeit gewidmet.

Hinter der Frage der geeigneten Konstruktion von Indikatoren stehen weiterreichende theoretische Probleme, die sich auf die Konzeption des Zusammenhangs von Sozialisation - ob als Prozess oder als daraus resultierende Tatbestände - und der Verankerung in einem sozialen Milieu, beziehen. Von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht wurde auf "spezifische Einstellungen, Erwartungen, Zielvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen" (Rolff 1980: 40) geschlossen. Allerdings man muss einräumen, dass ein solcher Zusammenhang - obwohl signifikant - nur schwach ausgeprägt ist. In der schichtspezifischen bzw. sozialstrukturellen Sozialisationsforschung wurde deshalb die nur geringe Erklärungskraft des Konstrukts des sozialen Status für Sozialisationsprozesse in der Familie, für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden sowie die Rolle, die Bildung für die Sozialisation der Kinder spielt, bemängelt (Steinkamp 1982; Rosenbaum 1983: 42; Bertram 1976; 1978; 1981).

Anknüpfend an die geringe Erklärungskraft erwerbsstatistischer Indikatoren für die Deutungs- und Handlungsmuster der betroffenen Individuen bezieht sich die Kritik inzwischen noch grundsätzlicher darauf, welche soziale und lebensgeschichtliche Bedeutung statistische Kennziffern für das Individuum haben. Programmatisch wird gefragt: "Was für eine Lebensgestalt steht hinter dem Gebäude an äußeren Daten?" (Kudera 1985: 54). Aus der Richtung der Biographieforschung werden folgerichtig interaktionistische und dem interpretativen Paradigma verpflichtete Ansätze gefordert (Kohli/Robert 1984: 8), die "Ganzheitlichkeit, Subjektbezug und Einbeziehung der historischen Dimension" (Kudera 1985: 52) stärker berücksichtigen. Die Hinwendung zur subjektiven Bedeutung sozialstruktureller Indikatoren bedeutet dabei keineswegs eine "Auflösung der soziologischen Perspektive. Zur Debatte steht vielmehr das Verhältnis von Subjektivität und gesellschaftlicher Wirklichkeit" (Kohli/Robert 1984: 4).

Diese Probleme weisen darauf hin, dass die "konzeptuelle Verknüpfung von makro- und mikrosozialer Analyseebene der Familie" bisher ungelöst geblieben und das Problem, in welcher Weise Familie, Bildungseinrichtungen und Gesellschaft aufeinander einwirken, noch nicht hinreichend geklärt worden ist (Steinkamp 1985: 155; vgl. auch Hopf 1984). Deshalb wird die Entwicklung von "Brückenkonzepten" (Steinkamp/Stief 1978) gefordert, die eine theoretische Konzeption des Zusammenhangs von Sozialisation - ob "als Tatbestand, Resultat oder als Prozess" (Huber 1982) - und Schichtzugehörigkeit als der Verankerung in einem sozialen Milieu leisten können.

Aufgrund von Änderungen und Verschiebungen in der Sozialstruktur wuchs darüber hinaus die Unsicherheit, ob die berufliche Stellung ein hinreichender Indikator für die Verortung eines Individuums und seiner Familie in der gesellschaftlichen Ordnung sei (Berger 1987). Die Zweifel an der Reliabilität sowie an der mangelnden Validität des Indikators "Stellung im Beruf" wurden seit der Mitte der 80er Jahre im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um "soziale Ungleichheit(en)" in der Gesellschaft (vgl. Kreckel 1983) und ihre Erscheinungsformen in der "modernisierten" Gesellschaft gewissermaßen theoretisch durch die Debatte um eine "Individualisierung sozialer Ungleichheit" (Beck 1983) unterfüttert und neu

belebt. Die in ihr geäußerten Einwände unterstellen eine weitgehende Umstrukturierung, wenn nicht sogar Auflösung soziokultureller Milieus, die ganz gewiß auch die Bildungsstrukturen und das Bildungsverhalten in der Bevölkerung umwälzt und tiefgreifende Auswirkungen auch auf die Hochschule hat und die das Konzept von sozialer Ungleichheit grundlegend infragestellen[14]. Trotz dieses expliziten Bezugs auf die Veränderungen im Bildungssystem wurde diese Auseinandersetzung aber bereits nicht mehr von der Hochschulforschung aufgenommen.

Knüpfte die Debatte über Chancengleichheit im Bildungssystem in den 60er Jahren noch an die allgemeine soziologische Tradition der Beschäftigung mit sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft an, verebbte sie mit der Ausdifferenzierung der Problemstellungen und Forschungsansätze in der Hochschul- und Studentenforschung (vgl. Schneider 1985) in den 70er Jahren immer mehr und trat in den Hintergrund des Forschungsinteresses. Böttcher (1987) weist darauf hin, dass sich die Ungleichheitsforschung statt dessen auf den schulischen Bereich konzentrierte, da dort die hauptsächlichen Prozesse der sozialen Selektion stattfänden. Nachdem sich in den 80er Jahren die Diskussion über die Erscheinungsformen und Wirkungsmechanismen sozialer Ungleicheit an der Hochschule zwischenzeitlich noch einmal intensiviert hatte (Bolder/Rodax 1987; Funke 1986; Fauser u.a. 1985; Kellermann 1984; Peisert 1981; Altendorf u.a. 1978), scheint inzwischen die Frage nach sozialer Ungleichheit politisch nicht mehr relevant und kein Thema mehr zu sein. Als Beleg für diese Einschätzung führt Köhler die Einstellung von entsprechenden Statistiken in den einzelnen Bundesländern und Hochschulen an, die die weitere Existenz sozialer Ungleichheit dokumentieren könnten (Köhler 1992: FN 1). Es gibt immer noch kaum primärstatistisches Material, das speziell für den Zweck der Überprüfung der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeiligung erhoben oder ausgewertet wurde, sondern in der Regel werden die verfügbaren Statistiken aus Surveyuntersuchungen oder vom Mikrozensus nur neu interpretiert. Es wurde keine einzige empirische Untersuchung durchgeführt, die den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Studierenden und ihrem Studienverhalten systematisch ausgeleuchtet hätte (Preißer 1982), um damit die Forschungsskizze einzulösen, die Dahrendorf bereits in den 60er Jahren in Reaktion auf den mangelhaften Wissensstand angeregt hatte: eine Untersuchung der "Arbeiterfeindlichkeit der Bildungseinrichtungen" sowie der "Bildungsfeindlichkeit der Arbeiterfamilie" (Dahrendorf 1965b: 15). Der Rückzug der Hochschulforschung aus der "Chancengleichheitsdebatte" überrascht umso mehr, als die Bildungsexpansion geradezu paradigmatisch für einen Entwicklungsprozess moderner Gesellschaften ist, der, als Individualisierung sozialer Ungleichheit, im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung stand. Lutz spricht in diesem Zusammenhang von der "Qualität einer historischen Grundwelle" (Lutz 1983: 234), für die es noch keine stichhaltige kausale oder auch finale sozialwissenschaftliche Erklärung gebe (Lutz 1979: 688). Seitdem hat sich der Forschungsstand nicht wesentlich verändert.

2.3. Fragestellung

Abgesehen vom forschungskonjunkturellen Auf und Ab von Themenstellungen, dem das aktuelle Desinteresse an sozialer Ungleichheit geschuldet sein mag, könnte man auch

---

14 Konzeptuell ist dabei noch nicht einmal der Begriff von sozialer Ungleichheit unproblematisch. Bezieht er sich auf systematische Unterschiede zwischen Gruppen, oder auch auf Disparitäten zwischen einzelnen Individuen (vgl. etwa Kreckel 1983)?

vermuten, dass sich die Sozialstruktur so verändert hat, dass die Frage nach Chancengleichheit obsolet geworden ist. Richtig ist aber auch, dass die Debatte über Chancengleichheit im Bildungsbereich stagnierte, als erkannt worden war, dass das Bildungssystem allein überfordert ist, Chancengleichheit zu verwirklichen. Andererseits wurde das Potential der Entwicklung neuerer Ansätze aus anderen Bereichen der Soziologie, aber auch aus der Psychologie und der Ökonomie zur Erklärung sozialer Ungleichheit nicht ausgeschöpft und mit bildungssoziologischen Fragestellungen integriert worden, mit der Folge, dass sich im Rahmen der Bildungssoziologie insbesondere die Hochschulforschung theoretisch von der allgemeinen soziologischen Diskussion über soziale Ungleichheit und ihrer Entwicklung in der Gesellschaft abgekoppelt hatte und stagniert ist.

Demgegenüber will ich in der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die Frage nach einer Chancengleichheit im Bildungswesen und umgekehrt nach der Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Bildung eng mit dem Problem von sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft zusammenhängt und nicht davon abgelöst werden kann, auf welche Weise diese Ungleichheit reproduziert wird. Die Umwälzung in den Relationen und eventuell den Strukturen sozialer Ungleichheit im Bildungswesen ist mit den fundamentalen Änderungen in den Bedingungen der Reproduktion der Gesellschaft verknüpft, die den Stellenwert von Bildung veränderte und ist ohne eine Analyse der übergreifenden gesellschaftlichen Veränderungen nicht zu verstehen. Andererseits ist sie aber auch nicht ohne Bezug auf eine Mikroanalyse der Interaktion in der Familie und ihrer Veränderungen durch die makrosozialen Umwälzungen zu erklären, weil Bildung nicht nur eine makrosoziale Bedeutung für die Reproduktion der sozialen Verhältnisse hat, sondern aus der Perspektive des Individuums eine persönlichkeitsbildende Bedeutung, die in engem Zusammenhang mit der Entwicklung individueller Gestaltungsfähigkeit steht. Dies sind bekannte Tatsachen, sie bleiben aber häufig unverbunden und werden in verschiedenen Teilwissenschaften und Paradigmen als jeweils einzelne Aspekte behandelt. Die Folge davon ist eine gewisse Stagnation in der theoretischen Entwicklung der jeweiligen "Bindestrich-Theorien". Außerdem wird auch die lebensgeschichtliche Perspektive des Subjekts als Handlungsträger der Geschichte vernachlässigt.

Dies verweist auf das grundlegendere Problem, wie weit individuelles Handeln durch gesellschaftliche Strukturen festgelegt ist? Was tragen die Menschen selbst zur Reproduktion ihrer sozialen Verhältnisse bei und haben sie Möglichkeiten, sie zu verändern? Damit ist zugleich eine der grundlegenden Themenstellungen und Kontroversen, eines der großen Rätsel in der Soziologie angesprochen, wie beispielsweise Offe feststellt, wenn er in einer zugespitzten Weise fragt, "wie soziale Normen und das rationale Verfolgen von Eigeninteresse in sozialem Handeln verbunden" sind (Offe 1991: 82). Theoretisch wird diese Problemstellung in einer Gegenüberstellung von strukturtheoretischem und handlungstheoretischem Paradigma, als "Dualismus von Struktur und Handlung" (Giddens 1988) formuliert.

Dazu und damit auch zu einer gründlicheren theoretischen Fundierung der bildungssoziologischen Forschung über Hochschule und Studierende will die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. In ihrem Mittelpunkt stehen die Studienfachentscheidungen von Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsgruppen, deren zugrunde liegende soziale Handlungs- und Entscheidungslogik untersucht werden soll.

3. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln

Die Soziologie war seit ihren Anfängen mit der Frage nach sozialer Ungleichheit und ihrer Aufhebung befaßt, ja es war, wie Müller feststellt, ihr "bevorzugter Gegenstand und ihr zentrales Problem". Soziale Ungleichheit, und damit im Zusammenhang die Frage nach der Ungleichheits-Struktur der Gesellschaft, bildete ihr Paradigma und verlieh ihr eine konstitutive Identität (Müller 1994, vgl. auch Kreckel 1992). "Ungleichheitsanalyse ist gleich Gesellschaftsanalyse", was sich in fünf Dimensionen äußert:

- als ein "Strukturprinzip, das der Gesellschaft ihre Gestalt - die Sozial- und Klassenstruktur - verleiht",
- als "Gruppenbildungsprinzip" da sich "aus ungleichen sozialen Lagen von Menschen formen sich Klassen mit ähnlichen Interessen",
- als "Konfliktprinzip, denn die ungleiche Verfügungsgewalt über (...) Ressourcen zeichnet die wichtigsten Konfliktlinien in einer Gesellschaft vor"
- als "Verhaltensprinzip, denn Gruppen und Klassen haben jeweils ähnliche Handlungsweisen",
- als "Entwicklungsprinzip, denn die mit sozialer Ungleichheit verbundene Konfliktdynamik" ist charakteristisch für das Niveau des sozialen Wandels einer Gesellschaft (Müller 1994: 121).

Zusammenfassend kann also die Sozialstruktur einer kapitalistischen Gesellschaft als Klassenstruktur, Gruppenstruktur, Konfliktstruktur, Klassenkultur und zentrale Determinante sozialen Wandels betrachtet und analysiert werden (ebd., 124).

3.1. Individualisierung als doppelte Freisetzung

Erstmalig und bis heute für die Diskussion grundlegend wurde das Problem der sozialen Ungleichheit von Marx formuliert, der es auf die kapitalistischen Produktionsverhältnisse zurückführte, die durch den Grundwiderspruch zwischen "Lohnarbeit" und "Kapital" und folglich zwischen Produktivkräften und Produktionsmitteln geprägt seien, der die Klassenstruktur im Kapitalismus konstituiere. Marx setzte also Klassen-Verhältnisse und Produktions-Verhältnisse - "modern" formuliert, Sozialstruktur und Wirtschaftsstruktur - gleich, da man wohl davon ausgehen kann, dass sein Begriff der Verhältnisse mit unserem modernen Strukturbegriff identisch ist.

Daraus ergibt sich eine folgenschwere und weitreichende Annahme, die für die gesamte Diskussion über soziale Ungleichheit und das Verhältnis von Struktur und Handeln bis zum heutigen Tag prägend ist. Aufgrund seines materialistischen Ansatzes, der der Ökonomie durch die Notwendigkeit der Sicherung der Lebensgrundlagen einer Gesellschaft das "Prä" vor allen anderen Tätigkeiten einräumt, wird der Widerspruch in den Produktionsverhältnissen als so entscheidend für das Handeln der Menschen in einer Gesellschaft angesehen, dass er allen Handlungen vorausgesetzt ist und sie "strukturiert". Die kapitalistischen Produktionsverhältnisse, also die durch den Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit charakterisierten Wirtschaftsstrukturen sind so dominant und umfassend, dass sie ein autonomes Handeln freier Individuen unmöglich machen. Die Wirkungsmechanismen, die soziale Ungleich-

heit verursachen und reproduzieren, beruhen Marx zufolge also genau genommen nicht auf den Intentionen der Individuen, sondern auf den "Verhältnissen", denen sich die Menschen beugen müssen: Die Strukturen dominieren das Handeln. Konsequenterweise redet Marx meistens von "Kapital" und "Lohnarbeit" anstatt von "Kapitalisten" und "Lohnarbeitern". Aber nicht nur die Arbeiter sind in ihrem Handeln dem Kapitalverhältnis ausgeliefert, sondern auch die Kapitalisten müssen sich ihm "bei Gefahr ihres Untergangs" beugen. Die Klassenverhältnisse und damit einhergehende Ungleichheit und Unterdrückung beruhen demzufolge auf einer Herrschaft der "Sachzwänge", die die Arbeiter in den Fabriken zum "Appendix der Maschine" degradieren. Die Menschen können nicht mehr individuell entscheiden und gestalten, sind nicht mehr Subjekt ihrer eigenen Geschichte, sondern den "Verhältnissen" ausgeliefert: "Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen" (Marx 1978).[15]

Der Widerspruch in den Produktionsverhältnissen wirkt sich Marx zufolge auch auf die Entwicklung des Bewusstseins der Menschen aus, da ihre objektive Klassenlage als "Klasse an sich" die Grundlage dafür bildet, ihr Verhalten im Sinne einer "Klasse für sich selbst" zu homogenisieren. Müller beobachtet richtig, dass hier die "Achillesferse" (vgl. Lockwood 1985) von Marxens Klassentheorie liegt. Denn der "strukturelle Widerspruch" führt zwar nicht für die Kapitalisten, aber für die Lohnarbeiter zu einem Handlungsdilemma, was Müller zufolge in einem Schwanken zwischen Reform und Revolution resultiert. Es beruht auf den widersprüchlichen Handlungszielen, einerseits durch systemkonforme Lohnerhöhungen eine aktuelle und kruzfristige Verbesserung ihrer Lage zu erreichen, aber andererseits extrasystemisch "auf die Abschaffung des kapitalistischen Lohnsystems durch eine proletarische Revolution" (Müller 1994: 125) zu zielen.

Die Struktur der kapitalistischen Produktionsverhältnisse wirkt offenbar anders auf die Nicht-Besitzer an Produktionsmitteln, als es Marx prognostiziert und erhofft hatte, da sie das Konkurrenzprinzip als dominante Handlungslogik der kapitalistischen Produktionsweise für sich selbst übernehmen. Allerdings werden sie durch den Verkauf ihrer Arbeitskraft auch zu konkurrenzhaftem Verhalten gezwungen, und auch die Freisetzung als Folge der kapitalistischen Produktionsweise hat eher individualisierenden Auswirkungen und zerstört gemeinschaftliche Bindungen, als dass sie Klassenbildung fördert. Dafür spricht auch die immense innere Ausdifferenzierung der Nicht-Besitzer, die so groß ist, dass von der Entwicklung zu einer "Klasse an sich" keine Rede sein kann. Auf diese Weise durchwebt das auf Konkurrenz aufbauende Prinzip der kapitalistischen Produktionsweise die Handlungen aller Menschen in einer Gesellschaft, die nach diesem Prinzip wirtschaftet. Das Konkurrenzprinzip setzt sich früher oder später - abhängig davon, wie nahe sie am kapitalistischen Kern (als Bauer oder als Proletarier) wirtschaften, sowie davon, wie allgemein die kapitalistische Produktionsweise die Wirtschaft bereits durchzogen hat, in allen "Köpfen", vor allem aber "hinter dem Rücken",

---

15 Nur vor dem Hintergrund dieses paradigmatischen Webfehlers wird auch Marxens Revolutionstheorie verständlich. Aufgrund seiner Diagnose, dass die Verhältnisse die Menschen so unfrei machten, dass sie als Individuen nicht mehr "frei" handeln konnten, musste er zwangsläufig zu der Schlussfolgerung kommen, dass nur noch durch ein radikales Zerstören der Verhältnisse durch ihre "revolutionäre" Umwälzung durch das Kollektiv einer Klasse wieder individuelle Freiheit erlangt werden konnte. Heute wissen wir natürlich besser, dass Strukturen nicht dadurch verschwinden, dass sie "zerschlagen" werden.

also in den Herzen, fest. Das was hier noch recht lyrisch ausgedrückt ist, soll in der vorliegenden Arbeit wissenschaftlich exakter als Problem von Struktur und Handlung formuliert und bestimmt werden.

Wenn dennoch klassenähnliche Vergemeinschaftungen entstehen, dann sind sie gerade ein Ausdruck davon, dass die Strukturen nicht so handlungsdeterminierend sind, wie Marx dies unterstellte. Die Entwicklung zu einer "Klasse an sich" wäre demnach nicht aus einem "objektiven" Interesse abzuleiten, das dem Strukturmerkmal "Nicht-Besitz an Produktionsmitteln" entspricht und es nur handelnd nachvollzieht, sondern im Gegenteil als Überwindung dieses strukturellen Verhältnisses zu interpretieren.

Folglich war für Max Weber das entscheidende Movens für die gesellschaftliche Entwicklung, der in einen revolutionären Klassenkampf mündet, nicht der Grundwiderspruch zwischen zwei Klassen, sondern "ständige Konflikte um relative Vorteile im bestehenden Rahmen der Klassengesellschaft", wie Müller (ebd., 126) feststellt. Konkurrenz zwischen und vor allem auch innerhalb der Klassen wird zur typischen Erscheinungsform der kapitalistischen Gesellschaft. Auch Webers Unterscheidung zwischen ökonomischer Klasse und Stand ist vor diesem Hintergrund folgerichtig. "Stände sind, im Gegensatz zu den Klassen, normalerweise Gemeinschaften, wenn auch oft solcher von amorpher Art. Im Gegensatz zur rein ökonomisch bestimmten 'Klassenlage' wollen wir als 'ständische Lage' bezeichnen jede typische Komponente des Lebesschicksals von Menschen, welche durch eine spezifische, positive oder negative, soziale Einschätzung der 'Ehre' bedingt ist, die sich an irgendweine gemeinsame Eigenschaft vieler knüpft" (Weber 1972: 534). Die Quelle dieser Vergemeinschaftungen hat nichts mit dem ökonomischen Grundwiderspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital zu tun, sondern speist sich aus landsmannschaftlichen Bindungen und Identitäten[16] auf der Grundlage von Konfession, Geschlecht, Region, Alter, Ethnie (vgl. Müller 1994: 127). Auf dieser Grundlage unterscheidet Weber (1972: 179) vier soziale Klassen: Arbeiterschaft, Kleinbürgertum, besitzlose Intelligenz und Fachgeschultheit sowie Besitz- und Bildungsbürgertum.

Seit dieser "Aufweichung" des "strukturellen Widerspruchs" durch Max Weber hat sich in der soziologischen Theoriebildung die Klassenanalyse zur Sozialstrukturanalyse weiterentwickelt, für die jedoch die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft während einer langen Zeit paradigmenbildend geblieben ist (vgl. Geißler 1992; Berger 1987; Schäfers 1985; Bolte/Hradil 1984; Handl/Mayer/Müller 1977). "Klassenanalyse ist das Herzstück der Ungleichheitsforschung", wie Müller feststellt (ebd., 127). Andererseits hat sich trotz Webers Differenzierung die Frage des Verhältnisses von Struktur und Handlung von der Sozialstrukturananlyse noch nicht abgelöst, sondern Struktur wird immer noch häufig mit Klassen- und Sozialstruktur oder in einer banalisierten Form einfach mit Makro- oder Gesellschaftsebene gleichgesetzt und in einen Dualismus zum Individuum als "Vertreter" einer Mikro-Ebene gebracht.

---

16 Im Vorgriff auf spätere Teile der vorliegenden Arbeit soll hier schon angemerkt werden, dass die meisten der genannten Faktoren auf einer emotionalen Bindung bzw. auf einer Wertbindung beruhen, wie sie für die Strukturierung von Beziehungen zwischen Menschen typisch und konstitutiv ist.

3.2. Individualisierung als Auflösung der Klassenstruktur?

Unter dem Begriff der "Individualisierung" wird seit den 80er Jahren eine von Ulrich Beck initiierte Diskussion innerhalb und außerhalb der Soziologie geführt, die an Webers Unterscheidung zwischen ständischen und ökonomischen Klassenlagen anknüpft und das Auseinanderdriften der Relationen sozialer Ungleichheit und ihres sozialen Klassencharakters, also der Kultur der Klassen (Beck 1986: 142f.) betont. Becks Thesen und die gesamte Individualisierungs-Debatte haben - auch wenn es nicht auf den ersten Blick erkennbar scheint - weitreichende Folgen für die Frage der Entwicklung sozialer Ungleichheit und des Verhältnisses von individueller Handlungsfreiheit und gesellschaftlichen Strukturbedingungen. Dies wird vor allem durch seine These verdeutlicht, dass im Zuge des Modernisierungsprozesses ein "kategorialer Wandel" im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft geschehe, da sich "Individualisierung" als "neuer Modus der Vergesellschaftung" durchsetze. "Vergesellschaftung" setze jetzt mehr und mehr unmittelbar, ohne den Umweg über die Gemeinschaft, am Individuum an, wodurch das Individuum als "eigene soziale Einheit" konstituiert werde (Beck 1983; 1986). Man kann also mit Müller fragen, ob die von Beck beschriebenen Prozesse "endgültig den Abschied von der Klassengesellschaft" besiegeln (Müller 1994).

Es ist allerdings nicht einfach, den Kern von Becks Argumenten aus der überbordenden Menge metaphorisch aufgeladener Formulierungen, die nahelegen, dass sich alles ändert, "auseinanderbricht", "auflöst", "verblaßt", "weggeschmolzen" und "ausgedünnt" wird, und lyrisch klingender Sätze wie: "Die neue Armut verschwindet in ihrer Stummheit und wächst in ihr" (1986: 152), von denen es in seiner Monographie nur so wimmelt, herauszudestillieren, da sie einem eklatanten Mangel an begrifflicher Präzision gegenüberstehen, der vieles im Vagen läßt. Im Kern behauptet er wohl, dass das Neue am Individualisierungsprozess die Tatsache sei, dass er "zur Freisetzung des Individuums aus sozialen Klassenbindungen" führe (ebd., 116), "für das Handeln der Menschen die Bindung an soziale Klassen eigentümlich in den Hintergrund" trete (ebd.), "klassenkulturelle Lebensformen verblassen" (ebd.), "die sozialen Klassen im Kapitalismus ausgedünnt oder aufgelöst" werden (ebd., 117) und eine Tendenz zur 'Klassenlosigkeit' sozialer Ungleichheit" (ebd.) produziere und dass schließlich "der oder die einzelne selbst (...) zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen" (ebd., 119) werde.

Beck ist sich bewusst und läßt immer wieder anklingen, dass Individualisierung historisch nicht neu ist, sondern den Übergang von traditionalen zu modernen Gesellschaften und von der "Gemeinschaft" zur "Gesellschaft" markiert und bis auf die Ursprünge der kapitalistischen Produktionsweise zurückgeht. Bereits der historische Beginn des Modernisierungsprozesses ist eng mit der Notwendigkeit einer "Verflüssigung der Ware Arbeitskraft" verknüpft, wie Marx diesen Prozess in pointierter Weise charakterisiert hatte. Und bereits damals zeigte sich die ganze Ambivalenz dieser Entwicklung, die bis zur aktuellen Debatte um Individualisierung typisch ist: einerseits Entgrenzung als Befreiung zu sein, andererseits aber auch Loslösung von sicherheitsgebenden Bindungen, denn die vorher bestehenden Grenzen waren nicht nur Fesseln, sondern bedeuteten auch Handlungsorientierung und -sicherheit, wie bereits Marx' Wort von der "doppelten Freisetzung" am Beispiel der Bauernbefreiung zeigt. Diese Freisetzung bezog sich sowohl auf die Befreiung aus feudalen Abhängigkeitsverhältnissen durch die Aufhebung der Leibeigenschaft, als auch auf die "Freisetzung" der individuellen

Arbeitskraft, die die Notwendigkeit zum Verkauf dieser Arbeitskraft nach unpersönlichen Regeln aufgrund der Gesetze des (Arbeits-)Marktes zur Folge hatte. Sie bildete aber nicht nur die historische Voraussetzung für die Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise und der bürgerlich-industriellen Revolution und ist seitdem abgeschlossen. Seit dieser Prozess der Arbeitsteilung und Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion in Gang gekommen ist, beschleunigt er sich vielmehr und dehnt sich auf einer "larger scale" (Marx) aus, setzt die Arbeitskäfte immer wieder von neuem frei, löst sie aus ihren traditionalen Strukturen, aus lokalen, familialen, ständischen und religiösen Bindungen[17] heraus und trägt dadurch zu einer eminenten Mobilisierung der Gesellschaft bei. Die wesentlichen Strukturelemente des langfristigen Modernisierungsprozesses, die auch heute noch als konstitutiv für ihn angesehen werden müssen, bestehen demzufolge also in einer doppelten Freisetzung der Arbeitskräfte, einer permanenten und sich beschleunigenden Mobilisierung der Gesellschaft sowie in einer zunehmenden Arbeitsteilung und Ausdifferenzierung der sozialen Rollen. In dieser Perspektive bedeutet Individualisierung auch eine Zerstörung aller Vergemeinschaftungen, die sich die Arbeitskräfte als Lohnarbeiter, gewissermaßen auf dem Weg zu einer "Klasse für sich", selbst geschaffen haben.[18]

Viele soziologischen Fragestellungen sind seit Marx und dann wieder seit Durkheim und Simmel auf die Dialektik dieser doppelten und widersprüchlichen Freisetzung zurückzuführen (vgl. Durkheim 1977; Simmel 1968: 305-344, 527-573; Parsons 1968: 12, 21ff.; Elias 1969), wie sie von Beck als Individualisierung bezeichnet wird. Entsprechend einer langen soziologischen Tradition ist seitdem insbesondere die Frage, ob Individualisierung zu mehr individueller Freiheit oder zu mehr Entfremdung und Anomie führt und die Handlungsmöglichkeiten vergrößert oder die Integration der Gesellschaft gefährdet, ein Grundthema in der Soziologie.

Beck vermag nicht recht deutlich zu machen, wo der Unterschied zwischen der von ihm behaupteten neuen Qualität des Individualisierungsprozesses und diesem seit Beginn der Moderne beobachteten und vielfach thematisierten säkularen Prozess einer sozialstrukturellen Differenzierung der Gesellschaft liegt. Auch in seiner zeitgeschichtlichen Skizze der Voraussetzungen des "jüngsten Modernisierungsschubes" nach dem 2. Weltkrieg unterscheidet sich Beck nicht wesentlich von anderen Analysen, die er im Gegenteil eher verwendet und teilweise zu integrieren versucht, teilweise aber auch für seine Individualisierungsthese vereinnahmt. Die Voraussetzungen für die von ihm festgestellten Individualisierungsprozesse liegen ihm zufolge hauptsächlich in der historisch einmaligen Zunahme des allgemeinen Wohlstandes und Anhebung des Lebensstandards seit den 50er Jahren. Sie sind auf ein immenses Wirtschaftswachstum zurückzuführen, das auf einer neuen Qualität des Ausbaus des Wohlfahrtsstaates beruht, der ebenfalls seit dieser Zeit forciert betrieben wurde.

Burkart Lutz, auf den sich Beck unter anderem bezieht, bietet eine differenziertere und präzisere Analyse des wirtschafts- und sozialstrukturellen Wandels dieser Zeit an, die etwas

---

17 "Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen" (Marx/Engels 1848).

18 Die Einführung der Bismarck'sche Sozialgesetzgebung im letzten Jahrhundert war ja eine Reaktion auf die Bemühungen der Lohnarbeiter, die ärgsten Folgen der "individualisierenden" Freisetzung abzumildern.

andere Schlussfolgerungen erlaubt als Becks komprimierte Version. Er weist auf die große Bedeutung der in dieser Form historisch neuartigen wohlfahrtsstaatlich beeinflußten Ökonomie für die Modernisierung der Gesellschaft hin (Lutz 1984, vgl. auch Mayer/Müller 1989). Die wichtigsten Voraussetzungen dieser in der Bundesrepublik etwa mit Beginn der 60er Jahre einsetzenden Entwicklung bestanden im Übergang von einer extensiven zu einer intensiven Produktionsweise in der Großindustrie, nicht zuletzt aufgrund der Begrenzung des Arbeitskräftezuflusses durch den Mauerbau. sowie sozialstaatlich abgesicherte und verwaltete Lohnzuwächse. Erst durch den Ausbau des Sozialstaats durch eine korporative Sozialpolitik (Konzertierte Aktion, Stabilitätsgesetz) sei die "Loslösung vom ehernen Lohnarbeitsgesetz" (Lutz 1984) möglich geworden. Dadurch wurde Vollbeschäftigung, eine weitgehende Institutionalisierung gewerkschaftlicher Interessenvertretung sowie eine Reduzierung der Arbeitszeit erreicht. Augenfälliges Merkmal für eine neue Qualität staatlicher Politik sind die verschiedenen staatlichen Regelungssysteme, die seit der Mitte der 60er Jahre in der alten Bundesrepublik - mit einer zeitlichen Verzögerung gegenüber anderen westlichen kapitalistischen Gesellschaften aufgrund des langen Sonderbedingungen vor dem Mauerbau - als gesellschaftliche Steuerungssysteme eingeführt wurden und zu einem neuen "Verhältnis von Politik und Ökonomie"[19] geführt haben.

Bis nach dem Ende des 2. Weltkriegs waren die europäischen Industrienationen Lutz zufolge noch durch eine "duale Wirtschaftsstruktur" (Lutz 1984: 21f.) charakterisiert. Sie bestand auf der einen Seite aus einem modernen, industriell-marktwirtschaftlichem Sektor, in dem rational organisierte und zunehmend technisierte Großbetriebe dominierten, Lohnarbeit die vorherrschende Form der Erwerbstätigkeit war und ökonomische Rentabilitätserwägungen und Nutzenkalküle die ausschlaggebenden Verhaltensmaxime. Ihm stand auf der anderen Seite ein quantitativ bedeutender und in sich stabiler traditioneller Sektor mit familienwirtschaftlich-kleinbetrieblichen, auf nachbarschaftliche Einzugsgebiete ausgerichteten Versorgungsstrukturen vor allem in der Landwirtschaft und im Handwerk gegenüber, der noch stark von subsistenzwirtschaftlichen Produktionsweisen und entsprechenden Verkehrsformen und Verhaltensorientierungen geprägt war (Lutz 1984: 187). Dieser zwar marktmäßig organisierte, jedoch noch nicht kapitalisierte traditionelle Sektor der Wirtschaft hatte sich bis in die 60er Jahre erhalten und mit ihm die entsprechenden soziokulturellen Milieus.

Dem Dualismus der Wirtschaftsstruktur stand eine Integration der soziokulturellen Milieus durch den traditionellen Sektor gegenüber, dessen "Stabilität bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts ja genau darauf gerichtet war, dass er die Definition des Existenzminimums vorgab, an dem sich das Lohnniveau des industriell-marktwirtschaftlichen Sektors orientierte" (Lutz 1984: 213). Bis zu dieser Zeit war auch die Haushaltsführung und die Lebensweise des größten Teil der Arbeitnehmerfamilien des modernen Sektors aufgrund des niedrigen Lohneinkommens und noch existierender, enger Verwandtschaftsbeziehungen nicht grundsätzlich verschieden vom traditionellen Sektor. Auch in ihnen waren viele Arbeitsleistungen traditioneller Art, wie "Zubereitung und Konservierung vieler Lebensmittel über Wäschewaschen sowie Herstellung und Pflege von Bekleidung bis zur Kleintierhaltung und der Bestellung eines Gartens" (Lutz 1984: 215; vgl. auch Rerrich 1992). Mit den Existenzbedingungen des tradi-

---

19 Vgl. die sozial- und politikwissenschaftliche Diskussion des Beginns der 70er Jahre, die, unter einer atwas anderen Akzentsetzung, beherrscht war von Analysen.

tionellen Sektors waren festgefügte Orientierungsschemata und Verhaltensmuster eng verknüpft, denen die "vorrangige Verteidigung des einmal Erreichten, Absicherung gegenüber unüberschaubaren Risiken und vorsichtiges Streben nach eher kleinschrittiger Verbesserung der eigenen Lebensverhältnisse bzw. der Lebenslage der Kinder" (Lutz 1984: 246f.) zugrunde lag, die typisch für proletarisch dörfliche Milieus waren, aber weit über sie hinaus ausstrahlte.

Seit den 60er Jahren erfolgte eine Zerstörung der für den traditionellen Sektor konstitutiven Strukturen, Produktionsweisen, Lebensformen und Verhaltensorientierungen, die zu seiner weitgehenden Auflösung führte. Lutz charakterisiert sie als Form einer "inneren Landnahme, die in vieler Hinsicht durchaus in Analogie zur 'äußeren Landnahme' des Imperialismus gesehen werden darf" (Lutz 1984: 214).[20] Sie wurde von zwei Prozessen geprägt, die sich in vielfacher Hinsicht gegenseitig verstärkten. Durch die auf industrieller Technik und Organisation beruhende "Massen"-Produktion von Gütern und Dienstleistungen auf der Grundlage allein marktwirtschaftlicher Rentabilitätsgesichtspunkte und ihre Distribution über weitgehend anonyme, großräumige Märkte und Handelsketten wurde die Existenzgrundlage des traditionellen Sektors zunehmend zerstört[21] oder den Gesetzen industrieller Technik und Organisation sowie marktwirtschaftlicher Rentabilität unterworfen. Aufgrund der damit einhergehenden wirtschaftlichen Expansion und des Strukturwandels ("Tertiärisierung") wurde für viele Arbeitskräfte der Verbleib in ihrem traditionellen Berufsmilieu immer seltener möglich, so dass sie zur Erschließung alternativer Berufswege gezwungen wurden. Neben dieser Zerstörung der Existenzgrundlagen übte andererseits besonders der Anreiz steigender Löhne und verbesserter industrieller Arbeitsbedingungen einen Abwanderungssog aus, der in Deutschland durch den bis zum Bau der Mauer anhaltenden Flüchtlingstrom unterstützt wurde. "Verbleib im eigenen Familienbetrieb (bzw. im eigenen Haushalt) muss immer mehr gegen die immer überzeugungskräftiger werdende Logik ökonomischen Nutzens gerechtfertigt werden" (Lutz 1984: 222). Dadurch wurden die bisher im traditionellen Sektor gebundenen Arbeitskräfte für Lohnarbeit in Betrieben des industriell-marktwirtschaftlichen Sektors mobilisiert und von ihm absorbiert. Seitdem fordert der Arbeitsmarkt von den Erwerbstätigen eine immer größere Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft, Flexibilität, Mobilität[22] und "Verfügbarkeit"[23] in räumlicher, zeitlicher und qualifikatorischer Hinsicht ab. Darüber hinaus verdrängten industrielle Erzeugnisse und nach großbetrieblich-marktwirtschaftlichen Prinzipien erbrachte Dienstleistungen die charakteristischen Produkte und Leistungen des traditionellen Sektors für die Deckung des täglichen Lebensbedarfs der Arbeitnehmer und entzogen ihm dadurch die Rentabilitätsgrundlage.

---

20 Nicht von ungefähr erinnert der Begriff an den Prozess der "Kolonisierung der Lebenswelt" (Habermas) durch die Systemwelt, war er doch auch mit einer historisch erstmaligen Durchdringung utilitaristischer Verhaltensorientierungen verknüpft.

21 Diese Entwicklung besteht in der Umstrukturierung des Einzelhandels, Industrialisierung der Lebensmittelversorgung, Technisierung und Kommerzialisierung der Landwirtschaft sowie der Entwicklung einer agroindustriellen Lebensmittelverarbeitung.

22 Nicht zufällig gab es eine immense Welle an Literatur zur Notwendigkeit von Flexibilität, Mobilität und lebenslangem Lernen seit dem Ende der 60er Jahre (vgl. als einer der ersten der frühere Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Mertens 1973).

23 Die "Verfügbarkeit" für den Arbeitsmarkt - bzw. stellvertretend für die Arbeitsverwaltung - ist als eine der wesentlichen Anspruchsvoraussetzungen für Versicherungsleistungen im Arbeitsförderungsgesetz geregelt. Sie bildet das erklärte Ziel der staatlichen Arbeitsmarktpolitik, durch die die Arbeitskräfte sozial, gesundheitlich und qualifikatorisch verfügbar gehalten bzw. gemacht werden sollen (vgl. Preißer 1980).

Die Änderung der Reproduktionsbedingungen der "kapitalisierten" Bevölkerungsschichten erforderten in der Folge die Notwendigkeit einer Anpassung ihrer Reproduktionsstrategien und schließlich ihrer Reproduktionsgewohnheiten. Die seither zu beobachtende allgemeine Mobilisierung und - in der Terminologie Becks, "Individualisierung" - ist Lutz zufolge sowohl Ursache wie Folge der außerordentlichen Steigerung der Lohneinkommen sowie der Bedeutung, die Lohneinkommen für die Lebenspraxis der Menschen haben. Mit steigenden Löhnen, mehr Freizeit, mehr Massen- und Luxuskonsum werden traditionelle Lebensweisen ausgehöhlt und neue Werte-Standards gesetzt. Beide Elemente verstärkten sich gegenseitig und führten zu Umwälzungen, die insgesamt eine stärkere Durchdringung der Lebenswelten mit nutzenabwägenden und an Kalkülen der Vorteilsnahme orientierten Denk- und Verhaltensweisen bewirkten.

Dieselben Prozesse, die von Lutz also noch unter dem Gesichtspunkt der fortschreitenden Kapitalisierung der Gesellschaft beschrieben werden, interpretiert Beck als Individualisierungsphänomene und legt damit den Akzent stärker auf die Freiheiten des Handelns, während Lutz eher die Durchdringung der Lebenswelten mit nutzenorientierten Gesichtspunkten als dem dominanten Strukturmerkmal der kapitalistischen Wirtschaftsordnung hervorhebt, die man eher als ökonomische Strukturierung, denn als Individualisierung interpretieren müßte.

Beck betont demgegenüber die Niveauverschiebung bei den Einkommen[24], die zu weitreichenden Veränderungen der Lebenslagen vor allem bei Arbeitern geführt habe[25]. Zwar sei die Einkommensverteilung gleich geblieben, aber die allgemeine Zunahme des Wohlstands habe wie durch einen "Fahrstuhleffekt" "die 'Klassengesellschaft' (...) insgesamt eine Etage höher gefahren" (Beck 1986: 122), wodurch sich der Charakter sozialer Ungleichheit von einer "Knappheits-" zu einer "Reichtumsungleichheit" (Berger/Hradil 1990: 24) verändert habe. Der eigene Wohlstand, der einen Anschluss an eine bürgerliche Lebensführung ermöglichte (vgl. Mooser 1983), werde als individueller Aufstieg erlebt. Im Zuge dieser Wohlstandsentwicklung, so die Folge, werden "ständisch geprägte Sozialmilieus und klassenkulturelle Lebensformen" (Beck 1986: 116) überflüssig, "enttraditionalisiert" und "verblassen" (Beck 1983: 48f., 1986: 136f.). Sie hatten die individualisierende Wirkung der Marktgesetze und das damit verbundene Massenschicksal der Verelendung aufgefangen und gelindert (Beck 1986: 131f.) und sich "parallel zum Markt" bis in die 50er Jahre erhalten. In der Folge lösen sich auch andere traditionale Vergemeinschaftungsformen, wie die Familie, die vormals die Wert- und Handlungsorientierungen des einzelnen Menschen strukturierten und im Einklang mit bestehenden Traditionen steuerten, auf oder unterliegen einem Bedeutungs- und Funktionswandel. An die Stelle einer ständisch-klassenstrukturellen Lebenswelt trete eine "feinkörnig privatisierte" (Beck 1986 53f.), die zu einer "Diversifizierung und Individualisierung von Lebenslagen und Lebenswegen" führe sowie zu einer Pluralisierung von Lebensweisen und Lebensstilen. Solche Diagnosen erinnern an das Bild von einer "nivellierten Mittel-

---

24 Dabei darf die Entwicklung des Bankenwesens sowie die Ausweitung der Kreditfinanzierung nicht übersehen werden, die gerade bei niedrigeren Schichten eine große Rolle spielt.

25 Beck argumentiert dabei im Grunde genommen grenznutzentheoretisch. Die Verdreifachung des Industriearbeiterlohnes von 1880 zu 1970 bedeute viel mehr als entsprechende oder höhere Lohnsteigerungen der anderen Gruppen. So sei z.B. der Besitz des ersten eigenen PKW für einen Arbeiter ein viel größerer und bewußtseinsverändernder qualitativer Sprung als die Anschaffung eines Zweitwagens für einen Angehörigen der Mittelschicht (Beck 1986: 122f.).

standsgesellschaft" (Schelsky 1965), wie sie bereits für die späten 50er Jahre festgestellt wurde.

Durch die Entkoppelung der früher engen Verknüpfung von Klassenlage und soziokulturellem Milieu, "welche gemeinsam geteilte Werte und Handlungsorientierungen, kollektiv definierte Lebensstile und einheitliche biographische Perspektiven hervorgebracht hat" (ebd., 91), wird Beck zufolge der Einfluß kollektiv definierter Werte und Lebensstile auf das individuelle Verhalten geringer, und "ständisch geprägte Sozialmilieus und klassenkulturelle Lebensformen verblassen" (ebd., 116).

Becks Thesen zur Klassenstruktur sind unscharf und widersprüchlich. Ging er in einer früheren Fassung seiner Individualisierungsthese noch von einer Konstanz der dominanten vertikalen Struktur der Ungleichheit (Beck 1983: 87) aus, so befindet sie sich seiner späteren Ansicht nach in Auflösung und Ungleichheiten liegen immer weniger entlang der alten Klassengrenzen. "Wir leben trotz fortbestehender und neu entstehender Ungleichheiten heute in der Bundesrepublik bereits in Verhältnissen jenseits der Klassengesellschaft, in denen das Bild der Klassengesellschaft nur noch mangels einer besseren Alternative am Leben erhalten wird." (Beck 1986: 121). Individualisierung als "Vergesellschaftungsmodus der Moderne" führe zu einer "Freisetzung der Individuen aus traditionalen Bindungen, die das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterlaufen und in seinem Realitätsgehalt zunehmend in Frage" stellt (Beck 1983: 36). Andererseits redet er davon, dass die Verschärfung und Individualisierung sozialer Ungleichheiten ineinander greifen, weil Arbeitsmarktrisiken nicht mehr klassensolidarisch abgefedert würden (ebd., 117), und schließlich davon, dass die Ungleichheitsstruktur nur eine Metamorphose durchmacht, indem sie selbst zwar erhalten bleibt, aber ihre Erscheinungsweisen sich ändern. .

Gegen Becks Individualisierungsthese sind eine Reihe von Einwänden erhoben worden. Umstritten ist vor allem, ob die "Strukturiertheit der sozialen Ungleichheit" (Berger 1987: 68f.) zugunsten einer "Disparität von Lebenslagen" (Kreckel 1983) im Auflösen begriffen ist oder nur einem "Bedeutungswandel" als Resultat der "schwindenden Verbindlichkeit klassengesellschaftlicher Deutungsmuster" (Berger 1987: 63) unterliegt. Individualisierung kann jedoch, so der Einwand von Müller (1994: 133, vgl. auch Burger 1991, Ritsert 1987), zu einer Schwächung von Klassenkulturen führen, ohne die Klassenstrukturen zu beseitigen. Diese Vermutung wird durch zahlreiche Sozialstrukturanalysen unterstützt (vgl. Geißler 1996; Gießen/Haferkamp 1987), die zeigen, dass die Zusammenhänge zwischen Bildung, Beruf und Einkommen eher enger geworden sind, Verschiebungen eher innerhalb der Klassen als zwischen den Klassen stattfanden und die Ungleichheit der Mobilitätschancen nach wie vor ein "nahezu ultrastabiles Strukturmerkmal westlicher Industriegesellschaften" (Müller/Mayer 1976: 255) ist. Es gibt also keine deterministische Relation zwischen klassenkulturellen Milieus und Vergemeinschaftungen und den Strukturen der Ungleichheit.

Aber selbst wenn der Einfluß kollektiv definierter Werte und Lebensstile auf das individuelle Verhalten geringer wird, berührt dies noch nicht die Reproduktion der Sozialstruktur, denn die Klassen- und Sozialstruktur ist nur eine spezifische Ausformung struktureller Momente der Gesellschaft, die sich aber auch in anderen Institutionen der Gesellschaft wiederfinden und dem individuellen Handeln vorausgesetzt sein können. Zum anderen gibt es außer den Vergemeinschaftungen und subjektiven Deutungsmustern noch andere Bestandteile der

Klassenbildung, die "objektiv" vorhanden sind, wie Einkommen, Berufsposition oder Bildung. Selbst wenn sich alle "Klassenmilieus" aufgelöst haben und alle Menschen "individualisiert" sind, wird ein Individuum, dessen soziale Position aufgrund seiner Gestaltungsmöglichkeiten, seines Einkommens, seiner beruflichen Position und seiner Bildung in der Gesellschaft "unten" ist, sich auch als "unten" in einem Sinne empfinden, wie es von den Arbeitern in der frühen Popitz'schen Untersuchung als fundamentale Dichotomisierung der Gesellschaft wahrgenommen wurde. Für das andere sozialstrukturelle Extrem gilt ähnliches: Beck zufolge müßte die Oberschicht hoch individualisiert sein, obwohl ihr Verhalten doch außerordentlich kollektivistisch, milieugebunden und traditional ist.

Wenn Beck von einer "Individualisierung sozialer Ungleichheit" spricht, ist damit also noch nichts über die Struktur dieser Ungleichheit und ihrer Ursachen gesagt. Was heißt überhaupt "Individualisierung sozialer Ungleichheit"? Äußert sie sich darin, dass die Konkurrenz- und "Ausleseprozesse jetzt individualisiert, formalisiert, allgegenwärtig und ununterbrochen sowie feiner abgestuft" sind, wie etwa Weymann (1987: 5) feststellt. Aber: Was ist denn ein stärker individualisierter AusleseProzess? Waren die Ausleseprozesse früher kollektiv, also hat etwa in der Schule die "Arbeiterklasse" als gesamtes Kollektiv Noten erhalten, oder haben auch früher individuelle Schüler ihre Zensuren bekommen? Oder "Arbeitsmarktindividualisierung": Haben in den Anfängen des Sozialversicherungsschutzes Ende des letzten Jahrhunderts nicht ebenfalls individuell Versicherte der "Gemeinschaft der Versicherungsteilnehmer" gegenübergestanden, ist also Arbeitslosigkeit damals weniger "individualisiert" worden?

Darüber hinaus macht Beck nicht deutlich, welche Auswirkungen seine Behauptung einer Auflösung oder eines Verblassens der Klassenstruktur auf das Verhältnis von Gesellschaftsstruktur und Handlungsautonomie haben. Beck unterstellt an vielen Stellen eine Enttraditionalisierung, ohne sich jedoch um die vormaligen Konstitutionsbedingungen von Traditionen zu kümmern, so dass er auch nichts über die Wirkungsmechanismen ihrer Auflösung sagen kann. Implizit aber legt er dauernd eine Entstrukturierung nahe, ohne andererseits an irgendeiner Stelle seinen Strukturbegriff deutlich zu machen. Selbst an den Stellen, an denen dies naheliegen würde, wie bei der Übernahme der Behauptung einer zunehmenden Standardisierung des Lebenslaufs, geht er nicht auf die Prozesse ein, die sie bewirken.

Seine Behauptung, dass mit der Freisetzung der Individuen aus traditionalen Bindungen und Vergemeinschaftungen eine Erosion traditioneller Werte einhergeht und der Einfluß kollektiv definierter Werte und Lebensstile auf das individuelle Verhalten geringer werde, kann man kaum anders verstehen, als dass die Integration der gesellschaftlichen Ordnung und die strukturelle Determination des individuellen Handelns durch Normen und Traditionen abnimmt, was zu einer zunehmenden normativen Unverbindlichkeit führt. Dies legt er auch durch seine Behauptung nahe, dass "Individualisierung" einen "kategorialen Wandel" im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bedeute und ein "neuer Modus der Vergesellschaftung" bilde, da "Vergesellschaftung" jetzt mehr und mehr unmittelbar, ohne den Umweg der Gemeinschaft, am Individuum ansetze, wodurch das Individuum als "eigene soziale Einheit" konstituiert werde und Gesellschaft "als eine 'Variable' kleingearbeitet werden" müsse, "die individuell gehandhabt werden kann" (Beck 1983: 59). Mit den "klassenkulturellen Vergemeinschaftungen" muss aber noch lange nicht die Strukturierung des Handelns verschwinden. Abgesehen von Becks Verwechslung von Klassenmilieus und Klassenstrukturen kann es sein,

dass es noch andere Strukturen gibt, die dem Handeln vorausgesetzt sind und mit der Konstitution der Gesellschaft verknüpft sind und vielleicht ebenfalls auf die soziale Ungleichheit zurückgeführt werden können.

Becks Argumentationslinie einer Entstrukturierung des Handelns folgt ferner auch seine Annahme zugenommener Entscheidungsmöglichkeiten des Individuums, womit er die Ambivalenz zwischen Entscheidungsfreiheit und -notwendigkeit, die er zu Beginn noch stärker betont hatte (z.B. 1983: 55), in den späteren Veröffentlichungen immer mehr einseitig zugunsten von Wahlfreiheit (1990, 1986) vernachlässigt. Die gewachsenen Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten des Individuums führen, so behauptet er in einer der Kernaussagen der Individualisierungsthese, zu einer größeren Kontrolle und Steuerungsautonomie des eigenen Lebens. Indem sich die Struktur auflöst, wird Handeln individualisiert und die Individuen können frei - d.h. ohne strukturellen Zwang - handeln. Damit malt er das Bild eines Menschen, das der utilitaristischen Vorstellung eines von gesellschaftlichen Strukturen freien Individuums nahekommt, das in der Verfolgung seiner individuellen Interessen zum Nutzen der Gesellschaft beiträgt und sie auf diese Weise konstituiert: "Vergesellschaftung durch Individualisierung". Zugespitzt könnte man sagen, dass Becks Argumentation nahegelegt, dass der Modernisierungsprozess inzwischen die utilitaristischen Grundannahmen eingeholt hat, so dass sich die Menschen schließlich entsprechend der Vorstellung eines homo oeconomicus verhalten.

Damit unterstellt er - allerdings eher implizit - auch ein verändertes Verhältnis von individuellem Handeln und gesellschaftlicher Strukurierung. Er beantwortet aber nicht die mit der Individualisierung aufgeworfenen Probleme und Fragen, da er sich analytisch mit den Strukturmomenten der Gesellschaft gar nicht befaßt, so dass seine Argumentation inkonsistent erscheint und einmal als Auflösung der Struktur der Ungleichheit und der Klassenstruktur, ein anderes Mal als bloße Änderung ihrer Erscheinungsform daher kommt. Er setzt jedoch Klassenstruktur und Struktur sozialer Ungleichheit mit Milieu und mit Struktur überhaupt gleich, so dass seine Begriffe "Gesellschaft", "Vergesellschaftung" und insbesondere "Struktur" jede überprüfbare Bedeutung verlieren. In dieser Form kann die Individualisierungsthese nichts zur Klärung des Entwicklung sozialer Ungleichheit, noch zum Verhältnis von Struktur und Handlung beitragen, weil die die Frage ungeklärt bleibt, auf welche Weise die Integration der Gesellschaft gewährleistet wird.

3.3. Reproduktion der Sozialstruktur jenseits des Dualismus von Struktur und Handlung

Ein ganz anderer, ebenfalls weit beachteter Versuch der Überwindung des Dualismus zwischen gesellschaftlicher Strukturierung und individuellem Handeln, der in vielfältiger Weise aber ebenfalls an Webers Unterscheidung von Klasse und Stand anknüpft, liegt durch Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion der Klassenverhältnisse vor, in der die Analyse der Klassenstruktur[26] durch seinen Zentralbegriff des Habitus erstmalig mit einem handlungsorientierten Strukturbegriff verknüpft und dadurch eine Vermittlung zwischen strukturellen und individuellen Phänomenen ermöglicht wird. Darüber hinaus enthält auch

26 Bourdieu verfolgt allerdings nicht die Absicht, eine Status- oder Klassentheorie zu formulieren (vgl. Bourdieu 1989: 407).

rellen und individuellen Phänomenen ermöglicht wird. Darüber hinaus enthält auch sein Reproduktionsbegriff handlungstheoretische Elemente, da er auf einen - wenn auch objektiven - Möglichkeitsraum von Handlungen abzielt.

Die gesellschaftliche Reproduktion beruht Bourdieu zufolge auf den Konkurrenzkämpfen der sozialen Klassen mit dem Ziel, ihre Position im sozialen Raum zumindest zu erhalten, wenn nicht gar zu verbessern. Dazu werden alle verfügbaren Kapitalsorten instrumentalisiert und eingesetzt. Falls nicht genügend materielle Ressourcen vorhanden sind, dienen auch symbolische Repräsentationen für das Erreichen einer sozialen Position. So steht nicht notwendigerweise der direkte Kampf gegeneinander um die bessere Position im Vordergrund der Konkurrenzkämpfe, sondern die Selbstdarstellung und Selbstpräsentation als verallgemeinerter Habitus einer auf Konkurrenz beruhenden Lebensweise.

Bourdieu transzendiert in gewisser Weise Webers Unterscheidung von Klasse und Stand, ohne die Vorstellung einer Klassengesellschaft aufzugeben (Müller 1994: 128). Ähnlich wie Weber, aber im Gegensatz zu Marx verläßt er mit seiner Klassenanalyse den Bereich der Produktionssphäre und stellt die Zirkulationssphäre in den Mittelpunkt, in der nicht mehr der Kampf der Nicht-Besitzer an Produktionsmitteln um dieselben, sondern die Konkurrenz- und Distinktionskämpfe der sozialen Klassen den Bezugspunkt seiner Reproduktionstheorie der sozialen Klassen bilden. Er modelliert die Klassenstruktur der Gesellschaft mithilfe eines mehrdimensionalen "sozialen Raumes" (Bourdieu 1985), dessen Dimensionen, ähnlich wie bei Marx, auf die materiellen Existenzgrundlagen des Menschen bezogen sind, die aus den materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen bestehen, die für die Reproduktion ihrer Position im sozialen Raum der Gesellschaft von Wichtigkeit sind. Der gesellschaftliche Raum wird strukturiert durch die Verfügung der sozialen Klassen über Ressourcen - ihr "Kapitalvermögen" -, durch die Zusammensetzung dieser Ressourcen - den "Kapitalsorten" - sowie durch die "Entwicklung von Umfang und Struktur ihres Kapitals" - den "Laufbahneffekt" (Bourdieu 1982: 190). Das "ökonomische Kapital" besteht aus materiellen Ressourcen wie Einkommen, Geld, Besitz, Vermögen; mit "sozialem Kapital" sind Ressourcen gemeint, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ihrem sozialen Beziehungsnetz beruhen und daraus in Form von Einfluß oder Macht "Kapital schlagen"; das "kulturelle Kapital", mit dem sich Bourdieu am intensivsten beschäftigt hat, wird durch Kultiviertheit, Wissen, Lebensstil, Geschmack, insbesondere aber durch Bildung repräsentiert (Bourdieu 1983). Die kulturellen Ressourcen existieren in drei verschiedenen Zuständen. Im objektivierten Zustand bestehen sie aus kulturellen Gütern (Büchern, Bildern), im institutionalisierten Zustand aus Zertifikaten und Bildungstiteln und im verinnerlichten Zustand können sie mit Wissen und Bildung übersetzt werden. Durch diese Konzeption ist es möglich, Bildung im Rahmen einer umfassenderen Theorie der Kultur in das Konzept des Sozialstatus zu integrieren, also in ihrer ökonomischen und sozialen Wechselwirkung zu analysieren, indem sie gewissermaßen als ein Spezialfall von Kultur betrachtet wird.

Die Stellung der sozialen Klassen aufgrund des Umfangs und der Zusammensetzung dieser Kapitalarten führt zu "typischen sozialen Lagen und Positionen als analytisch konstruierte soziale Klassen" (Müller 1994: 128), mit denen ein bestimmter Habitus einhergeht. Die Verbindung zwischen Klassenstruktur und Handeln wird also durch den Habitus hergestellt, der als "Perönlichkeitsstruktur" selbst auf den Existenzbedingungen der sozialen Klassen be-

ruht, also "Klassenhabitus" ist. Dieser klassenspezifische Habitus äußert sich in typischen "Lebensstilen"[27], die den Existenzbedingungen der jeweiligen Klassen homolog sind: im Sinn für Distinktion und Luxusgeschmack beim Großbürgertum, in der Bildungsbeflissenheit und Prätentiösität des Kleinbrügertums sowie in der Fixierung auf das Notwendige und zwangsläufig Pragmatische bei der Arbeiterschaft (vgl. Bourdieu 1982: 405ff.). Ohne dies explizit auszuführen, bezieht sich Bourdieu bei dieser Verknüpfung von Klassenlagen und Lebensstilen auf die bereits bei Weber erwähnten "vergemeinschaftenden" Dimensionen, die der Klassenbildung zugrunde liegen.

Nicht mehr die Kapitalistenklasse oder das Proletariat, sondern die Mittelklasse, das Kleinbürgertum als "aufstiegsorientiertes und statusbewusstes Subjekt" (Müller 1994: 129) steht bei Bourdieu im Mittelpunkt der Klassenanalyse". Er unterscheidet im einzelnen:

a) Das Großbürgertum, das wiederum differenziert wird nach dem Überwiegen von ökonomischem (Geldbürgertum: z.B. Selbständige) oder kulturellem (Bildungsbürgertum: z.B. Professoren) Kapital. Als weiterees Kriterium spielt die Laufbahnachse eine Rolle, die über die Dauer der Zugehörigkeit zu dieser Klasse (neues und altes Großbürgertum) Auskunft gibt, sowie über den Werdegang, also ob die Kultur durch die Familie oder durch das Bildungssystem erworben wurde.

b) Das Kleinbürgertum unterscheidet Bourdieu (1982: 330f.) wiederum je nach Alter, Kapitalsorten und Laufbahn in ein absteigendes, exekutives und ein neues Kleinbürgertum. Ihr gemeinsames Vorbild ist das Großbürgertum und dementsprechend ist ihr Habitus durch eine Ausrichtung an ihm und den Wunsch nach Aufstieg, Bestätigung und Anerkennung charakterisiert. Da jedoch nicht vergleichbar viel Ressourcen vorhanden sind, besteht der Habitus in einer angestrengten, bemühten, aber zugleich ostentativen Zurschaustellung materieller Konsumgüter. Charakteristisch für das Kleinbürgertum ist demnach die Massenkultur sowie der Massenkonsum aufgrund einer leichten Zugänglichkeit und den äußeren Anzeichen legitimer Kultur. Bourdieu bezeichnet zusammenfassend Kleinbürger als Proletarier, der sich klein macht, um Bürger zu werden.

Das "absteigende Kleinbürgertum" unterscheidet sich aufgrund der konträren Laufbahn erheblich von den beiden anderen Fraktionen. Es besteht aus kleinen Handwerkern und Händlern mit wenig ökonomischem und kulturellen Kapital und ist vom sozialem Wandel besonders bedroht. Demgegenüber eifert das "neue Kleinbürgertum" (Verkaufs-, Vertreterberufe, medizinisch-soziale Pflegeberufe) im Habitus, in Geschmack und Lebensstil dem neuen Großbürgertum nach. Sie verkörpern "neue ethische Heilslehren", haben eine Avantgarderolle in Auseinandersetzungen über Lebensstilfragen, besonders auf den häuslichen Bereich und Konsum, auf Beziehungen der Geschlechter und Generationen sowie die Reproduktion der Familie bezogen (Bourdieu 1982: 575) und kämpfen gegen die repressive Moral des absteigenden Kleinbürgertums. In mancher Hinsicht wischen ihnen befindet sich das "exekutive Kleinbürgertum", das Bourdieu als mittlere Angestellte mit einer Karriere nach dem Modell des öffentlichen Dienstes beschreibt. Die Sicherheit ihrer Laufbahn entspricht ihrer optimistischen Lebensauffassung und einem vorsichtigen Reformismus.

---

27 Bourdieus "materialistische" Grundlegung von Geschmacksunterschieden und Fragen des Lebensstils (vgl. etwa Müller/Weihrich 1990) wird allerdings häufig unterschlagen und seine Klassentheorie zu einer Phänomenologie von Stilfragen mißbraucht.

c) Die Arbeiterschaft, bei der es keine Stilisierungsvielfalt gibt, sondern einen "Geschmack am Notwendigen" (ebd., 578) auf der Grundlage des Prinzips der Konformität. Ihr Habitus wird als eine aus der Not gewordene Tugend charakterisiert, deren materieller Zwang zu einer pragmatischen und funktionalistischen "Ästhetik" in Form eines Sinns für das Praktische führt.

Bourdieus Habitusbegriff ist zwar konzeptionell so angelegt, dass er den Gegensatz zwischen Strukturalismus und Individualismus zu überwinden vermag. Dennoch kippt er an vielen Stellen in einen reinen Determinismus um (vgl. auch Bourdieu u.a. 1981), was an der hier geschilderten engen Verknüpfung von Ausformungen des Lebensstils mit Klassenlagen deutlich wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Vermittlungsfunktion zwischen gesellschaftlicher Struktur und individuellem Handeln der Habitus dann überhaupt noch hat, wenn die Individuen selbst in feinsten Geschmacksnuancen ihres Handelns durch ihren Klassenhabitus festgelegt sind. Darüber hinaus ist auch keine aktiv gestaltende Veränderung des Habitus durch das Individuum erkennbar, sondern Bourdieu sieht nur eine passive "Inkorporierung" als Habitualisierung vor. Das Individuum wird häufig mit dem Habitus, den es inkorporiert hat, gleichgesetzt und geht so vollständig in ihm auf, dass er zu seiner zweiten Natur wird und eine Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeit der "habitualisierten" Dispositionen und Verhaltensweisen undenkbar erscheint. Dadurch wird Individualität vollständig ausgeschlossen, was auf das Fehlen einer Handlungstheorie auf der Grundlage eines entwickelten Subjektbegriffs in Bourdieus Theoriegebäude hinweist. Bourdieu redet von Individuen häufig nur schematisch als Vertreter ihrer sozialen Klasse. Dies führt unter anderem auch dazu, dass seine Argumentation häufig "ökonomistisch" (z.B. Honneth 1984) und mechanistisch erscheint, wenn seine Akteure im Sinne eines strategisch-rationalen Handlungsmodells ihr soziales und kulturelles Kapital - allerdings unbewusst - einsetzen, um ihre soziale Position zu verbessern.

Bourdieus Habitusbegriff changiert ebenso häufig zwischen Struktur und Handlung wie sein Strukturbegriff vieldeutig ist. Zum einen verwendet er ihn im Sinne einer das individuelle Handeln determinierenden Klassenstruktur (Bourdieu/Passeron 1971, Bourdieu u.a. 1981, 1982), die sich durch den Klassen-Habitus selbst reproduziert. Andererseits liegt seinem Habitusbegriff ein Verständnis von Handeln im Sinne einer Handlungsdisposition bzw. Tiefenstruktur des Handelns zugrunde, die er als generative Struktur bezeichnet (Bourdieu 1976). Damit wird zumindest die Trennung zwischen einer Struktur, die nur als auf der Makroebene der Gesellschaft verortet gedacht wird, und individuellem Handeln aufgehoben, indem die gesellschaftliche Struktur durch Habitualisierung gewissermaßen in das Individuum hineinverlagert wird.

Auch Giddens hält in seiner sehr grundlagentheoretischen Konzeption des Verhältnisses von Struktur und Handlung die Unterscheidung zwischen einer Mikro- und einer Makro-Ebene der Gesellschaft nicht für nützlich, verwendet aber im Gegensatz zu Bourdieu deutlich einen Strukturbegriff, der jenseits der Klassenstruktur liegt und verschließt sich darüber hinaus auch weniger psychologischen Erkenntnissen, weshalb er schließlich auch individuelles Handeln besser berücksichtigen kann. Trotz aller Unterschiede hat sein Entwurf dennoch in vielen Einzelelementen Ähnlichkeiten mit Bourdieus Ansatz. Giddens schlägt vor, die gesell-

schaftlichen Strukturen in den Handlungen der Menschen selbst aufzuspüren (Giddens 1988: 123).

Strukturen beruhen ihm zufolge auf Regeln und Ressourcen, die die Strukturmomente sozialer Systeme bilden. Sie sind typischerweise durch die Abwesenheit des Subjekts charakterisiert[28], werden aber in den Handlungen und Aktivitäten der Menschen erkennbar, die sich auf sie beziehen, indem sie mit ihnen operieren und sie dabei reproduzieren. Die Ressourcen, die soziale Systeme enthalten und die ein Bestandteil von ihnen sind, bestimmen die Position der Menschen im gesellschaftlichen Raum. Die Menschen entwickeln entsprechend dieser Position und den mit ihnen verbundenen Funktionen spezifische Regeln, die sich in ihren Interaktionsstrukturen äußeren. Die Strukturen und Regeln ihrer Interaktion haben überdies einen eigenständigen Charakter, der unter anderem auf die Persönlichkeit der in ihnen interagierenden Individuen zurückzuführen ist. Mit der Ausdifferenzierung der Institutionen, also ihrem Institutionalisierungsgrad, wächst die Eigendynamik und relative Autonomie der Interaktionen.

Soziale Systeme sind als geregelte soziale Praktiken organisiert und existieren in der und durch die Kontinuität dieser Praktiken (ebd., 137), was mit der Hilfe von Regeln und Ressourcen geschieht, die soziale Systeme als konstitutierende Elemente enthalten. Die Strukturmomente sozialer Systeme - Regeln und Ressourcen - sind also sowohl Medium wie Ergebnis der Handlungspraktiken, die sie rekursiv organisieren. "Struktur darf nicht mit Zwang gleichgesetzt werden: sie schränkt Handeln nicht nur ein, sondern ermöglicht es auch" (ebd., 78), ist den Handlungen also "inwendig". Jedoch sind die strukturellen Momente sozialer Systeme den Akteuren insofern vorausgesetzt, als dass sie in Raum und Zeit über größere Spannen organisiert sind, als es der Dureé der Alltagserfahrung oder der Lebensspanne des einzelnen Individuums entspricht. Soziale Systeme sind Giddens zufolge als Ordnung sozialer Beziehungen über Raum und Zeit hinweg charakterisiert, werden aber als soziale Ordnung durch die Regelmäßigkeit der sozialen Handlungspraktiken der Menschen, die ihre Strukturmomente benutzen, reproduziert. Soziale Systeme sind Giddens zufolge deshalb keine Aggregate von Mikrosituationen, andererseits sind institutionalisierte Verhaltensmuster selbst in begrenztesten 'Mikrosituationen' enthalten und überdauern diese zeitlich, was Giddens zur Schlussfolgerung führt, dass keine Interaktionssequenz hinreichend aus sich selbst heraus verstanden werden könne (ebd., 123).

3.4. Die Vermittlung von Handlung und Struktur durch die Institutionalisierung des Lebenslaufs

Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen aus Becks Individualisierungsthese bezieht sich auf die Annahme zugenommener Wahl- und Entscheidungsnotwendigkeiten, aber auch -möglichkeiten der "freigesetzten Individuen" (Beck 1986: 189ff.). Die unterstellte Schwächung gemeinschaftlicher Handlungsorientierungen bringt dem Individuum nicht nur einen Zuwachs an Freiheit in der Gestaltung seines Lebens, sondern erzeugt auch die Notwendigkeit

---

28 Zwar können Strukturmomente nicht mit Bezug auf individuelle Prädikate beschrieben werden, sondern als "nicht-subjektiv", aber sie sind andererseits nicht "nicht-subjektiv" in dem Sinne, dass sie unabhängig von "kulturellen Überlieferungen" und Deutungsmustern der Akteure charaktersisierbar wären (ebd. 268).

zur Entscheidung. "Die Möglichkeit der Nichtentscheidung wird der Tendenz nach unmöglich" (Beck 1986: 190). Dies gilt in besonderem Maße für Entscheidungen über den eigenen Lebensweg, der zum gestaltbaren und gestaltungsbedürftigen Prozess wird. "Im Zuge von Individualisierungsprozessen muss der einzelne lernen sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen" (Beck 1983: 59; vgl. auch ders. 1986: 216). Im engen Zusammenhang mit der These von der Zunahme von Entscheidungen steht also die Annahme einer "Biographisierung" des Lebens. "Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in des Handeln jedes einzelnen gelegt wird" (Beck 1986: 216). Da Beck diese Behauptungen im Rahmen seiner Individualisierungsthese nicht ausführt und weder entscheidungstheoretisch noch lebenslauftheoretisch untermauert und erläutert, sondern sich auch hier mit wohlklingenden Metaphern und empirischen Illustrationen anstatt präzisen Begriffe begnügt[29], soll auf systematischer ausgearbeitete Beiträge zur Theorie des Lebenslaufs (vgl. Kohli 1973; 1978; 1985; 1986; Levy 1977; Schütze 1981; Mayer 1986; Hoerning 1987; Nassehi/Weber 1990; Mayer/Müller 1989; Buchmann 1989) zurückgegriffen werden. Sie akzentuieren allerdings im Gegensatz zu Beck stärker die mit Individualisierung einhergehenden Standardisierungsprozesse und betonen auf diese Weise die Bedeutung der gesellschaftlichen Institution des Lebenslaufs als einer wesentlichen Vermittlungsinstanz zwischen Gesellschaft und Individuum.

Kohli zeigt, dass die Prozesse der Individualisierung und der Institutionalisierung des Lebenslaufs aufeinander bezogen sind und sich wechselseitig bedingen, da sie beide gleichermaßen eine Folge des Modernisierungsprozesses sind. "Individualität hat letztlich immer eine biographische Dimension. Sie ist kein Zustand, sondern eine Verlaufsform, bzw. eine auf Entfaltung gerichtete Struktur" (Kohli 1986: 188), die Emergenz konstituiert (Kohli 1988: 39). Im Zuge einer Verzeitlichung der Lebensführung hat sich der Ablauf der Lebenszeit zu einem zentralen Strukturprinzip für das Leben der Menschen entwickelt. Ebenso wie der Prozess der Individualisierung ist diese Entwicklung die Konsequenz aus der Auflösung traditionaler Gesellschaften und der Freisetzung der Individuen aus den Bindungen vormoderner Lebensformen, in denen durch dauerhafte Zugehörigkeit zu einer lokalen Lebenswelt Stabilität erreicht wurde. Individuelle Zeit existierte nicht, "vorhersehbar war nur die Unvorhersehbarkeit der Zukunft" (Kohli 1986: 190). Erst durch die Verschiebung des Todes ins höhere Alter und die Fortschritte in der Gesundheitsvorsorge wurde die Lebenszeit zu einem verläßlichen Zeithorizont für das individuelle Handeln, der über die Erfordernisse der unmittelbaren Gegenwart hinausreichte[30]. Neben der Verlängerung der Lebenszeit wurde eine Konzentration des Sinnhorizontes auf das empirische Leben auch durch den "Verlust der Ewigkeit" (Imhof

---

29 Beispielsweise: "Es nehmen die Zwänge zu, den eigenen Lebenslauf selbst zu gestalten, und zwar auch und gerade dort, wo er nichts als das Produkt der Verhältnisse ist" (ebd., 216), oder: "Auf diese Weise müssen die gesellschaftlichen Determinanten, die in das eigene Leben hineinschlagen, als 'Umweltvariable' begriffen werden, die durch 'Maßnahmenphantasie', die auf den eigenen Handlungsradius bezogen ist, und entsprechend der 'Binnendifferenzierungen' von Kontakt- und Aktivitätsmöglichkeiten für den eigenen Lebensraum abgemildert, unterlaufen oder außer Kraft gesetzt werden können" (ebd., 217).

30 "Die Verlagerung des Todes ins höhere Alter ist der entscheidende Tatbestand, der die Kontinuität des Lebenslaufs erzeugt hat" (Kohli 1986: 193). 1871 betrug der Anteil der über 60jährigen an der Gesamtbevölkerung 7,7% und blieb bis 1910 in etwa konstant, 1983 betrug er 21,3%.

1984, vgl. auch Fuchs 1984) bewirkt.

Der mit der Freisetzung der Menschen aus ständischen, lokalen und religiösen Bindungen und Traditionen einhergehende Geltungsverlust von Deutungs- und Interpretationsmustern wird, so argumentiert Kohli, als Individualisierung erlebt, die zu einer Verunsicherung der Menschen führe. An ihrer Stelle setzt sich eine "vom Ich aus strukturierte und verzeitlichte Selbst- und Weltauffassung" (Kohli 1988: 39) durch. Im Zuge gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse und durch die Politik des modernen Staates bildet sich der individuelle Lebenslauf als Laufbahnordnung aus (vgl. auch Mayer/Müller 1989: 46) und wird zu einer typischen Institution für moderne Gesellschaften (Kohli 1985). "Der Lebenslauf als Institution ist Teil der Struktur der Arbeitsgesellschaft" (Kohli 1986: 184), indem er durch positives Recht verbindlich normiert und kulturell als "Erwerbstätigenbiographie" verallgemeinert wird und wiederum die Einrichtung darauf bezogener Laufbahnprogramme, wie etwa Bildungsmaßnahmen, nach sich zieht. Auf diese Weise geht mit der Institutionalisierung des "Laufbahn-Programms des Lebenslaufregimes" (Kohli) wiederum eine Ausweitung wirtschafts- und sozialstaatlicher Tätigkeit einher (Mayer/Müller 1989), die sich als Formalisierung, Verrechtlichung und Bürokratisierung auswirkt und dadurch eine Standardisierung des Lebensverlaufs hervorruft.

Der institutionalisierte Lebenslauf zeichnet sich dadurch aus, dass auf der Grundlage des chronologischen Alters "Lebensphasen sozial verbindlich als Vorbereitung, Durchgang oder Ziel aufeinander bezogen sind" (Meulemann 1985a: 17). Dies geschieht durch "objektive Laufbahnnormen" (Kohli 1973: 39ff.), deren zeitliche Ordnung im Sinne von "social timetables" (Elder 1975) und ihre Verknüpfung mit Altersnormen nicht nur den sequentiellen Ablauf des Lebens regeln, sondern auch das jeweilige altersgerechte Verhalten. Laufbahnnormen können also als eine "Abbildung gesellschaftlich institutioneller Differenzierung auf diachronisch geordnete Segmente, auf Lebensabschnitte" (Mayer/Müller 1989: 46) charakterisiert werden. Da die Abläufe im Lebenslauf institutionell geregelt sind, werden sie für das Individuum erwartbar, berechenbar und deshalb planbar. Der institutionalisierte Lebenslauf hat neben der Ordnungsfunktion also auch eine Orientierungsdimension. Die Laufbahnnormen "regeln die Verknüpfung mehrerer Positionen in einer zeitlichen Reihenfolge und können als Kristallisationspunkte (...) sozialer Erwartungen aufgefasst werden." Durch sie wird "Kontinuität im Sinne einer verläßlichen Zukunft" (Kohli 1986: 190) geschaffen, die als Erwartungsstruktur antizipiert werden kann. Die Normen strukturieren die Erwartungen der Menschen hinsichtlich ihrer eigenen Lebensereignisse und bieten einen Referenzrahmen für den Entwurf und die Planung des eigenen Lebens. Durch Institutionalisierung gewinnen diese Erwartungen den Charakter von festen Gegebenheiten, die (...) als äußerliche Realität erscheinen" (Kohli 1973: 58). Dadurch strukturieren die auch die "lebensweltlichen Horizonte, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen" (Kohli 1986: 185). Aufgrund der mit ihnen verknüpften Normalitätserwartungen, die durch Erfahrungen über Generationen gefestigt wurden, "entsteht ein Bild von einer Normalkarriere, von Konsistenz-Vorstellungen über die Abfolge von Lebensphasen" (Meulemann 1985a: 29) und nimmt das institutionalisierte Laufbahnmuster für die Individuen den Charakter einer "sozialen Normalbiographie" (Levy 1977) an. Stabilität und Handlungssicherheit werden nicht mehr (nur) durch die unveränderliche Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu gewährleistet, sondern durch den Normalverlauf des Lebens.

Aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive kann der individuelle Lebensverlauf demnach als eine sozial organisierte und alterszugeschriebene Abfolge von Positionen und Rollen - als altersgebundene "Statuskonfigurationen" (Levy 1977) - beschrieben werden. Levy verfolgt dabei in seinem auf Heintz (Heintz 1968; 1969) zurückgehenden Konzept der Statuskonfigurationen (Levy 1977: 28ff.) einen ähnlichen Gedanken wie Bourdieu im Rahmen seiner Konzeption des gesellschaftlichen Raumes des Gesellschaft, der durch eine sozialräumliche und zeitlich-vertikale Dimension auf der Grundlage der Zusammensetzung der Kapitalsorten, des Kapitalvolumens sowie der Veränderung zwischen ihnen als der Entwicklung von Umfang und Struktur des Kapitals - dem Laufbahneffekt - (Bourdieu 1982, 1983) gegliedert ist. In ganz ähnlicher Weise unterscheidet Levy zwischen Statusbereichen und Statuslinien, die die hierarchische Ordnung in den jeweiligen Statusbereichen beschreiben. Die Stellung eines Individuums in der Gesellschaft ist durch die Gesamtheit seiner Positionen und Rollen in den Statusbereichen, an denen es teilnimmt, festgelegt, was Levy zufolge als Statuskonfiguration beschrieben werden kann. Auf dieser Grundlage unterscheidet Levy "Positionsveränderungen" auf einer Statuslinie, die sich als Änderungen in der Statusbiographie auswirken und auf Auf- und Abwärtsmobilität beruhen, von "Konfigurationsveränderungen" der Rollen aufgrund von Heirat, Schulabschluss, Berufsaufnahme, Pensionierung (Levy 1977: 31). Dabei macht er in der Folge von Neidhardt (1970) auf die Existenz altersgebundener Vollständigkeitsnormen hinsichtlich der Statuskonfigurationen aufmerksam.

Man kann also sagen, dass der institutionalisierte Lebenslauf der sozialen Ordnung eine individuelle und zugleich eine diachrone Dimension verleiht, da durch ihn die sozial-räumlichen Positionen in der Gesellschaft in eine individuell-zeitliche Ordnung gebracht und funktional aufeinander bezogen werden. Die zeitliche Strukturierung der Laufbahnprogramme entspricht ihrer sozialen Strukturiertheit, da das Ordnungsprinzip der zeitlichen Abfolge von Positionen das gleiche ist, das auch dem Verhältnis der sozialen Klassen zugrunde liegt, indem sich die soziale Distanz zwischen verschiedenen Positionen in eine zeitliche Distanz ihrer Überwindung im Rahmen der eigenen Laufbahn übersetzen läßt.

Ähnlich argumentiert wiederum Bourdieu in seinem Entwurf einer kulturellen Reproduktionstheorie. Dem aufgrund der Existenzbedingungen vorhandenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital entspricht "ein Bündel ungefähr gleich wahrscheinlicher, zu ungefähr gleichwertigen Positionen führender Lebensläufe" (Bourdieu 1982: 189). Dieser "Laufbahneffekt" kann als ein "integraler Bestandteil des Systems der konstitutiven Faktoren" einer sozialen Klasse (ebd.) angesehen werden und definiert wiederum "das einem bestimmten Individuum objektiv gegebene Möglichkeitsfeld" (ebd. 188). Die Normalbiographien sind in doppeltem Sinne Statusbiographien, da die Laufbahnnormen nicht neutral sind, sondern sich auf hierarchisch geordnete Positionen beziehen, die mit der Sozialstruktur der Gesellschaft kongruent sind. Ebenso wie für soziale Gruppen und Klassen kann man Normalbiographien auch zwischen den Geschlechtern (vgl. Herlyn/Vogel 1989; 1988; Hoerning/Krais 1987) annehmen.

Die Wahrnehmung der eigenen Position in der sozialen Zeit und im sozialen Raum strukturiert also auch die individuellen Statusaspirationen. Auf diese Weise übt die Sozialstruktur, vermittelt durch die sozialbiographischen Erfahrungen, nicht nur eine selegierende, sondern auch eine orientierende Wirkung aus. Der Einfluß, "den die Erfahrung gesellschaftli-

chen Aufstiegs oder Abstiegs auf die Einstellungen und Meinungen ausübt" bestimmt Bourdieu zufolge auch die "Vorstellung von der eigenen Position in der Sozialwelt und daher auch die Vorstellung von dieser Welt und ihrer Zukunft" (Bourdieu 1982: 190f.). Die aufgrund einer bestimmten Ausstattung mit Ressourcen gegebenen objektiven Existenzbedingungen einer Familie sowie ihre damit verknüpften sozialbiographischen Erfahrungen sind demzufolge mit Normalitätserwartungen über den wahrscheinlichen Lebensverlauf ihrer Kinder verbunden, die etwas mit ihrem eigenen Lebenslauf zu tun haben, durch den das Möglichkeitsfeld geprägt ist. Beispielsweise ist der Übergang zur Hochschule zwar für alle Studenten formal gleich, wird jedoch aufgrund der voneinander abweichenden sozial- und bildungsbiographischen Erfahrungen unterschiedlich empfunden. Das kann man sich gut durch die unterschiedliche soziale Distanz klar machen, die überwunden werden muss, um die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben (vgl. auch Boudon 1974). Wenn man sie als "akkumuliertes Bildungskapital" - dieser Terminus von Bourdieu trifft hier besonders gut zu - übersetzt, das dafür benötigt wird, wird deutlich, dass eine "Akademikerfamilie" in etwa doppelt so viel "institutionalisierte" Bildungsjahre "besitzt" wie eine Arbeiterfamilie.

3.5. Die Umwälzung der Bildungsstrukturen als Ausdruck von Individualisierung oder als Reproduktion von Ungleichheit?

Wir können jetzt wieder zur eingangs formulierten Problemstellung der Entwicklung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem seit der Bildungsexpansion zurückkommen und die theoretischen Ansätze zur sozialstrukturellen Entwicklung von der allgemeinen Ebene der Gesellschaft auf das Bildungssystem beziehen. Ich hatte bereits festgestellt, dass nach einer kurzen Konjunktur der intensiven Beschäftigung mit sozialer Ungleichheit zwischen Mitte der 60er und Mitte der 70er Jahre dieses Thema in der Bildungssoziologie alsbald wieder an den Rand gedrängt wurde. Ohne dass sich die damals aufgeworfenen Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung erledigt hätten oder beantwortet worden wären, werden sie inzwischen kaum mehr thematisiert. Das liegt zumindest teilweise daran, dass sich die Bildungssoziologie von der Diskussion der Veränderungen der Sozialstruktur in der allgemeinen soziologischen Theoriediskussion abgekoppelt hat und stagniert ist.[31] Deshalb wurden aktuelle theoretische Beiträge zur sozialstrukturellen Entwicklung, die außerhalb der Bildungssoziologie erbracht wurden, referiert, um sie im folgenden auf den Bildungsbereich zu beziehen.

Die Bildungsreform war ein Bestandteil bei der Einführung neuartiger politischer Steuerungsmittel seit der Mitte der 60er Jahre, die mit einer Ausweitung von Planungskapazitäten und ihrer Konzentration bei den politischen Leitungsebenen einherging.[32] Zahlreiche Bil-

---

31 Das betrifft in erster Linie die empirische Forschung, deren Befunde sich schon seit geraumer Zeit wiederholen und deren Instrumente auch nach der Ausdehnung auf die Neuen Bundesländer nicht überprüft und weiterentwickelt wurden. Soweit ich sehe, ist nur das Bourdieu'sche Habituskonzept eine zeitlang verstärkt rezipiert worden (vgl. Liebau 1982; Schütte 1982; Huber u.a. 1983; Liebau/Huber 1985; Portele 1985; Preißer 1989; 1990; Apel 1989; 1993; Engler 1993). Erstaunlich ist jedoch, dass vor allem der Beck'sche Individualisierungsansatz, für den doch die Bildungsexpansion und -reform geradezu ein Paradigma ist, ebenso wenig wie die neuere sozialstrukturelle Debatte zur Kenntnis genommen wurde.

32 Die zu Beginn der 70er Jahre einsetzende sozial- und politikwissenschaftliche Diskussion war voll von Analysen zu dem als "Staatsinterventionismus" bezeichneten neuartigen "Verhältnis von Politik und Ökonomie" sowie den damit verbundenen "Legitimationsproblemen im Spätkapitalismus", wie viele Beiträge in dieser

dungs- und wirtschaftspolitische Gesetzeswerke nahmen mehr oder weniger direkt Bezug auf das als wirtschafts- und gesellschaftspolitische Oberziel formulierte "magische Viereck" im Rahmen des als gesetzliches Kernstück gedachten Gesetzes zur Förderung der wirtschaftlichen und sozialen Stabilität, des Stabilitätsgesetzes.[33] In diesem Kontext steht auch die Bildungsreform als Ausdruck eines Strukturwandels im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Sie muss im Zusammenhang mit der Reformierung des Arbeitsvermittlungs- und Arbeitsversicherungsgesetztes (AVAVG) von 1927 durch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) 1969 gesehen werden, dessen neue und namensbegründenden Teile sich auf die Förderung der beruflichen Weiterbildung bezogen (vgl. Preißer 1980), mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 zur Regelung der beruflichen Grundbildung (vgl. Offe 1975), dem Strukturplan für das Bildungswesen als erstmalige integrierte Rahmenplanung[34] sowie später dem Hochschulrahmengesetz, aber auch sozialpolitischen Unterstützungsgesetzen wie der Einführung eines Rechtsanspruchs auf finanzielle Unterstützung des Studiums (BAFöG).

Die Entwicklung des Bildungswesens ist zwar bereits von Anfang an eng mit dem Prozess der Modernisierung als eines Übergangs von einer traditionalen zu einer modernen Gesellschaft verknüpft, indem der Staat die regulativen, operativen und infrastrukturellen Vorleistungen zur Sicherung der Produktionsbedingungen für die wirtschaftliche Entwicklung übernimmt. Alle Erscheinungsweisen der "individualisierten Moderne" - Individualisierung, Enttraditionalisierung, sozialstrukturelle Durchmischung, Verrechtlichung, Standardisierung, Biographisierung, Zunahme der Entscheidungen - lassen sich jedoch an der Bildungsreform nicht nur exemplarisch zeigen, sondern die Bildungsreform ist geradezu das zentrale Paradigma des Modernisierungsprozesses und wird von Beck auch so behandelt. Die Bildungsanstrengungen in der Bildungs- und Berufskarriere müssen individuell erbracht werden, die getroffenen Entscheidungen, die Leistungen wie auch das Scheitern sind individuell zurechenbar und müssen individuell verantwortet werden, und schließlich stellen die Bildungstitel individuelle Patente dar, so dass man mit Beck die damit einhergehenden Prozesse durchaus als Individualisierung charakterisieren kann. Die Bildungsreform führte durch die Einrichtung neuer Bildungsgänge außerdem zu einer Diversifizierung des Bildungssystems, die in "einer unendlichen Kette von Bildungsmaßnahmen für eine kaum mehr überschaubare Vielfalt von Personengruppen" (Weymann 1987: 10) bestand. Durch die Reform wurde das abgestufte System von "objektiven Laufbahnnormen", aus denen das Bildungssystem besteht, darüber hinaus neu geordnet, ausgedehnt und ausdifferenziert. Zugleich wurden neue Altersnormen, Laufbahnmuster und Statuspassagen geschaffen und alte modifiziert. Dadurch wurden die Verknüpfungsmöglichkeiten der Positionen in einer zeitlichen Reihenfolge erweitert und die Muster möglicher Lebensläufe vervielfältigt. Die Laufbahnnormen verknüpfen die individuellen Bildungsabschlüsse mit Berufspositionen und auf diese Weise die Gesellschaftsordnung mit den individuellen Aspirationen. Fast alle Berufe haben inzwischen formale Bildungsanforderungen definiert, durch die bestimmte (Aus-)Bildungsgänge mit Zertifikaten verknüpft werden, die zur Voraussetzung für den Erwerb einer beruflichen Position geworden sind und

---

Diskussion übertitelt wurden (vgl. zur Zusammenfassung z.B. Ebbighausen 1976, sowie zahlreiche Beiträge in der Zeitschrift Probleme des Klassenkampfs aus dieser Zeit).

33 Vgl. die staatsrechtliche Kritik an der Wirtschaftspolitik beispielsweise von Gotthold 1975.

34 Lenhardt konstatiert, dass trotz der föderalen Struktur "der Einfluß des Bundes auf das Bildungssystem (...) auf Kosten der Länder zugenommen" hat (1984: 159).

mit deren Hilfe der Zugang zu Teilarbeitsmärkten geschaffen oder abgeschottet werden kann. Sie sind aber andererseits immer weniger eine Garantie zum Zugang zu den angestrebten Berufspositionen und sind insofern "immer weniger hinreichend, zugleich aber immer notwendiger" (Beck 1986: 244). Lenhardt sieht in den Strukturveränderungen des Bildungssystems in den 60er Jahren schließlich die Auflösung der letzten ständischen Elemente in der Bildung, die dort "nicht Voraussetzung, sondern Folge bestimmter Schichtzugehörigkeiten" waren und deren Exklusivität besiegelten (1984: 157). Er charakterisiert sie als Rationalisierungsprozess der "Verstaatlichung" von Bildung, durch den die letzten Strukturen traditionaler Vergemeinschaftung durch Bildung zerstört wurden.[35]

Forschungspraktisch liegt damit der günstige Fall vor, dass die tiefgreifende Veränderung der Bildungsstrukturen durch die Beck'sche Individualisierungsthese ebenso erklärt werden kann wie durch Bourdieus Theorie kultureller Reproduktion, wobei beide, wie man sich vorstellen kann, zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen. Vor diesem Hintergrund lautet die Frage: Soll die Veränderung der Bildungsstrukturen als Ausdruck der Individualisierung und Auflösung der Klassenstruktur interpretiert werden - die Beck'sche Hypothese -, oder als Ausdruck der Statusreproduktion bei gleichzeitiger Verschleierung ihres Klassencharakters - die Bourdieu'sche Hypothese[36].

Becks Thesen lassen sich wie durch ein Brennglas an der Reform des Bildungssystems betrachten. Auf der Grundlage seiner Individualisierungsthese kann folglich das "modernisierte", reformierte Bildungssystem als Ausdruck einer Zunahme der "Individualisierung der sozialen Ungleichheit" angesehen werden, die die Individuen aus traditionalen Bindungen freisetzt, den "freigesetzten Individuen" Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten ermöglicht, aber ihnen Entscheidungsnotwendigkeiten auch abverlangt und schließlich ihr Leben nach einer Laufbahnachse organisiert und "biographisiert".

Im Rahmen von Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion sozialer Ungleichheit wird man die Bildungsexpansion pessimistischer bewerten. Er stellt im Gegensatz zu Beck die Zunahme der Bedeutung von Bildung ausdrücklich in den Rahmen der Reproduktion der sozialen Strukturen, während Beck darin gerade eine Auflösung und "Individualisierung" sozialer Ungleichheit sieht. Die Bildungsexpansion stellt sich bei ihm als Ausdruck und zugleich Folge des Wandels in der Struktur der gesellschaftlichen Positionszuweisung dar, aufgrund dessen die Reproduktionsstrategien und -gewohnheiten der Gesellschaftsmitglieder einer tiefgreifende Veränderung unterliegen. Sie steht in einer Wechselwirkung mit der Umwälzung der Bildungsstrukturen und des Bildungssystems durch die staatliche Bildungsreform, die sie bedingte und sich mit ihr auf vielfältige Weise gegenseitig verstärkte. Die Bil-

---

35 Als empirischen Beleg führt er an, dass sich die Bildungschancen des "Fokus der bildungspolitischen Kontroverse der Reformperiode" (Lenhardt 1984: 158), des "katholischen Arbeitermädchens vom Lande" vermehrt hätten, und interpretiert dies als die "Auflösung (...) sozialstruktureller Restriktionen traditionalen Charakters" (ebd.). Dagegen zeigt allerdings Bertram, dass nach wie vor ein gravierender Gegensatz in den Bildungseinrichtungen und -chancen zwischen Stadt und Land besteht. Auch ich habe gezeigt, dass außer dem religiösen Effekt alle anderen Dimensionen noch einen negativen Einfluß auf das Studienverhalten haben (vgl. Preißer 1992).

36 Ich habe oben bemerkt, dass Bourdieus Konzept keine strenge strukturtheoretische Position darstellt, obwohl er häufig in sie "abkippt". Ich werde aus Gründen der analytischen Zuspitzung deshalb im folgenden seine - nicht entfalteten - handlungstheoretischen Bezüge vernachlässigen.

dungsreform und -expansion ist demzufolge also nur das äußere Zeichen für einen fundamentalen strukturellen Wandel in den Reproduktionsgewohnheiten.

Bourdieu geht davon aus, dass die Individuen ihre soziale Position in der Gesellschaft erhalten und reproduzieren wollen, was durch den Einsatz ihres zur Verfügung stehenden ökonomischen, sozialen und kulturellen "Kapitals" geschieht. Wenn diese Überlegung auf die Statusreproduktion einer Familie übertragen wird, geht es nicht nur um die Frage, wie ihre Handlungsressourcen am besten eingesetzt werden können, um ihre Statusposition in der Gegenwart zu erhalten und zu verbessern, sondern auch darum, wie das "Familienkapital" mit einer möglichst geringen "Schwundquote" (Bourdieu 1983: 197) an die nachfolgende Generation weitergegeben und "vererbt" werden kann. Dabei sei, argumentiert Bourdieu, in zunehmendem Maße der indirekte Weg über die Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital in den Vordergrund der familialen Reproduktionsstrategien gerückt. Zum einen sind ökonomische Ressourcen und die Ausstattung mit materiellen Gütern in den Familien in der Regel nicht in einem solchen Ausmaß vorhanden, dass sie auch für die Reproduktion der nachfolgenden Generation ausreichen. Außerdem werden in einer demokratischen Gesellschaft die "direkten und sichtbaren Formen der Übertragung (von ökonomischem Kapital, R.P.) sozial mißbilligt und kontrolliert" (Bourdieu 1983: 188). Aus diesem Grund wurde Bildung zunehmend als Mittel der Statusreproduktion eingesetzt und ihr ein stärker marktmäßiger Charakter zugewiesen. "Als entscheidender Inhalt des Bildungsinteresses beim Publikum (...) gilt nicht länger mehr der Glaube an den Eigenwert eines irgendwie zu definierenden Bildungskanons, sondern die Aussicht auf Bildungskarrieren, die Angst vor Arbeitslosigkeit sowie wirtschaftliches Wachstum" (Lenhardt 1984: 158). Und selbst jene Schichten, in denen eine sog. humanistische Bildung zum kulturellen Erbe und Selbstverständnis gehört, redefinieren sie im Sinne einer auf den Statuserhalt bzw. die Statusdistinktion bezogenen Nützlichkeit (ebd.).

Die wichtigste Voraussetzung für diese Änderung in den Reproduktionsstrategien einer Familie bei der Bewältigung des Problems, wie das Familienkapital in der Generationenfolge weitergegeben werden kann, ist die prinzipielle Konvertierbarkeit der Kapitalsorten sowie die Tatsache, dass kulturelles Kapital unterschiedliche Erscheinungsformen haben kann. Neben einer objektivierten Form als kulturelle Güter (Bücher, Bilder) kann es in einem an die Person gebundenen, verinnerlichten Zustand als Wissen, Bildung, Haltung, Geschmack und schließlich in institutionalisierter Form aus Zertifikaten und Bildungstiteln bestehen (Bourdieu 1983). Dieses Wissen, nicht als Selbstzweck, sondern gewissermaßen als feine Handelsware zu erlangen, ist seit den 60er Jahren zunehmend zum Ziel der Familien für ihre Kinder geworden. Denn kulturelles Kapital soll ja wieder in ökonomisches Kapital zurück verwandelt werden, wozu es der Bestätigung durch das Unterrichtssystem in Form von schulischen Titeln und Zertifikaten (Bourdieu 1983: 198) bedarf. Sie objektivieren die Umkehrung der ursprünglichen Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital. An die Zertifikate sind bestimmte Geldwerte geknüpft, die auf dem Arbeitsmarkt für sie erzielt werden können und damit den Profit der Bildungsinvestition garantieren. Das Ziel der Reproduktionsbemühungen einer Familie muss demzufolge, besonders unter dem Gesichtspunkt der intergenerationalen Statusreproduktion, die Investition in Bildungskapital sein. Sie muss sich dabei auf die institutionalisierte Form des kulturellen Kapitals konzentrieren, das mit möglichst geringen "Kapitalumwandlungskosten" (Bourdieu 1983: 197) an die nachfolgende Generation weitergegeben

werden muss, um die soziale Position der Familie in der Generationenfolge zu erhalten oder sogar zu verbessern. Entscheidend für die gestiegene Rolle von Bildung für die Reproduktion der sozialen Klassen bleibt jedoch immer noch das ökonomische als das "Basiskapital", da es den anderen zugrunde liegt und sie ohne seine Hilfe nicht erworben werden können.

Bourdieu sieht das Funktionserfordernis der Reproduktion von Herrschaft darin, dass die "Logik eines Systems - um funktionieren zu können - die formale Gleichheit aller Studenten postulieren muss, und dass es infolgedessen keine andere Ungleichheit als die individuelle Begabung anerkennen kann" (1981: 82). Abgesehen von der Kritik an der Begabungsideologie kommt damit eine Kritik an einer individualistischen Ideologie zum Ausdruck. Individualismus wird als funktionaler Bestandteil des Bildungssystems charakterisiert. Formale Gleichheit, die von den jeweiligen Existenzbedingungen der sozialen Klassen abstrahiert, sanktioniert die Vorherrschaft derjenigen Klasse, die am besten ausgestattet ist. Im Bildungssystem sind es die Kinder mit dem größten familialen Bildungskapital, die Startvorteile haben. Auf diese Weise werden die Bildungsentscheidungen in einer Weise strukturiert, die die Sozialstruktur reproduziert. Bourdieu zufolge "überträgt, verdoppelt und kanonisiert das Bildungssystem" die ursprüngliche, bereits in den Familien angelegte soziale Ungleichheit (Bourdieu 1973: 101f.; Bourdieu 1982: 102; Bourdieu/Passeron 1971: 28ff.).

Dieses Argument zeigt dieselbe Ambivalenz von Struktur- und Handlungstheorie bei Bourdieu, wie ich sie bereits oben festgestellt habe. Denn es ist einerseits sicherlich richtig, dass völlig ohne ökonomische Ressourcen Bildungserwerb nicht möglich ist. Andererseits ist aber eine mindestens ebenso wichtige "Quelle der Wertschöpfung", um diese Marx'sche Terminologie hier zu verwenden, die persönliche Investition durch Lernen, die gewissermaßen Zeit als zusätzliche Variable einsetzt, um ein Defizit an finanziellen Ressourcen auszugleichen. Man hätte ein mechanisches und subjektloses Modell, wenn ökonomische Ressourcen ohne diesen "subjektiven Faktor" in kulturelle Ressourcen umgewandelt werden könnten. Daran zeigt sich auch die Schwäche von Bourdieus Konzept der Reproduktion sozialer Strukturen auf der Grundlage der "Verinnerlichung" und "Inkorporierung" des Habitus, die keine aktive und selbstgestaltende Tätigkeit zuläßt, sondern nur ein passives "Geprägtwerden". Aber auch wenn Bourdieu eher die soziale Mechanik der Statusreproduktion betont, beinhaltet seine Überlegung der Konvertierung von ökonomischem in kulturelles und zurück in ökonomisches Kapital dennoch den Kern einer - wenn auch unentwickelten - Handlungstheorie, die nicht von dem makrosozialen Argument der Reproduktion der Sozialstruktur abgekoppelt ist. Denn es gibt keineswegs eine fixe Relation zwischen ökonomischen und kulturellen Ressourcen, sondern das Verhältnis zwischen beiden kann durch individuelles "Zutun" verändert werden.

Beide Erklärungen verweisen auf unterschiedliche Paradigmen in der Soziologie und haben einiges für sich, aber auch vieles gegen sich. Die traditionellen strukturtheoretischen Ansätze kommen völlig ohne Subjekt aus und können deshalb Handeln nicht wirklich erklären. Der individualistische Ansatz verwechselt Intentionalität mit Interessen und neigt zur Überschätzung der individuellen Handlungsfreiheit. Einig sind sich die beiden Erklärungsansätze in der Bewertung des Resultats der Bildungsexpansion als einer Inflationierung der Zertifikate sowie darin, dass das Bildungsverhalten keinesfalls noch dasselbe wie vor der Bildungsexpansion ist, sondern durch einen "Meritokratisierungstrend" (Burkart 1984, vgl. auch

Blossfeld 1981: 8, Lutz 1979: 634ff.) verändert worden ist. Noch in den 50er Jahren fingen fast zwei Drittel der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren an zu arbeiten (Schäfers 1985: 276f.). Bis dahin hatte die Schule nach dem 14. Lebensjahr für den größten Teil der Bevölkerung keine Bedeutung mehr (Meulemann 1985a: 25), denn sie fiel vor der Bildungsreform in eine Allgemeinbildung und eine "höhere" Bildung auseinander. "Im Rahmen der für sie geltenden Muster der Lebensplanung spielten Schulbesuch und Schulabschlüsse für Kinder, deren Eltern noch stark vom traditionellen Sektor geprägt waren, kaum eine Rolle; allenfalls wird die nicht zufällig so genannte 'Volksschule' als Instanz zur Vermittlung unbedingt notwendiger zivilisatorischer Basisfähigkeiten akzeptiert" (Lutz 1984: 246).

Bildung dient mehr als jemals vorher dem Statuserwerb, der heute wiederum wichtiger ist als jemals vorher. Gleichzeitig ist sie immer stärker zur Voraussetzung für die Hoffnung auf "sozialen Aufstieg" oder wenigstens für die Sicherung des sozialen Status geworden, aber zugleich immer weniger hinreichend dafür (Beck 1983; Bourdieu 1983; vgl. auch bereits Boudon 1974). Beide theoretischen Ansätze lenken damit - so verschieden sie sind - die Blickrichtung auf die institutionalisierten Statusübergänge des Bildungssystems sowie auf die durch sie erforderlich gemachten Bildungsentscheidungen. Bildungsentscheidungen, gewissermaßen als ein Spezialfall von Statusentscheidungen, rücken an eine zentrale Stelle der familialen Reproduktionsstrategien im Lebenslauf. "In der gesamten Struktur des westdeutschen Bildungswesens, besonders aber im Hochschulbereich, werden hinsichtlich der Wahl des Ausbildungsganges, der Leistungserbringung und Gratifikationserwartungen Entscheidungsprozesse auf individueller Ebene in den Vordergrund gestellt" (Rudolph/Husemann 1984: 146f.).

Damit verschiebt sich die Perspektive einer bildungssoziologischen Forschung von der Untersuchung des Zusammenhangs von Sozialisationsprozessen und Bildungerfolgen als Indikator für die Wirksamkeit sozialstruktureller Faktoren weg und öffnet sich gegenüber den institutionalisierten Statusübergängen des Bildungssystems sowie den durch sie erforderlich gemachten Bildungsentscheidungen[37], die allerdings auch durch Sozialisationsprozesse unterlagert werden. Diese Perspektive stellt aber die Selbsttätigkeit der "betroffenen" Individuen stärker in dem Mittelpunkt und verlangt eine Auseinandersetzung mit handlungs- und entscheidungstheoretischen Überlegungen, die in der deutschen Bildungssoziologie bisher allerdings weitestgehend vernachlässigt worden ist.[38]

3.6. Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen?

Die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung kann vor diesem

---

37 Ich will schon hier darauf hinweisen, dass sich diese Fragestellung entwicklungspsychologischen Erklärungsversuchen annähert, da beispielsweise in Eriksons Reifungsmodell die Identitätskrise der Jugendlichen durch Festlegungen (Partnerschaft, Beruf) abgeschlossen wird, die in der Krise vorbereitet wurden (vgl. ausführlich dazu Kapitel VI).

38 Eine Ausnahme bildet nur Lange (1978) mit einem allerdings stark formalisierten Entscheidungsmodell. Ansonsten gibt es, soweit ich sehe, nur den entscheidungstheoretischen Ansatz von Boudon, der schon früh sozialstrukturelle und laufbahntheoretische Gesichtspunkte vereinigt hatte und das Bildungssystem als eine Serie von Entscheidungspunkten interpretiert (Boudon 1974). Er ist in der deutschen Bildungssoziologie allerdings (mit Ausnahme von Böttcher (1985) und Meulemann (1979)) kaum rezipiert worden. Ich werde weiter unten ausführlicher auf seinen Ansatz eingehen.

Hintergrund anhand des folgenden Schaubildes zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienfachwahl zugespitzt und präzisiert werden, womit zugleich die Untersuchungsabsicht der hier vorliegenden Arbeit erläutert werden kann. Es beruht auf den Angaben aus der Hochschulstatistik der Technischen und Freien Universität Berlin über die berufliche Position und den Schulabschluss der Eltern von ca. 65ooo deutschen Studierenden.[39] Huber kritisiert richtig, dass "die in der subjektiven Wahrnehmung und Repräsentierung enthaltenen und in Befragungen auffindbaren Spiegelungen der Umwelt nicht hinreichend (sind), um den vollen Einfluß der 'objektiven' Umwelt zu erfassen: Aus demselben Grunde wären 'objektive' oder 'harte' Daten (d.h. demographische, durch unabhängige Beobachtung, interpretationsneutrale Fragen gewonnene) vorzuziehen, wo immer das forschungstechnisch möglich ist" (Huber 1975: 133). Solche Daten liegen mit den Informationen über die soziale Herkunft der Studierenden vor, wie sie bei der Immatrikulation der Studierenden erfragt werden und hier präsentiert werden.

Anhand des Schaubildes 1 wird ersichtlich, dass sich die Anteile der niedrigsten und der höchsten Statusgruppe an den Studienfächern genau konträr zueinander bewegen. Damit knüpft diese Graphik an die eingangs referierten Beteiligungsquoten sozialer Herkunftsgruppen am Studium an und führt sie auf einer differenzierteren Ebene für die Studienfächer fort. Je höher der Anteil der niedrigsten Statusgruppe in einem Studienfach ist, umso geringer ist der Anteil der Studierenden aus der höchsten Statusgruppe und umgekehrt. Dieses Ergebnis ist keineswegs trivial, weil dieser Zusammenhang nur zwischen den sozialen Extremgruppen der Sozialstruktur, aber nicht zwischen den mittleren Sozialgruppen besteht[40], die sich gleichmäßig auf die Studienfächer verteilen. Außerdem kann man eine bemerkenswerte Ordnung der Studienfächer[41] erkennen, die auf der einen Seite besonders alle medizinischen und auf der anderen alle sozialwissenschaftlichen Fächer beinhaltet und offenbar mit dem Sozialprestige der entsprechenden Berufe kongruent ist.

Die gezeigte Verteilung scheint auf den ersten Blick im Widerspruch zu Becks Individualisierungsthese zu stehen und eindrucksvoll die These zu bestätigen, dass die soziale Ungleichheitsstruktur nach wie vor wirksam ist. Andererseits zeigt das Schaubild genau genommen zunächst nur eine statistische Verteilung, die nicht zufällig ist. Eine verzerrte oder "ungleiche" statistische Verteilung ist noch nicht gleich identisch mit struktureller Ungleichheit, sie kann höchstens ein Indikator dafür sein, zumal die präsentierten Anteilswerte zwischen den einzelnen Studienfächern nicht sehr groß sind, was deutlich wird, wenn man die Verteilung durch ein statistisches Zusammenhangsmaß ausdrückt.[42]

---

39 Im Schaubild werden die Anteile der Arbeiterkinder (Studierende, deren Eltern, unabhängig vom Bildungsabschluss, Arbeiter sind) an den Studienfächern als der niedrigsten Statusgruppe mit dem Anteil der höchsten Statusgruppe (Studierende, deren Eltern, unabhängig von der Berufsgruppe, mindestens Abitur haben) verglichen.

40 Das sind die Studierenden, deren Eltern Realschulabschluss und Volksschulabschluss, beide jeweils unabhängig von der beruflichen Stellung, haben und hier nicht gezeigt werden. Bei ihnen ist der Zusammenhang nicht festzustellen, d.h. sie verteilen sich in etwa gleichmäßig auf die Studienfächer.

41 Sie sind nach dem Kriterium der mittleren sozialen Zusammensetzung sortiert aufgereiht.

42 Die Mittelwertabweichungen sind so groß, dass man die Unterschiede nicht als signifikant interpretieren kann. Allerdings zeigen alle bekannten Befunde aus der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung nur niedrige Varianzaufklärungen (vgl. Steinkamp 1982).

Schaubild 1: Soziale Zusammensetzung der Studienfächer an der Freien und Technischen Universität Berlin.

Vor dem Hintergrund der beiden konkurrierenden Ansätze kann man nun fragen, ob die Struktur sozialer Ungleichheit unabhängig von den Handlungen der Studienberechtigten existiert, oder ob sie durch sie reproduziert wird und wie das geschieht. Und wann wäre soziale Gleichheit erreicht? Man muss also die Frage ernsthafter stellen, wie diese Verteilung der sozialen Herkunftsgruppen auf die Studienfächer zustande kommt und was sie bedeutet: Was sind die Ursachen und die Wirkungsmechanismen für die Reproduktion von sozialer Ungleicheit, wie sie als Ausdruck der ungleichen statistischen Verteilung sozialer Herkunftsgruppen auf die Studienfächer angenommen wird? Damit wird ein Problem aufgegriffen, auf das bereits Müller und Mayer (1976) hingewiesen haben, als sie feststellten, dass zwar die entscheidenden Variablen des Statuszuweisungsprozesses - soziale Herkunft, Bildungsabschluss, beruflicher Status - identifiziert und erklärt werden könnten. "Die Mechanismen aber, die zeitlich zwischen diesen Variablen liegen und ihren Zusammenhang erklären, bleiben in der berühmten black box verborgen" (Müller/Mayer 1976: 11). Hopf stellte später fest, dass dieses Problem auch ein Jahrzehnt später noch nicht gelöst worden ist, weil sich "die Verbindung der korrespondierenden Beziehungen (...) empirisch nur schwer nachweisen" läßt (Hopf 1984: 201). Die Frage im Anschluss an die bisherige Diskussion über die Änderung der Struktur der sozialen Ungleichheit oder ihrer Erscheinungsweise lautet also: Ist die Studienfachentscheidung der studienberechtigten Jugendlichen ein Audruck der Reproduktion sozialer Ungleichheit oder ist sie ein Ausdruck der Auflösung oder der Individualisierung von Ungleichheit? Wählen die studienberechtigten Jugendlichen "frei", oder ist ihr Handeln strukturiert durch die Sozialstruktur, traditionale Vergemeinschaftungen, Normen oder habitualisierte Wahrnehmungsmuster? Ist die Studienfachwahl sozialstrukturell-deterministisch oder entscheidungstheoretisch-individualistisch zu erklären? An der Gruppe der studienberechtigten Jugendlichen kann also entweder untersucht werden, was "Individualisierung von Ungleichheit" bedeutet, oder wie Ungleichheit durch individuelles Handeln reproduziert wird. Weiterhin kann damit auch die Frage nach dem Verhältnis ihres individuellen Handelns zur strukturellen Einflüssen auf dieses Handeln behandelt werden, die Beck vernachlässigt hat.

Aus einer strukturtheoretischen Perspektive muss angenommen werden, dass die statistische Verteilung ein Ausdruck strukturierter sozialer Ungleichheit ist und strukturelle Gegebenheiten die individuelle Handlungsfreiheit als Illusion erscheinen lassen. Ein direkter Zwang durch ungleiche Verteilung von Ressourcen oder ein "stummer Zwang" der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. etwa Poulantzas 1975; Blau 1977) bewirkt, dass individuelles Handeln nur noch als verdinglichtes und entfremdetes - "subjektloses" - möglich ist. Struktur wird dabei immer als etwas beschrieben, das dem Handeln äußerlich sei, als Quelle von Einschränkungen der Gestaltungsfreiheit des unabhängig von den Strukturen konstitutierten Subjekts (vgl. Giddens 1988: 263ff.). Damit wird die Intentionalität des Handelns und seine Motive ausgeschlossen oder bedeutungslos. Aus einer solchen Perspektive könnte man folgendermaßen argumentieren:

- entweder sind strukturelle Zwänge in einer Weise wirksam, dass Jugendliche aus den unteren sozialen Klassen aus den höherwertigen Studienfächern ausgeschlossen werden - obwohl sie "eigentlich" in sie hinein wollen. Dabei könnte vielleicht die Finanzierung eine Rolle spielen oder eine selektive Beratung;
- oder äußere Zwänge wirken "hinter dem Rücken" der Studienberechtigten und veranlassen sie, "Entscheidungen" zu treffen, die sie systematisch von ihren "eigentlichen" Interes-

sen und Intentionen wegführen;
- oder aber sie haben die äußeren Zwänge verinnerlicht und folgen sozial selektiven Normen ("Das tut man nicht!", "Schuster bleib bei deinem Leisten!") oder Traditionen,
- oder eine tatsächlich bestehende Handlungsautonomie ist den Studienbewerbern gar nicht bewusst ("falsches Bewusstsein"),
- oder die Handlungsautonomie ist zwar formal, aber nicht materiell vorhanden, weil vielleicht die nötigen Ressourcen als Voraussetzungen fehlen, davon Gebrauch zu machen,
- oder Handlungsautonomie in der Gesellschaft gibt es nur für die "halbierte Moderne" (Beck 1986), die bereits individualisiert ist, während sich die anderen traditional verhalten.

Das strukturtheoretische Paradigma geht also davon aus, dass überhaupt keine oder nur eine sehr eingeschränkte Wahl stattfindet und sich die Studienberechtigten entsprechend einer "übergeordneten" sozialen Logik den Studienfächern zuordnen. Die Tatsache, dass sich die Kinder von privilegierten Eltern mehrheitlich in den hochwertigen Studienfächern befinden, die wiederum zu privilegierten Berufspositionen führen, wird - wenn kein direkter Zwang ausgeübt wird, was in diesem Fall unwahrscheinlich ist - auf die Struktur der sozialen Ungleichheit, also auf Ursachen und Kräfte zurückgeführt, die sich "hinter dem Rücken der Beteiligten" und gegen ihr "objektives Interesse" durchsetzen. Eine solche Erklärung kommt ohne Subjekte aus, da eine wirkliche Handlungsfreiheit für die Jugendlichen in nennenswertem Ausmaß nicht existiert, sondern durch "strukturelle Zwänge" zunichte gemacht wird. Die Jugendlichen werden auf Vertreter von sozialen Klassen reduziert und es werden tautologische "Erklärungen" von der Art produziert, dass beispielsweise ein Jugendlicher deshalb mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht Medizin studiert, "weil" er Arbeiterkind ist. Wenn behauptet wird, die Jugendlichen würden aufgrund von falschem Bewusstsein oder Entfremdung Studienfachentscheidungen treffen, die ihrem 'objektiven Interesse' zuwiderlaufen und in Wahrheit gar keine mehr sind, liegt eine "hyperfunktionalistische" Erklärung (Boudon 1977) vor, die deterministisch ist, weil sie "strukturelle Parameter" als kausale Wirkungen unterstellt, die unabhängig von den Gründen sind, die die Jugendlichen für das haben, was sie tun.

Vor allem aber paßt die Tatsache einer Minderheit von Arbeiterkindern in "hochwertigen" Studienfächern nicht in die sozialstrukturelle Verteilungslogik und muss folglich als Ausnahme von der sozialstrukturellen Regel interpretiert werden. Wenn Handeln aber keine Rolle spielt, wie ist diese Ausnahme dann zu erklären? Aufgrund welcher Logik wählen die sozialen Aufsteiger eher sozialwissenschaftliche Fächer, aber weniger medizinische? Demgegenüber könnte man für die Akademikerkinder leichter argumentieren, dass sie vielleicht dieselben Berufe wie ihre Eltern wählen, wofür es in der Tat einige Belege gibt, die auf eine hohe "Selbstrekrutierungsrate" in diesen sozialen Klassen schließen lassen (vgl. für Zahnmedizin Bochnik u.a. 1974). Damit hat man ein gespaltenes Argument, indem man für die unteren Klassen ein "subjektloses" Modell angewandt wird und für die höheren Klassen eine Erklärung, die auf ihre Wahlfreiheit rekurriert. Damit ist aber weiterhin ungeklärt, auf welche Weise die subjektiven Komponenten - individuelle Wünsche, Neigungen und Befürchtungen - einerseits und die objektiven der ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalausstattung des Elternhauses andererseits ineinandergreifen und in der gezeigten sozialen Systematik re-

sultieren.[43] Hier muss noch einmal an die Forderung nach "Brückenkonzepten" erinnert werden, die in der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung erhoben wird, um die Wirkung struktureller Phänomene auf das Individuum und umgekehrt die individuelle Reproduktion von Strukturmomenten zu erklären.

So attraktiv der strukturtheoretische Ansatz ist und so bestechend er als Erklärung für die Verteilung der sozialen Herkunftsgruppen auf die Studienfächer auf den ersten Blick ist, so oberflächlich bleibt also bei näherem Hinsehen seine Erklärung, die als entscheidende Ursache für die Ungleichheit der Bildungschancen und -aspirationen die Ungleichheit selber angibt. Damit kann die sozialstrukturelle Logik bei der Studienfachwahl nur mit Hilfe und unter Zuhilfenahme von Zusatzkonstruktionen erklärt werden, die selbst wiederum der Sozialstruktur entspringen, da sie auf die Existenz anderer, paralleler Strukturen der Ungleichheit zurückgeführt werden. Solange die Sozialwissenschaft ihre empirischen Belege ausschließlich auf einer Aggregatebene sucht, mag das befriedigend erscheinen, "erklärt" wird dadurch allerdings nichts, solange nicht wirklich bekannt ist, was ein Arbeiterkind von einem Akademikerkind unterscheidet und inwiefern die festgestellten Unterschiede die resultierenden Wirkungen eineindeutig hervorrufen. Die eingangs referierte Kritik an der mangelnden Validität und Reliabilität der sozialstrukturellen Konstrukte und ihrer Erklärungskraft für tatsächliches Verhalten weist darauf hin, dass dies eben nicht bekannt ist. Aber auch die komplexen Relationen zwischen individuellem Handeln und aggregierten Handlungsfolgen in Form von Kompositions- oder sogar paradoxen Effekten (vgl. Boudon 1977, Giddens 1988) zieht eine ausschließlich strukturtheoretische Betrachtungssweise in Zweifel.

Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Studierenden und ihrer Verteilung auf die Studienfächer kann also ohne die von ihnen verfolgten Intentionen nicht wirklich erklärt werden, wenn nicht eine Strukturdimension auf eine andere zurückgeführt werden soll. Die Frage stellt sich also, welche lebensgeschichtliche Bedeutung die angenommenen Strukturen für die Individuen haben; wie soziale Ungleichheit lebensweltlich reproduziert wird und welchen Anteil die handelnden Subjekte daran haben; geschieht es durch ihr eigenes Handeln oder ohne ihr Zutun - welcher Zusammenhang besteht zwischen der Struktur und individuellem Handeln? Konkret: Was hat die Verteilung der sozialen Klassen über die Studienfächer mit den Wahlentscheidungen der jeweiligen Studienbewerber zu tun?

Man kann aber auch die Studienfachwahl im Anschluss an Beck als Ausdruck einer stärker individualisierten Lebensführung ansehen. Dabei muss man zunächst konstatieren, dass die Studienberechtigten durch eine gesellschafts- und sozialstrukturell privilegierte Situation charakterisiert sind. Wenn Becks Thesen der Individualisierung und Biographisierung als Vergesellschaftungsmodus überhaupt für eine Gruppe von Menschen in der Gesellschaft zutreffen und wenn es überhaupt eine Situation gibt, in der Individuen "frei" über ihre Zukunft entscheiden können, dann trifft dies für studienberechtigte Jugendliche zu. Sie stellen, wenn man so will, geradezu das Paradigma einer durch das Bildungssystem individualisierten Gruppe dar. Sie sind durch die individualisierende Wirkung des Bildungssystems durch viele Instanzen sozial bereits so stark ausgelesen (vgl. für viele Bargel/Höpfinger 1986: 138, Boudon 1974) und sozialstrukturell nivelliert, dass nur eine Minderheit in der Gesellschaft, nämlich

---

43 Die einzige Studie zu diesem Thema ist meines Wissens die frühe Arbeit von Spiegel und Gunzert (1962), die Studenten und ihre Eltern zur Studienentscheidung befragt haben.

lich nur gut 34% eines Altersjahrgangs (vgl. BMBW 1994: 128) übrig geblieben ist. Aber selbst wenn sozialstrukturelle Unterschiede zwischen ihnen noch statistisch gemessen werden können, dürfte die soziokulturelle Bindungswirkung ihres Herkunftsmilieus keine wesentliche Rolle mehr spielen (Bargel/Höpfinger, ebd.). Denn die "sozialen Aufsteiger" unter ihnen sind aufgrund ihrer langjährigen Sozialisation in der Schule als einer "Mittelklassen-Institution" (Lütkens 1959)" so stark ihrer Klassenkultur entwöhnt worden, dass sie im Beck'schen Verständnis "individualisiert" sind und den Status "freigesetzter Individuen" haben. Hinzu kommt noch, dass sie als Jugendliche in einer Übergangsphase sind, die mit einer relativen sozialen Unstrukturiertheit (Kreutz 1974; 1976; Lenz 1986), einer generellen Statusunsicherheit (Heintz 1969) sowie der typischen Verhaltensunsicherheit der Übergangssituation einhergeht. Die Studenten können im Gegensatz zu gleichaltrigen Berufstätigen, die als "junge Erwachsene" (Levy 1977: 12) angesehen werden, als "erwachsene Jugendliche" (Fuchs 1983) betrachtet werden, für die Statusgesichtspunkte noch keine große Bedeutung haben (Kreutz 1976).[44]

Bis auf geringe Einschränkungen wie den Numerus clausus haben die Studienbewerber wohl wie keine andere sozialen Gruppe in der Gesellschaft zumindest formal die "Freiheit der Wahl" ihrer ausbildungsbezogenen und beruflichen Zukunft.[45] Ihre Entscheidung ist durch keine direkte Machteinwirkung oder durch Zwänge wie etwa einen Mangel an Lehrstellen oder einen schlechten Arbeitsmarkt eingeschränkt. Höchstens finanzielle Einschränkungen mögen für einige Studienberechtigte eine Rolle spielen. Sie erstrecken sich aber eher auf die Frage der Studienaufnahme[46] als auf die Wahl eines Studienfachs. Auf sie trifft also auch die Beck'sche Annahme zugenommener Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten zu. Schließlich besteht ihre Wahlmöglichkeit nicht nur zwischen einem bestimmten Angebot an Studienfächern, sondern ist zugleich eine lebensgeschichtlich bedeutsame Entscheidung aufgrund der gesellschaftlich institutionalisierten Statuspassage. Auf sie trifft also auch die These von der Notwendigkeit zu, "als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf den eigenen Lebenslauf" zu agieren.

Damit sind zugleich die formalen Voraussetzungen der mikroökonomischen Entscheidungstheorie erfüllt, die - in der Tradition des methodologischen Individualismus stehend - die Gesellschaft auf individuelle Entscheidungen als Wahlhandlungen gegründet sieht, die durch eine invisible hand zur "Gesellschaft" zusammengefügt werden. Sie haben, nachdem sie lange Zeit wenig beachtet worden sind, in jüngster Zeit wieder stärkere Konjunktur (vgl. auch Turner 1991: 87f.). Aus ihrer Perspektive ist "Status" die Folge von Belohnungen, die Individuen im Laufe ihres Lebens erhalten, wobei jeder Mensch versucht, die meisten Belohnungen zu erhalten (vgl. Boudon 1977: 237). Wenn die Studienfachentscheidung vor diesem Hintergrund nutzentheoretisch erklärt wird, versuchen die studienberechtigten Jugendlichen, in einer selbstbestimmten Entscheidung aufgrund einer Abwägung der einsetzbaren Ressourcen zu

---

44 Aus dieser Annahme einer Verlängerung der Jugendphase folgt ferner, dass sich ihr Ablösungsprozess von den Eltern verzögert, so dass das Studium zu Recht als "psychosoziales Moratorium" (vgl. Hurrelmann 1983b; Kohli 1973) angesehen werden kann. Darauf werde ich in Kapitel VI näher eingehen.

45 Aber auch der Numerus clausus scheint kein wirklicher Hinderungsgrund für ihre Studienfachentscheidung zu sein, wie Windolf (1994) berichtet.

46 Sandberger berichtet über Sicherheitsmotive bei Arbeiterkindern (Sandberger 1981), Walter darüber, dass bei ihnen die größten Abweichungen zwischen Studienwunsch und verwirklichter Studienabsicht vorliege (Walter 1986), sowie über eine niedrigere Studierquote bei Arbeiterkindern (Walter 1981).

den verlangten Anforderungen der Studienfächer das beste aus ihren Ressourcen machen. Wenn sie aus Elternhäusern der höheren sozialen Klassen stammen und somit über ausreichende Ressourcen verfügen, können sie Studienfächer wählen, die in jeder Hinsicht anspruchsvoll sind, weil sie hohe Investitionskosten in Leistung, Zeit und Geld erfordern. Dass sie kostenintensiv sind, spielt für diese Studienbewerber keine Rolle, da sie über die nötigen Ressourcen verfügen. Dafür sind sie auch mit besseren Arbeitsmarktaussichten, mit einem hohen Einkommen und einer prestigeträchtigen Berufsposition verbunden, sind also auch ertragreicher. Demgegenüber könnte man auf der anderen Seite bei den Studierenden aus Familien der unteren sozialen Klassen argumentieren, dass sie angesichts knapper Ressourcen eine "kostenorientierte" Entscheidung treffen und Studienfächer wählen, die "billig" sind, d.h. eine geringe Investition in Leistungserbringung, Zeit und Geld erfordern, in der Regel also solche mit niedrigeren formalen Leistungsanforderungen. Sie erbringen allerdings auch weniger Profit auf dem zukünftigen Arbeitsmarkt, da sie mit schlechteren Arbeitsmarktaussichten verbunden sind. In dieser theoretischen Perspektive wäre die gezeigte Graphik demzufolge nicht "strukturiert" und als der Ausdruck von sozialer Ungleichheit zu interpretieren, sondern das Ergebnis einer Aggregation von individuellen Handlungen, die aus einer "unkoordinierten Interessenverfolgung von Millionen von Individuen" bestehen, dem ein - vielleicht unbekannter - Mechanismus der "pluralistischen Anpassung" (so etwa Bowles/Gintis 1978: 285) zugrunde liegt. Die Verteilung der Studierenden unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen auf die Studienfächer wäre dann mit Boudon als das Ergebnis von Kompositionseffekten (vgl. auch Giddens 1988) zu interpretieren, die sich aus der Aggregation von Handlungen von Individuen ergeben, welche nur von ihrer jeweils eigenen Rationalität geleitet und in einem Kontext, in dem sie die Freiheit haben, die Auswirkungen ihrer Handlungen auf andere unberücksichtigt zu lassen, ausschließlich unmittelbar verständliche Ziele verfolgen (Boudon 1977: 228). Wenn der resultierende Kompositionseffekt dieser individuellen Handlungen in der kollektiven Benachteiligung sozialer Gruppen resultiert, würde man dies als einen nicht intendierten Effekt des individuellen Handelns interpretieren müssen und in Kauf nehmen.

Auch diese Erklärung erscheint auf den ersten Blick plausibel, provoziert allerdings ebenfalls einige empirische und konzeptionelle Einwände. Zum einen sind einige wichtige Voraussetzungen für solche nutzenorientierte Entscheidungen, wie Informiertheit und Abschätzbarkeit der Handlungsfolgen nicht vorhanden. Zum anderen unterstellt eine solche Erklärung, dass die studienberechtigten Jugendlichen ihre Entscheidung auf der Grundlage einer bewussten Kalkulation treffen, bei der sie Kosten und Nutzen gegeneinander abwiegen. Dies erscheint aus verschiedenen Gründen zumindest unwahrscheinlich, kann aber andererseits empirisch überprüft werden. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch vor allem, dass nicht alle Fächer, die mehrheitlich von Jugendlichen aus den oberen Klassen gewählt werden, auch kostenintensiv sind, und es ist ebenfalls durchaus nicht so klar, dass die "harten", leistungsintensiven Fächer immer auch die besten Arbeitsmarktaussichten versprechen. Eine weitere Frage bezieht sich auf die eigene Bereitschaft zu Lern- und Leistungsanstrengungen in einem "harten" Studienfach, die das Verhältnis von Kosten und Nutzen ganz unterschiedlich gestalten können, denn mit einer "ertragsorientierten" Entscheidung allein ist es ja nicht getan. Darüber hinaus muss - ähnlich wie bei der strukturtheoretischen Erklärung - auch bei einer nutzenorientierten Entscheidung erklärt werden können, wieso eine beachtliche Minderheit von Studienberechtigten aus höheren Klassen "minderwertige" Studienfächer wählt und um-

gekehrt Studienberechtigte aus unteren Klassen die prestigeträchtigen. Handelt es sich dabei um statistische Ausnahmefälle, handeln die Betroffenen nicht-rational oder handeln sie gemäß einer anderen, vorläufig unbekannten Rationalität? Eine weitere Beobachtung widerspricht ebenfalls der These einer "rationalen", nutzenorientierten Studienfachwahl: Weibliche Studienberechtigte handeln nur zum Teil nach der skizzierten Logik.[47] Sie scheinen abweichende Präferenzen zu haben, denn sie wählen immer noch schwerpunktmäßig eher die traditionell "weiblichen" Studienfächer, also Kunst, Kultur und Soziales.

Man kann also das vorliegende Muster in der Graphik auf der Grundlage eines strukturtheoretischen Paradigmas durch vorhandene gesellschaftliche Strukturen, also letztlich deterministisch erklären, als auch durch ein individualistisches Paradigma unter Einschließung der Intentionen der Studierenden, kommt aber bei beiden Ansätzen an bestimmte Grenzen.

Einen Mittelweg bei der Erklärung von Bildungsentscheidungen, die man vielleicht auch auf die Studienfachwahl übertragen kann, geht Boudon, der zwar prinzipiell entscheidungstheoretisch argumentiert, aber zusätzlich die Ressourcen der Handelnden (Boudon 1977: 237) berücksichtigt - und damit gemäß seiner eigenen Terminologie "deterministische" Elemente einfügt. Boudon, der das Bildungssystem als eine Serie von Entscheidungspunkten interpretiert, vereinigte schon früh entscheidungstheoretische, sozialstrukturelle und laufbahntheoretische Ansätze. Er unterscheidet einen primären Effekt der sozialen Ungleichheit aufgrund ungleich verteilter kultureller Ressourcen zwischen den sozialen Gruppen in der Gesellschaft von einem sekundären Effekt, der die sozialstrukturell unterschiedliche Distanz zu den Entscheidungspunkten berücksichtigt. Die Verdrängung der unteren Klassen aus dem höheren Bildungssystem wird ihm zufolge nicht primär durch schlechtere Leistungen im Bildungsystem erklärt. Dieser geringere Erfolg im Bildungssystem ist einem "primären Schichtungseffekt" (Boudon 1974: 29ff.) geschuldet, da sie auf die Anforderungen des Bildungssystems aufgrund ihrer schlechteren Ausstattung mit Ressourcen weniger gut vorbereitet sind, was auch weithin bestätigt wird. Sowohl der kulturelle Anregungsgehalt des Elternhauses (Baur 1972: 133ff.), als auch die Intelligenz (Oevermann u.a. 1976), als auch die Schulnoten in den Leistungsfächern in der Schule (ebd.; Bertram 1977) sind von der sozialen Lage der Familie abhängig.

Boudon zeigt nicht nur, dass die Beziehung zwischen vorherigem Schulerfolg und Bildungsabsichten mit sozialer Herkunft variiert, sondern weist darüber hinaus eine Beziehung zwischen Bildungsabsichten und sozialer Herkunft auch dann nach, wenn zwischen den sozialen Herkunftsgruppen das gleiche Schulerfolgsniveau existiert. Denn unabhängig von dem primären Effekt sind auch die Aspirationen der Eltern und ihrer Kinder abhängig von der Klassenlage - dies ist der "sekundäre Schichtungseffekt" auf den Bildungserfolg. "Bei gegebenem Erfolgsniveau ist die Orientierung auf die anspruchsvolleren Ausbildungsvorgänge hin bei den Schülern aus höheren sozialen Schichten häufiger" (Boudon 1977: 256). Wie ist das zu erklären? Boudon nimmt ganz im Sinne der Entscheidungstheorie an, dass die Akteure vor einer Bildungsentscheidung "zumindest eine qualitative Vorstellung von dem zwischen den Handlungsmöglichkeiten bestehenden Nutzen- bzw. Wertunterschied" haben, ferner, "dass sie die Risiken, die mit jedem der möglichen Wege verbunden sind, berücksichtigen und dass sie die Risiken abschätzen, indem sie sich mehr oder weniger eng an dem vorherigen Erfolg des

47 Dies geht nicht aus der Graphik hervor, wird aber im Kapitel VIII gezeigt.

Schülers orientiert" (Boudon 1977: 257). Vor diesem Hintergrund muss eine zusätzliche Variable eingeführt werden, derzufolge "die Bewertung der Handlungsalternative von der Schicht, der das Individuum entstammt (oder von der Schicht, der die Familieneinheit angehört), beeinflußt wird" (ebd.). Wenn der gegenwärtige Schulerfolg mittelmäßig ist, so nimmt er weiter an, wird sich eine Familieneinheit zufriedengeben, wenn das Kind ein Bildungsniveau erreicht hat, das ihm erlaubt, einen sozialen Status zu erwarten, der gleichwertig oder höher als sein gegenwärtiger ist, selbst wenn dieser Status nicht besonders hoch sein sollte. "Dagegen wird eine Familieneinheit, die der höheren Schicht angehört (...), versuchen, das Kind zu 'puschen', um ihm den sozialen Abstieg zu ersparen, auch wenn sein Schulerfolg nur gering ist. Kurz, die Hypothese lautet, dass die soziale Schicht, zu der die Handlungsmöglichkeiten A1 und A2 im Mittel den Zugang eröffnen, von den Familieneinheiten nicht absolut, sondern in Abhängigkeit von ihrer sozialen Schicht bewertet wird" (ebd.).

In ähnlicher Weise wie Bourdieus Überlegungen zum Laufbahneffekt unterstellt Boudon, dass die soziale Situation der Familie einen Effekt auf die Struktur ihrer Präferenzordnung habe, die als ein fundamentaler Bestandteil der Erklärung ihrer Bildungsentscheidung anzusehen ist. Diese Annahme steht im Gegensatz zur Entscheidungstheorie, die eine Unabhängigkeit der Präferenzordnung von den Handlungszielen annimmt, indem sie sie als gegeben und damit invariant betrachtet. Das Handeln der Individuen bleibt im Gegensatz zu Bourdieu aber intentionales Handeln, ist aber dennoch aufgrund der Annahme, dass die Orientierung bei Schülern aus höheren Schichten auf anspruchsvollere Bildungsgänge häufiger ist, durch ihre Herkunft geprägt. "Die Familien der unteren Schichten scheinen, was Bildung angeht, weniger ehrgeizig zu sein. Damit handeln sie vielleicht gegen ihre Interessen, jedoch nicht notwendigerweise gegen ihre Präferenzen" (Boudon 1977: 258).

Das Aspirationsniveau und das Entscheidungsverhalten wird - so die Wirkungsweise des "sekundären Schichtungseffekts" - also aufgrund der größer werdenden sozialen Distanz zu den höheren Bildungsstufen und den durch sie erforderlichen Handlungsressourcen strukturiert. Demzufolge hat die soziale Herkunft, so weist Boudon nach, bei jeder zusätzlichen, höheren Stufe im Bildungssystem einen geringeren Effekt auf den jeweiligen Bildungerfolg als auf die Aspirationen, die der Entscheidung für die nächste Bildungsstufe zugrunde liegen. Boudon kann mit seinem Modell also erklären, wie die laufbahnmäßige Organisation von Entscheidungspunkten gemäß Altersnormen, wie sie typisch für das Bildungssystem ist, einen kumulativen Effekt der sozialen Verdrängung hervorruft. Demzufolge bildet das Bildungssystem ein System von Filtern, das die sozialen Gruppen, die die größte kulturelle Distanz zu höherer Bildung haben, nicht nur einmal, sondern an jeder seiner Übergangsstellen wiederholt und stärker aussortiert. Mit anderen Worten, sowohl der Erwerb von Zertifikaten als auch ihr Gebrauch - als Zugangsberechtigung für die nächsthöhere Stufe - sind sozial strukturiert. Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung der Wirkung des Bildungssystems kommt Bourdieu, der ebenfalls das Verhältnis von Ressourcen zu Erträgen, allerdings nicht in einer quantifizierenden und nutzentheoretischen Entscheidungslogik, einbezieht. Dieses Modell vermag also zu erklären, wie für Kinder aus ökonomisch und kulturell unterprivilegierten Familien das System der institutionell vorgegebenen Bildungsentscheidungen im Laufbahnprogramm Bildungssystem "vor allem eine Geschichte von Wunschreduzierungen" (Mundt 1981: 66; vgl. auch Kern u.a. 1973; Bolder 1978; Walter 1980; 1981; 1986; Sandberger 1981a; 1982) bildet.

Im Anschluss an diese Überlegungen kann die Frage nach dem Zusammenhang zwischen individueller Handlungsfreiheit bei der Studienfachwahl und gesellschaftlicher Strukturierung noch weiter präzisiert werden: Auf welche Weise kommen die von Boudon benannten - aber nicht weiter ausgeführten - "schichtspezifischen Präferenzen", dass Angehörige aus den unteren Klassen weniger ehrgeizig gegenüber Bildung sind, zustande? Haben sie etwas mit der häufig zitierten "affektiven Distanz" (Gerstein 1965) gegenüber höherer Bildung zu tun, und was verbirgt sich wiederum hinter ihr? Außer durch Unterschiede bei den Ressourcen und Kompetenzen sind sozialstrukturelle Faktoren bei der Studienfachentscheidung der studienberechtigten Jugendlichen offenbar noch in stärker indirekter Weise wirksam und verbergen sich in ihren Präferenzen und Intentionen, Motiven und Handlungsabsichten. Sie können sich als Geschmack, Gewohnheiten, Vertrautheiten, Traditionen - alles deterministische Elemente (Boudon 1977: 261) in einem allerdings prinzipiell handlungstheoretischen Modell - äußern und dürfen bei der Erklärung dieser Bildungsentscheidung nicht außer acht gelassen werden. Diese Präferenzen dürfen allerdings auch nicht von vornherein auf eine Nutzenmaximierung festgelegt werden.

Da also immer deterministische und intentionalistische Elemente im Handeln vereinigt sind, muss bei der Analyse von Bildungsentscheidungen also rekonstruiert werden, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, so dass die Frage nach den Verhältnis von Struktur und Handlung nicht ohne empirischen Bezug beantwortet werden kann. "Zweckgerichtetes Handeln ist auch dann zu berücksichtigen, wenn die Zwänge, die die Handlungsverläufe begrenzen, sehr stark sind" (Giddens 1988: 363). Anstatt mich also a priori für die strukturtheoretische oder die handlungstheoretisch-individualistische Version zu entscheiden und empirische Phänomene der gewählten "Erklärung" bloß zu subsumieren, soll die Beantwortung der Frage selbst zum Gegenstand der folgenden Untersuchung gemacht werden: Welche determinierenden Anteile beeinflussen die Studienfachentscheidungen? Welche Rolle spielen dabei die Intentionen und Motive der Studienberechtigten? Wird durch ihr aktives Handeln die Struktur sozialer Ungleichheit reproduziert? Wie wird die Struktur sozialer Positionen in der Gesellschaft vermittelt durch kulturelle Werte und psychische Motive? Worin besteht die soziale Handlungs- und Entscheidungslogik, die der Studienfachwahl zugrunde liegt?

Diese Fragen sollen in den folgenden Kapiteln der Arbeit unter Hinzuziehung der Erträge aus der bisherigen Diskussion beantwortet werden. Dabei soll versucht werden, die unterschiedlichen theoretischen Ansätze und Perspektiven einander näher zu führen und zu vereinheitlichen. Als Arbeitshypothese gehe ich von einem intentional handelnden Individuum sowie seiner grundsätzlichen Gestaltungs- und Lernfähigkeit aus, aber lege es nicht auf nutzenmaximierendes und rationales Handeln fest, das vielleicht nur ein Spezialfall von Handeln ist. Weiterhin gehe ich davon aus, dass ein entscheidender Mechanismus der sozialen Selektion durch Entscheidungsprozesse erfolgt. Vor diesem Hintergrund scheint die biographische Perspektive eine Integrationsmöglichkeit der verschiedenen Ansätze zu ermöglichen. Sie ist sowohl in der Beck'schen Individualisierungsthese, als auch in Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion, als auch in Boudons Theorie der Bildungsentscheidungen angelegt, wird aber in keinem dieser Ansätze entfaltet. Der biographische Ansatz hat erklärtermaßen zum Ziel, die subjektive Seite der Wirklichkeit ebenso wie ihre strukturelle Seite zu erfassen, da sie in ihrem "Gegenstand" - der Biographie - aufeinander bezogen sind. Damit wird eine stärkere Betonung der subjektiven Bedeutung der sozialen Herkunft ermöglicht, was aber kei-

neswegs zu einer "Auflösung der soziologischen Perspektive" führt. "Zur Debatte steht vielmehr das Verhältnis von Subjektivität und gesellschaftlicher Wirklichkeit" (Kohli/Robert 1984: 4). Der institutionalisierte Lebenslauf ist, insbesondere in seiner Bedeutung als Statuslaufbahn, jene Institution, die individuelles Handeln mit gesellschaftlichen Strukturen und Normen vermittelt.

Aus einer solchen Perspektive rückt die Familie als sozialer Kontext, in dem die Studienfachentscheidungen der studienberechtigten Jugendlichen erfolgen, in den Vordergrund. Zum einen befinden sie sich zu dieser Zeit noch in der Regel im Elternhaus, sind aber in einer biographischen Phase des Ablösungsprozesses vom Elternhaus. Dieser Gesichtspunkt wird eher in psychologischen als in soziologischen Erklärungskonzepten thematisiert. Darüber hinaus erfolgt im Gegensatz zu Bourdieu die "Statusvererbung" nicht als eine mechanische Übertragung der elterlichen Wünsche und Anforderungen, sondern die innerfamilialen Interaktionsprozesse müssen dabei berücksichtigt werden, die für sie förderlich sind oder nicht. Dies kommt der erwähnten Forderung der Sozialisationsforschung nach "Brückenkonzepten" entgegen, durch die eine "konzeptuelle Verknüpfung von makro- und mikrosozialer Analyseebene" erfolgen kann (vgl. Steinkamp/Stief 1978; Steinkamp/Hamel 1985: 155). Schließlich muss auch die Eigentätigkeit der Jugendlichen beachtet werden, die sich kulturelles Kapital aktiv aneignen müssen. Dieser Gesichtspunkt ist sowohl in den strukturtheoretischen, als auch in den Erklärungsansätzen, die dem methodologischen Individualismus folgen, am wenigsten ausgearbeitet. Ich werde mich dazu auf psychologische Konzepte beziehen, sie aber ergänzen um die von ihnen wiederum vernachlässigten makrostrukturellen Aspekte. In einer Verknüpfung der sozialstrukturellen, biographischen und entscheidungstheoretischen Perspektive ist die Studienfachwahl in dieser Hinsicht zum einen der Ausdruck einer sozialbiographischen Statusentscheidung, zum anderen ein "biographischer Verselbständigungsprozess" (Buchmann 1989a), der zugleich mit der Ablösung vom Elternhaus einhergeht.

4. Familiale Sozialisation als Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum

Wenn die Reproduktion von sozialen Strukturen nicht unabhängig von den Menschen - durch den "stummen Zwang der Verhältnisse" - geschieht, sondern von den Menschen selbst aktiv, wenngleich nicht notwendigerweise intentional, vollzogen wird, steht das Problem ihrer lebensweltlichen Reproduktion im Mittelpunkt. Vor diesem Hintergrund soll im folgenden untersucht werden, wie der Zusammenhang von individuellem Handeln und gesellschaftlicher Strukturierung durch die familiale Sozialisation vermittelt und dabei insbesondere die Struktur sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft reproduziert wird. Eines der zentralen Probleme dabei besteht in der Frage, wie normative Orientierungen, Wertvorstellungen und Deutungsmuster reproduziert und auf die Kinder übertragen werden und in welchem Zusammenhang sie einerseits zum Sozialsystem der Familie, andererseits zum Sozialsystem der Gesellschaft stehen.

Mit dem Ziel einer konzeptionellen Verknüpfung von makro- und mikrosozialer Analyseebene werden in der Sozialisationsforschung seit einiger Zeit "Brückenkonzepte" gefordert (Steinkamp/Hamel 1985: 155; vgl. auch Steinkamp/Stief 1978), mit deren Hilfe eine "Handlungskette" vom Individuum über die Familie bis hin zur Gesellschaft geknüpft werden kann. Damit soll eine theoretische Konzeption des Zusammenhangs von Sozialisation und Schichtzugehörigkeit entwickelt werden, um das Problem zu klären, in welcher Weise Familie, Bildungseinrichtungen und Gesellschaft aufeinander einwirken. In diesem Zusammenhang werden häufig Mehrebenen-Modelle vorgeschlagen, in denen die als makrosoziale Ebene bezeichnete Sozialstruktur der Gesellschaft und die mikrosoziale Ebene des Individuums unterschieden werden vgl. dazu bereits Bronfenbrenner 1976; Bertram 1978; Geulen/Hurrelmann 1982). Zwischen ihnen liegen die als "Mesoebene" bezeichneten gesellschaftlichen Institutionen, die sich durch ihren Formalisierungs- und Organisationsgrad unterscheiden. Von besonderer Wichtigkeit ist dabei die Familie, die zwar gering formalisiert ist, aber wesentliche Brückenfunktionen für die Vermittlung zwischen Mikro- und Makroebene übernimmt, indem sie die Ich-Entwicklung des Individuums gewährleistet und gleichzeitig für die Übertragung der geltenden Normen an die nachfolgende Generation sorgt.

Ein integratives Modell, das die Familie an die Gesellschaft anschließt und der Subjekthaftigkeit und Gestaltungsfähigkeit der Familienmitglieder gerecht werden will, muss demzufolge den Dualismus vermeiden, der die Bedeutung des individuellen Verhaltens der Familienmitglieder innerhalb des Familiensystems von ihrem Verhalten als Mitglieder sozialer Klassen außerhalb, im gesellschaftlichen Raum, abtrennt oder auf eine bloßen Verlängerung jenes Verhaltens, etwa aufgrund ihrer Arbeitstätigkeit reduziert. Es muss sowohl die Interaktionsbeziehungen innerhalb der Familie als auch zwischen der Familie und der Gesellschaft berücksichtigen und miteinander verknüpfen.

Die Funktion der Familie besteht darin, die Heranwachsenden in die Gesellschaft zu enkulturieren, indem sie ihnen wichtige, einheitlich geltende Normen und Kulturtechniken und darüber hinaus eine individuelle, persönlichkeitsspezifische Kompetenz zur Verarbeitung und Gestaltung ihrer eigenen Erlebnisse und Erfahrungen vermittelt. Mit der ersten Funktion trägt sie dazu bei, dass die Gesellschaft als Ganzes reproduziert und vereinheitlicht wird, mit der zweiten, dass sie potentiell infrage gestellt und differenziert wird. Die Familie muss, wie jedes

Individuum auch, ihre sozialen Position in der Gesellschaft erhalten und reproduzieren, was sich ebenfalls auf die nachfolgende Generation erstreckt. Wir haben gesehen, dass Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund veränderter Reproduktionsbedingungen wichtiger geworden sind, wovon zwar in erster Linie die Heranwachsenden betroffen sind. Da die Kinder und Jugendlichen während ihrer Bildungsentscheidungen aber noch bei ihren Eltern wohnen und den Eltern vermutlich die Notwendigkeit der Statusreproduktion stärker bewusst ist als ihnen, steht diese Frage, auf welche Weise die soziale Position der Familie an die Kinder "vererbt" wird, stärker im Mittelpunkt der Sozialisation. Darüber hinaus kann gerade die Übertragung des Status in Form von "Kultur in inkorporiertem Zustand" (Bourdieu 1983: 186ff.) auf die nachfolgende Generation als Voraussetzung für die zu erwerbenden Bildungstitel nicht mechanisch und ohne die Beteiligung der handelnden Subjekte geschehen. Obwohl Bourdieu erwähnt, dass es sich dabei um einen Verinnerlichungsprozess handelt, der an die biologische Existenz einer Person geknüpft ist, interessiert er sich nicht weiter dafür, auf welche Weise diese Statusübertragung auf die nachfolgende Generation erfolgt und schöpft deshalb das handlungstheoretische Potential seines Ansatzes nicht aus. Er verlangt folglich den persönlichen Einsatz von Eltern und Kindern, womit die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der familialen Sozialisation gerichtet wird. Die objektiven Bedingungen, die durch die Sozialstruktur vorgegeben sind, müssen durch den Sozialisationsprozess in der Familie vermittelt werden, um lebensweltlich reproduzieren zu werden.

4.1. Die Familie als soziales System

Eine solche umfassende Konzeption des Zusammenhangs zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen und Normen wurde schon früh und in grundlegender Weise von Parsons entwickelt. Indem er die Ebene des menschlichen Organismus und seiner Persönlichkeitsstruktur mit den normativ geregelten sozialen Institutionen und kulturellen Wert- und Symbolsystemen verband, versuchte er eine Verknüpfung des kulturellen mit dem sozialen und dem Persönlichkeitssystem herzustellen. Dabei werden die kulturellen Werte auf der Ebene des Sozialsystems durch Interaktionen in Rollen institutionalisiert und auf der Ebene der Persönlichkeit internalisiert und in Motive und Handlungsorientierungen umgesetzt (Parsons u. a. 1951: 20ff.).

Handlungen geschehen Parsons zufolge "nicht vereinzelt, sondern treten in Konstellationen auf, die wir Systeme nennen" (Parsons/Shils 1951: 54). Parsons unterscheidet dabei das Persönlichkeitssystem vom sozialen und kulturellen System. Die Struktur des Persönlichkeitssystems des Menschen ist, neben den physiologischen Bedürfnisse auf der Grundlage seiner organischen Basis, durch die Struktur seiner Bedürfnisdispositionen bestimmt. Das soziale System ist als System von Beziehungsmustern, als System sozialer Beziehungen, definiert. Das kulturelle System bezieht sich auf einer eher übergeordneten Ebene auf die Konstitution des sozialen und Persönlichkeitssystems durch Regeln und Normen.

Die Grundeinheiten des sozialen Systems sind die Rollen, denen in Parsons' Konzeption ein zentraler Stellenwert zukommt, weil sie die Bedürfnisdispositionen des Handelnden in seiner Eigenschaft als Rollenträger mit dem kulturellen System verknüpfen. Parsons definiert Rollen als Komplex normativer Verhaltenserwartungen, die von anderen Handelnden an einen

Rollenträger aufgrund seiner Positionierung in einem System von Beziehungsmustern - also einem sozialen System - gerichtet werden. Das kulturelle System ist durch die kulturellen Wertmuster - die patterns of value orientation[48] - definiert. Sie "bilden den Rohstoff, der auf dem Wege der Institutionalisierung zu verpflichtenden Verhaltenserwartungen oder intersubjektiv geltenden Normen, auf dem Wege der Internalisierung zu persönlichen Motiven oder charakterbildenden Handlungsdispositionen verarbeitet wird" (Habermas 1981, Bd. 2: 323). Sie bilden das Kriterium für die Entwicklung und Differenzierung von Bedürfnisdispositionen, die auf ihrer Grundlage als Motivationsstrukturen[49] entwickelt und differenziert werden. Die Bedürfnisdispositionen sind dauerhafte Handlungsbereitschaften auf der Grundlage von sozial sanktionierten Bewertungsmaßstäben. Sie beziehen sich auf gesellschaftlich bzw. kulturell bereits vorhandene Werte und Normen.

Parsons' Sozialisationstheorie ist einerseits ein Produkt und eine Weiterentwicklung dieser hier kurz skizzierten Handlungstheorie, die er später in eine strukturell-funktionale Systemtheorie eingebettet hatte.[50] Andererseits ist sie hervorgegangen "aus einer eigenwilligen Weiterentwicklung der Freudschen Theorie der Objektbeziehungen des Kleinkindes, die er als das entscheidende Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Psychologie und Soziologie betrachtete" (Reichwein 1970: 163). Ferner ist sie, insbesondere was die Konzeption der Rollenstruktur in der Familie betrifft, stark durch die Kleingruppenforschung von Bales beeinflußt worden (vgl. Reichwein 1970: 167) und nimmt schließlich hinsichtlich seines zentralen Konzepts der Rollenübernahme und des Verständnisses von Interaktion noch Elemente von Mead auf (Geulen 1977: 154).

Die Familie ist der Ort der Vermittlung kultureller Werte und Traditionen im Prozess der Rollenübertragung der Eltern an ihre Kinder. Sie hat die Aufgabe, die Rollenmuster der Familie in psychische Bedürfnisdispositionen, Orientierungsdimensionen und Verhaltensmuster, also in die Persönlichkeitsstruktur des Kindes zu transformieren. Sie ist für Parsons der Prototyp eines sozialen Systems und zugleich die wichtigste Sozialisationsinstanz (Parsons 1954: 81). Sozialisation wird als der Prozess der Integration des Kindes in das System der Familie mittels der Internalisierung seiner Rollenmuster konzipiert. Die Aufgabe der Familie im Sozialisationsprozess besteht darin, die Wertorientierungen und Rollennormen der Gesellschaft auf die Motivstruktur der Heranwachsenden zu übertragen.

Der Sozialisationsprozess besteht Parsons zufolge aus fünf Phasen[51], in denen sich die

---

48 Die Werte werden nicht abgeleitet, sondern aus dem Stand der Kultur übernommen und als vollständig und flächendeckend bezeichnet (Geulen 1977: 146). Sie scheinen Parsons' Sozialisationstheorie "relativ willkürlich ... angehängt" (Reichwein 1970: 173, FN 72) zu sein. In der Reihenfolge der Entwicklung des Kindes sind es: 1. Selbst- vs. Kollektivorientierung, 2. Spezifität vs. unspezifische Diffusheit, 3. Affektivität vs. affektive Neutralität, 4. Universalismus vs. Partikularismus, 5. Askriptive Qualitäten vs. Leistung (Parsons/Shils 1951: 76-91, 116-120). Parsons unterstellt die Vollständigkeit der pattern variables, so dass jede mögliche Entscheidungsalternative auf ihrer Grundlage "zureichend als eine spezifische Kombination der Werte dieser Orientierungsalternativen charakterisiert wird" (ebd.).

49 Die Bedürfnisdispositionen können als die motivationale Struktur der Persönlichkeit bezeichnet werden.

50 Habermas (ebd.: 300f.) kritisiert, dass in der Parsons-Rezeption diese beiden Seiten häufig auseinandergerissen werden. Sein eigener Vorschlag einer Verknüpfung von System- und Lebenswelt ist allerdings umstritten (vgl. z.B. Joas 1986).

51 1. die Phase der oralen Abhängigkeit von der Mutter, 2. die Phase der Liebesabhängigkeit von der Mutter, 3. die ödipale Phase, 4. die Latenz-Phase, 5. die Phase der Adoleszenz oder Geschlechtsreife (vgl. Reichwein

Bedürfnisdispositionen und entsprechend die Persönlichkeitsstruktur des Heranwachsenden zunehmend und irreversibel ausdifferenzieren. Er beginnt mit der Internalisierung der ersten Bezugsperson, mit der das Kind aufgrund seiner physiologischen Bedürfnisse in Beziehung tritt. Die Grundlage dafür bildet die organische Basis des Persönlichkeitssystems, das aus den primären organischen Bedürfnissen des Kleinkindes nach Atmung, Nahrung, Schlaf usw. sowie einem diffusen libidinösen Bedürfnis nach sozialen Beziehungen besteht. Aufgrund seiner oralen Abhängigkeit von der Mutter wird, Parsons zufolge, der Säugling bereits zu diesem Zeitpunkt in das soziale System der "Mutter-Kind-Identität"[52], "a kind of limiting case of the concept social system" (Parsons/Bales 1964: 49) integriert (vgl. auch Parsons 1968: 108). Das Kind lernt, dass die Handlungen der Mutter, die eigenen Handlungen und die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse regelhaft aufeinander bezogen sind und in einer gegenseitigen Abhängigkeit stehen (ebd., 106). Durch die affektive Besetzung und Identifikation mit der Mutter in ihrer Rolle als einer Quelle der Befriedigung und Fürsorge wird diese Beziehung seitens des Kindes stabilisiert und ein rudimentäres "kollektives Handlungs- und Rollensystem" (Reichwein 1970: 169) ausgebildet. Auf diese Weise wird überhaupt erst die Sinnstruktur aufgebaut, die sein Persönlichkeitssystem über die organische Ebene hinaus, also als System von Bedürfnisdispositionen, konstituiert.

Im Laufe des weiteren Sozialisationsprozesses erfolgt eine Erweiterung des sozialen Feldes aufgrund der Ausweitung des Objekt- und Bezugssystems des Kindes, mit der eine kongruente Internalisierung der sozialen Objekte verbunden ist und zu einer Ausweitung und zugleich Differenzierung der von ihm verinnerlichten Rollenstruktur und Bedürfnisdispositionen führt.[53] Mit dem Abschluss der ersten drei Sozialisationsphasen bis zur ödipalen Krise ist die Rollenstruktur der Familie, die im wesentlichen aus der Generations- und aus der Geschlechtsrolle besteht, vollständig internalisiert. Auf diese Weise eignet sich das Kind im Prozess der Sozialisation sukzessive die Rollenstruktur der Kernfamilie an, die sowohl aus den Rollen der einzelnen Familienmitglieder, als auch aus seinen eigenen Reaktionen auf deren Verhaltensmuster und die Reaktionen der anderen Familienmitglieder auf sein eigenes Verhalten besteht. Durch die sozialen Rollen, die das Kind im familialen Interaktionsprozess erlernt, wird sein eigenes psychisches System in Form von Handlungsmotiven und Bedürfnisdispositionen durch das soziale System der Familie mit dem übergeordneten kulturellen System der Gesellschaft verbunden. Dadurch sind die resultierenden individuellen Bedürfnisse, Motive und Orientierungen mit den durch den Sozialisationsprozess verinnerlichten kulturellen Wertvorstellungen und sozialen Erwartungen kongruent: Wir wollen, was wir sollen.

Parsons leitet aus den Geschlechtsrollen der Eltern spezifische Wertmuster bzw. Bedürfnisdispositionen ab, die er nicht weiter begründet und unterstellt ihre lineare geschlechtskongruente Übertragung auf die Kinder. Die erste Rollenstruktur[54], die das Kind internali-

---

1970: 169).

52 In dieser Phase allerdings erst in Form einer "kollektiven Identität", die Parsons als "we-ness" - "Wirheit" (Parsons/Bales 1964: 60) - beschreibt.

53 Dies sind für das entscheidende erste Sozialisationsstadium bis zur ödipalen Krise, in dem die grundlegenden Einstellungen des Kindes erworben werden: 1. organische Bedürfnisse, 2. Abhängigkeit vs. Selbständigkeit (Generationenrolle), 3. Konformität bzw. Sicherheit vs. Pflegebedürfnis bzw. Angemessenheit (Geschlechtsrolle).

54 Man kann die für die frühkindliche Abhängigkeit des Kindes von der Mutter charakteristische "kollektive

siert, ist die der Generationsrolle, die auf der Grundlage der Wertorientierungen Spezifität vs. Diffusivität die Bedürfnisdispositionen Abhängigkeit vs. Selbständigkeit begründet. Diese Rollenstruktur wird in der nächsten Sozialisationsphasen auf der Grundlage der Wertalternativen Neutralität vs. Affektivität wiederum erweitert und verdoppelt durch die zusätzliche Internalisierung der Geschlechtsrollen des Vaters und der Mutter, die durch die dichotomischen Bedürfnisdispositionen instrumentelles vs. expressives Verhalten charakterisiert sind. Die männliche Rolle des Vaters ist instrumentell und affektiv neutral "auf die Erfüllung ökonomischer, politischer und anderer Funktionen in der weiteren Gesellschaft" (Parsons 1968: 124) ausgerichtet, während sich die expressive und affektive "weibliche" Rolle der Mutter auf familiale Fürsorge und Zuneigung erstreckt. Unter dem Einfluß der Geschlechtsrolle teilt sich die in der vorherigen Phase erworbene Bedürfnisdisposition "Abhängigkeit" des Kindes in die Disposition Konformität für die Sohnrolle und Pflegebedürfnis für die Tochterrolle; die vorher erworbene Bedürfnisdisposition "Selbständigkeit" teilt sich in Angemessenheit für die Bruderrolle und Sicherheit für die Schwesterrolle. Sowohl die einfache Gleichsetzung von "männlicher" Rolle mit eher instrumentellen, kollektiven, affektiv neutralen, universalistischen und leistungsorientierten Werten, als auch die Zuschreibung der so definierten "männlichen" Rolle auf den Vater setzt das biologische und soziale Geschlecht (sex und gender) gleich. Die Folge ist, dass intra- und interpersonale geschlechtsrollenspezifische Konflikte als möglicher Bestandteil der familialen Beziehungsdynamik ausgeschlossen werden. Wie aber wäre dann beispielsweise zu erklären, dass Mädchen eine andere Rolle erlernen als die einer Hausfrau oder Mutter und ökonomische, politische oder andere Funktionen in der Gesellschaft übernehmen?[55] An dieser simplifizierenden Behandlung der Geschlechtsrollenproblematik wird Parsons' "interaktionistisches Defizit" deutlich und werden zugleich die Gründe dafür erkennbar.

Einerseits argumentiert Parsons, dass die Übertragung von universalistischen Werten erst in der nachödipalen Phase durch die Erweiterung des Erfahrungsbereiches auf die Schule und die peer group zurückzuführen ist, so dass diese Rollenübertragung gar nicht von der Familie geleistet wird. Andererseits beschreibt er die männliche und speziell die väterliche Geschlechtsrolle in der Familie durch eben jene Eigenschaften, die für die gesellschaftliche Sphäre charakteristisch sind. Sie werden innerhalb der Familie vom Vater verkörpert und auf den Sohn, aber nicht auf die Tochter übertragen. Nach dieser Überlegung verliefe die Trennungslinie nicht zwischen Familie und Gesellschaft, sondern zwischen Frauen und Männern. Dann bliebe aber immer noch die Frage, wie konflikthaft die Ehepartner aufgrund ihrer unterschiedlichen "Rollenmerkmale" miteinander interagieren und welche Auswirkungen dies auf die Rollenübernahme durch die Kinder hat - falls man von der simplen geschlechtshomogenen Identifikation der Kinder mit ihren Eltern abgeht.

Ein zentrales Element von Parsons' Konzeption besteht in seinem Verständnis der Familie als soziales System, dessen Beziehungsmuster als Rollen-Struktur von den Kindern als Ganzes internalisiert wird. Dies weist eigentlich auf einen "systemischen" Ansatz hin, wie er später in der "systemischen Familientherapie" entwickelt wurde (Jackson 1965, vgl. auch

---

Identität" streng genommen noch nicht als Ausdifferenzierung einer Rollenstruktur bezeichnen.

55 Ein ähnlicher Bias liegt auch bei der Verinnerlichung der motivationalen Orientierung vor, da Parsons nahelegt, die Mädchen verinnerlichten eher den kathektischen Teil und überließen die kognitive und evaluative Motivation ihren Brüdern.

Schneewind 1989). der die Ganzheit der Beziehungsdynamik in der Familie einschließlich ihrer Wechselwirkungen berücksichtigt, also unter anderem auch die Interaktion - die Rollenverteilung - zwischen den Eltern in ihrer Wirkung auf die Kinder, aber auch die Rückwirkungen der Rollen der Kinder auf die Eltern. Die Analyse dieser Wechselwirkungen ist zwar angelegt, sie wird aber nicht entfaltet. Parsons hat aber das strukturalistische und interaktionistische Analysepotential, das in seiner systemischen Konzeption von Familie enthalten ist, nicht ausgeschöpft.

Parsons hat zwar das Modell der Interaktion im wesentlichen von Mead überonmmen (Geulen 1977: 154), da er vor allem die erste, mehr als die nachfolgenden Sozialisationsphasen, durch ein im Grunde genommen interaktionistisches Modell der Herausbildung und Stabilisierung gegenseitiger Verhaltenserwartungen und Bedürfnisbefriedigungen beschreibt, also als eine "Komplementarität der Erwartungen" (Parsons/Shils 1951: 180). Jedoch fällt das in dem zentralen Vorgang der Rollen-Übernahme enthaltene interaktive Element der Aushandlung und Herstellung einer "Komplementarität der wechselseitigen Erwartungen" (Parsons/Shils 1951: 180) und wechselseitigen Anpassung der gegenseitigen Orientierungen und Erwartungen[56] im Handeln hinter dessen Verständnis zurück[57]. Insofern ist zwar von der Rollen-Struktur der Familie die Rede, aber nicht von ihrer Beziehungsdynamik. Die Folge ist die Vernachlässigung des Gesichtspunktes, dass der Aushandlungsprozess, aus dem zum großen Teil Kommunikation besteht, auch konflikthaft verlaufen kann und dass diese Konflikte, die in den Beziehungen der Familienmitglieder, insbesondere in denen zwischen dem Kind und den Eltern, aufgrund unterschiedlicher Rollenerwartungen oder -definitionen begründet sind, ein durchaus produktives Moment für die Kommunikation und insofern auch für den Sozialisationsprozess sein können.[58]

Der Grund für dieses "Interaktions-Defizit" liegt darin, dass der in der Kategorie der Rolle enthaltene strukturelle Statusbegriff nicht entfaltet wird, sondern zugunsten einer einseitigen funktionalen Diskussion von Rollen-Normen vernachlässigt wird. Statt den strukturellen Teil der Beziehungen der Handelnden ernst zu nehmen, betont Parsons einseitig den anderen, den normativen Bestandteil der Rolle, den er in seiner funktionalen Bedeutung allerdings nicht für das Individuum selbst, sondern nur für die Gesellschaft bestimmt. Anstelle von Sozialisierung wird gleichsam eine instinktgesteuerte Einpendelung von Beziehungsstrukturen bzw. Rollenanforderungen und -übernahmen angenommen (Geulen 1977).

Parsons' Subjekte agieren nicht innerhalb einer vorgefundenen Beziehungsstruktur in einer zumindest teilweise selbstbestimmten Weise, sondern verhalten sich gemäß den verinnerlichten Normen. Vor diesem Hintergrund kann auch ein Widerspruch in Parsons' Konzep-

---

56 Wenn Parsons in diesem Zusammenhang vom Prinzip der double contingency spricht (Parsons u.a. 1951: 10), ist die Parallele zu Mead besonders deutlich.

57 Andererseits geht er weiter als Mead, da "für Parsons mit der Internalisierung sozialer Objekte (...) nicht nur - wie bei Mead - die komplementären, sich ergänzenden Interaktions- und Rollenmuster der familiären Inteaktionspartner, sondern vor allem auch die ihnen gemeinsamen 'kollektiven Werte' verinnerlicht" werden (Reichwein 1970: 166).

58 Typisch dafür ist seine Diskussion der Internalisierung der Generationsrolle. Ihre Operationalisierung durch die Rollennormen Abhängigkeit vs. Selbständigkeit ist zwar plausibel, wenig überzeugend ist aber, dass sie bereits in einer frühen Kindheitsphase "erlernt" und bewältigt werden. Dass solche Konflikte in viel dramatischerer Weise für die Adoleszenz und den damit verbundenen Ablösungsprozess der Jugendlichen vom Elternhaus charakteristisch sind, übersieht er.

tion nicht aufgeklärt werden, der in zentraler Weise das Verhältnis zwischen Familie und Gesellschaft berührt und darauf beruht, dass die Funktion der Familie in der Übertragung der gesellschaftlichen Werte auf die Kinder besteht, sie selbst jedoch als Gegenpol zur Gesellschaft charakterisiert ist. Die herrschenden Wertorientierungen im gesellschaftlichen Gesamtsystem, vor allem im Bereich der materiellen Produktion, sind gemäß Parsons' pattern variables leistungsorientiert, universalistisch, funktional spezifisch, affektiv neutral und kollektivitätsorientiert (Parsons 1964: 454), währenddessen die Familie als diffus, affektiv und partikularistisch gekennzeichnet ist (vgl. Geulen 1977: 147; Münch 1988: 77ff.). Wenn aber die Rollenstruktur und die Beziehungen in der Familie das Gegenteil der gesellschaftlichen Sphäre darstellen, ergibt sich das Problem, wie die gesellschaftlichen Werte durch die Sozialisation in einer Familie internalisiert werden können, in der andere Wertorientierungen vorherrschen als in der Gesellschaft, so dass ein Bruch beim Übergang aus der Familie heraus stattfinden muss, der zu Konflikten bei den Jugendlichen führt.[59]

In Parsons' Konzeption "passen" Rollen-Erwartung des kulturellen Systems und Rollen-Übernahme durch den Heranwachsenden im Sinne einer "prästabilisierten Harmonie" (Geulen 1977: 75). Individuelle Variationen in den Motivationsstrukturen bzw. Bedürfnisdispositionen, die eventuell sogar zu Konflikten führen, kann es aufgrund der einheitlichen Sozialisationsbedingungen im Rollensystem der gesellschaftlich institutionalisierten Kernfamilie Parsons zufolge also nicht geben. Aber auch intergenerationale Konflikte werden aufgrund der geschlechtskongruenten Übertragung der "Geschlechts"-Rollennormen vom Vater auf den Sohn und von der Mutter auf die Tochter vernachlässigt. Darüber hinaus sind auch Konflikte anderer Art als die geschlechtsrollenspezifischen ausgeschlossen, da sie bei Parsons nicht typisch für die ödipale Entwicklungsphase sind. Selbst wenn man argumentiert, dass die Abstraktionsebene seiner Konzeption die Behandlung von empirischen Tatsachen wie Konflikten gar nicht zuläßt, muss dennoch bestimmt werden, ob es Interaktionen gibt, die systematisch die unterstellte Rollenübertragung verändern.

Parsons' Handlungsbegriff ist einerseits zwar individualistisch auf die Intentionalität eines Subjekts bezogen, andererseits jedoch ist er, aufgrund der Priorität des Sozialen, funktionalistisch auf die Gesellschaft bezogen. Allerdings werden die tatsächlichen Interaktionen der Familienmitglieder ebenso wenig ernst genommen, sondern mit den idealtypischen und sozial erwünschten Rollen gleichgesetzt, wie auch der Gesellschaftsbegriff nicht entfaltet und in Beziehung zu den handelnden Individuen analysiert wird. Vielmehr wird die Beschreibung einer bestimmten Gesellschaft übernommen und normativ vorgegeben. Denn die Art und Weise, wie Parsons die mit der Geschlechts- und der Generationsrolle einhergehenden Rollennormen charakterisiert, erscheint zwar zunächst relativ willkürlich, entstammt aber der Gesellschaftsform der bürgerlichen Mittelschichtfamilie der USA seiner Zeit, die er unzulässig verallgemeinert und verabsolutiert und als normative Vorgabe des individuellen Handelns und in besonderer Weise der zu übernehmenden Rollennormen darstellt.

Im Grunde genommen sind bei Parsons sowohl das Persönlichkeits- als auch das soziale

---

59 Vor dem Hintergrund der Individualisierungsdebatte, in der unter anderem eine zugenommene utilitaristisch-instrumentelle Handlungsweise - Individuen werden als "Planungsbüro" der eigenen Biographie bezeichnet (vgl. Beck 1983) - angenommen wird, könnte es ja sein, dass bei manchen Jugendlichen kein Konfliktpotential vorhanden ist, weil ihre Familie bereits dem "öffentlichen" Gesellschaftsmodell entspricht.

System vom kulturellen System determiniert. Die Handlungen und Beziehungsstrukturen der Familienmitglieder werden in ihrem Subjektcharakter sowie in ihren Interaktionen nicht ernst genommen und auf ihre Ganzheit und gegenseitige Bezogenheit hin analysiert. Diese Konzeption entspricht allerdings seiner ordnungstheoretischen und funktionalistischem Absicht. Wesentliche Voraussetzung für soziale Ordnung ist Parsons zufolge, in Anknüpfung an Durkheim, das gemeinsame Wertesystem der Gesellschaftsmitglieder, das bereits grundlegend in ihren Bedürfnisdispositionen enthalten ist. Giddens (1988: 28) kritisiert an Parsons, dass er sich zu stark auf das Ordnungsproblem konzentrierte und folglich bei ihm Handeln nicht durch die "Bewusstheit sozialer Akteure", sondern von Motiven und Orientierungen, die als kulturelle Werte internalisiert wurden, gesteuert werde. "Trotz Parsons' Rede vom "handlungstheoretischen Bezugsrahmen" kann kein Zweifel daran bestehen, dass in seinem theoretischen Schema das Objekt (die Gesellschaft) das Subjekt (den bewusst handelnden Menschen) beherrscht" (Giddens 1988: 34). In diesem Sinn bedeutet Sozialisation für Parsons die Übertragung des Gesellschaftlichen auf das Individuum, nicht aber den Aufbau individueller Handlungsfähigkeit im Prozess zunehmender Subjektwerdung. Die Sozialisation in der Familie sorgt nur noch dafür, dass das Individuum die Gesellschaft verinnerlicht, und dies geschieht dadurch, dass die Gesellschaft in den Sozialisationsagenten bereits enthalten ist. Diese Doppelbestimmung hat Wrong denn auch konsequenterweise als "oversocialized conception" (Wrong 1961) charakterisiert. Auf diese Weise werden die "Rollen" von einer Gestaltungsmöglichkeit durch die Individuen abgeschnitten, so dass Gesellschaft als gegeben und unveränderbar erscheint. Vor allem darauf bezog sich der Vorwurf eines systemstabilisierenden Funktionalismus. "Von der Frage nach dem Systemzusammenhang einer Gesellschaft, von dem die Erwartungen an den einzelnen Handelnden ja mitbestimmt sind und von der Bedürfnis- und Motivationsgrundlage des Handelns war keine Rede mehr" (Joas 1991: 151; ebenso Joas 1973: 20ff.).

Da bei Parsons die Gesellschaft immer schon gedacht und vorhanden ist, wird sie als analytische Kategorie nicht entfaltet, was zur Folge hat, dass makrosoziale Gegebenheiten in ihrer Wechselwirkung zum individuellen Handeln gar nicht analysiert werden. Dieses Fehlen eines analytischen Gesellschaftsbegriffs zeigt sich auch bei den pattern variables, wenn etwa auf der entwickelsten, fünften Sozialisationsstufe ("Zuschreibung versus Leistung") verinnerlicht wird, dass die Kommunikationspartner nach ihren Leistungen und nicht mehr nur nach davon unabhängigen, präskriptiven Eigenschaften beurteilt werden. Dies ist die Affirmation einer Gesellschaftsordnung, die sich durch Leistungsideologie selbst definiert und in der soziale Positionen und die damit einhergehende soziale Macht keine Rolle spielen. Gegenüber schichtspezifisch variierenden Rollenmustern ist Parsons' Modell blind (Reichwein 1970: 177), so dass er folglich auch nicht in Betracht zieht, dass die Sozialisationsfunktion der Familie von ihrer sozialen Stellung beeinflußt werden könnte.[60]

In ähnlicher Weise, wie trotz der Priorität des Gesellschaftlichen die Gesellschaft als soziologische Kategorie unentfaltet bleibt, ist Parsons' Theorie, obwohl als Handlungstheorie im Grunde genommen individualistisch und intentionalistisch, letztlich eigenartig subjektlos. Im Gegensatz zu Freud, dessen Grundlegung der Psychoanalyse ihn stark beeinflußt hatte, ist

---

60 Dadurch nimmt er sich auch die Chance, die Beziehungsstrukturen in der Familie in ihrem positionalen Gehalt von wechselseitiger Unter- und Überordnung als Handlungsursachen und -folgen zu untersuchen.

Parsons der Meinung, dass das Es sozial geprägt sei (Parsons 1968: 138). Er konzipiert die Persönlichkeitsstruktur des sozialisierten Individuums nicht als die bloße Modifikation einer vorgegebenen, relativ stabilen primären Triebstruktur im Sinne des Es, sondern argumentiert, dass "the id, like the other subsystems, is organized about its experience in object-relations" (Parsons 1958: 110). Er leitet die Triebe im Gegensatz zu Freud also nicht triebdynamisch aus dem Es ab, sondern setzt sie den Motivationsstrukturen und Bedürfnisdispositionen gleich (Geulen 1977: 72), die auf einer von außen, vom soziokulturellen System induzierten Formung und Differenzierung des organischen und psychischen Systems der Persönlichkeit beruhen (Parsons/Bales 1964: 55; vgl. auch Reichwein 1970: 164). Wandelt hier Parsons Freuds "unsoziologische" triebdynamische Kategorien zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung von sozialen und beziehungsanalytischen Sachverhalten ab, so fällt er andererseits zugleich hinter sie zurück, da die Bedürfnisdispositionen ihrerseits "durch die kulturell vorgegebenen Objekte" und damit immer schon gesellschaftlich und kulturell bestimmt sind, so dass die Gesellschaft im Individuum schon virtuell enthalten ist. Krappmann bemerkt dazu, dass dies bedeute, dass sich im Falle gelungener Sozialisation die Bedürfnisdispositionen des Es in Kongruenz mit den Normen des sozialen Systems ausbildeten (Krappmann 1971: 109). Die Bedürfnisdispositionen können somit als die Einheiten bezeichnet werden, die auf der Ebene der Persönlichkeit die Rollen konstituieren (Geulen 1977: 75), so dass Geulen zu recht von einer "prästabilisierten Harmonie zwischen Bedürfnissen und Rollen" (ebd.) sprechen kann. Er kommt zu dem Urteil, dass Parsons' Sozialisationstheorie Sozialisation nicht als "gesellschaftlich vermittelte und in psychologischen Kategorien formulierte Genese des Subjekts als solchem faßt, sondern als gesellschaftliche Programmierung der Handlungsentscheidungen eines im übrigen bereits als fertig vorausgesetzten Subjekts" (Geulen 1977: 156).

In Parsons' Konzeption ist die Verknüpfung von Psychoanalyse und Soziologie als eine Möglichkeit der Verbindung von Gesellschafts- und Individualanalyse zwar angelegt, und er verwendet die psychonanalytischen Kategorien der Identifikation, Internalisierung und Über-Ich-Bildung. Wichtige psychologische Grundkategorien werden jedoch externalisiert oder aus ihrem triebdynamischen Zusammenhang der Identifikation mit dem Vater und der Introjektion des Vaterbildes herausgelöst, womit auch das in der Psychoanalyse enthaltene Konfliktmodell, ohne das zahlreiche Handlungen überhaupt nicht erklärt werden können, unberücksichtigt bleibt. Unbewusste Konflikte, die auf Konflikte zwischen den Antrieben im Sinne von Freud und den Rollennormen zurückzuführen sind und zu nicht konformen Verarbeitungsweisen von Rollenanforderungen oder sogar zu Abwehrreaktionen in Form von Abspaltungen oder Verdrängungen führen und für das psychoanalytische Modell konstitutiv sind, bleiben bei Parsons außer acht. Er interessiert sich nicht für die "Prozesse der Verkörperung und der Verankerung, also der Institutionalisierung und der Internalisierung von Werten, obwohl er bereits auf Freuds Begriff der Introjektion und den Aufbau von Über-Ich-Strukturen hinweist" (Habermas 1981, Bd. 2: 309). Deshalb ist bei Parsons im Gegensatz zu Freud[61] die Rollenübernahme durch Internalisierung und Identifikation eindimensional und wird letztlich auf einen bloßen Anpassungsvorgang reduziert, der durch Gratifikationen oder Bestrafungen unterstützt wird. Parsons Sozialisationstheorie vernachlässigt neben dieser Frage nach der In-

61 Reichwein meint sogar, dass "die psychoanalytische Theorie für Parsons eigentlich nur eine Hifskonstruktion (sei), die die Plausibilität seiner Argumentationsketten erhöht, ohne sie wirklich mitzutragen" (Reichwein 1970: 179).

ternalisierung von Rollenerwartungen (Tenbruck 1961) auch die Entwicklung von Motivationen, kognitiven Fähigkeiten, individuellen Bedürfnissen und Erwartungen sowie die kreativen Eigenleistungen der Handelnden (Bahrdt 1961) - alles notwendige Elemente einer Sozialisationstheorie. Sie bleibt mechanisch und auf der Stufe eines an lerntheoretischen Vorstellungen orientierten Konzepts (Kreppner 1982: 396) verhaftet.[62]

Ebenso wie bei Parsons selbst wurde jedoch auch in der apologetischen Rezeption seiner Theorie lange Zeit die Entwicklung der Rollenübernahme-Fähigkeit - also die Fragestellung nach der Sozialisation - nicht zum Thema gemacht, sondern nur die Entwicklung der Diskrimination positionsspezifischer Charakteristika und die Ausbildung rollenkonformer stereotyper Verhaltensweisen (Joas 1991: 156). Persönlichkeit bleibt auf diese Weise reduziert auf ein "learned repertoire of roles" (Brim 1960: 141). Auch die Beiträge zur Diskussion der Parsons'schen Konzeption haben zwar einige der Probleme benannt, sie haben aber nichts zu ihrer Lösung beigetragen. Trotz des Verdienstes der Rezeption und Aufarbeitung der US-amerikanischen Ansätze für die deutschsprachige Diskussion kam insbesondere der Dahrendorf'sche Versuch des "homo sociologicus" (1958) über einen Katalog rollentheoretischer Begriffe nicht hinaus (Joas 1991: 151).

Parsons' "Subjekt-Defizit" geht mit einem ungeklärten psychologischen Status von Motiven und Normen einher, was dazu führt, dass er Konflikte zwischen der Motivstruktur - den Bedürfnisdispositionen[63] - und den Rollennormen leugnet (Geulen 1977: 157), ja dass er sie gleichsetzt. Im Gegensatz dazu muss von einer "prinzipiellen Unabhängigkeit von Motiven und Normen" (Geulen 1977: 158) ausgegangen werden. Rollen-Normen basieren auf zwei verschiedenen psychischen Modi. Als kognitiv bewusste sind sie als Rahmenbedingung des Handelns wirksam und vom Subjekt unabhängig und normativ auf das Handeln bezogene Tatsachen; auf einer affektiv unbewussten Ebene entsprechen sie einer "unbedingten Forderung des Gewissens" (Durkheim). Geulen macht weiter darauf aufmerksam, dass Motive zum Teil unbewusst bleiben können und sich dann als unverstandene und unkontrollierbare Zwänge äußern. "In diesem Modus können sie nichtsdestoweniger auch direkt das Rollenhandeln bestimmen" (ebd., 167). Geulen kritisiert zusammenfassend, "dass Parsons mit seiner Äquivokation von Motiv und Norm zumindest zwei Gesichtspunkte übersehen hat, nämlich die Tatsache der analytischen und phänomenologischen Unterschiede zwischen Motiven und Normen und die unterschiedlichen Modi des psychologischen Status" (Geulen 1977: 160f.).

Parsons hat zwar die wichtigsten Dimensionen einer ganzheitlichen Konzeption des Zusammenhangs von Gesellschaft und Individuum durch die Verknüpfung von persönlichkeitsstrukturellen, beziehungsstrukturellen (sozialen) und kulturellen (gesellschaftlichen) Elementen benannt, ohne sie aber ausreichend entfaltet zu haben. Die genannten Kritikpunkte führen

---

62 Der tiefere Grund ist in seiner funktionalistischen Denkungsart begründet, die, hier ganz in der Durkheimschen Tradition stehend, zum Ziel hat, soziale Ordnung herzustellen und die Nachkommen in sie zu integrieren, indem ihr persönliches Handeln in Deckung mit den gesellschaftlichen Normen gebracht wird (vgl. Joas 1991), anstatt sie, ebenso wie die Un-Ordnung, zu erklären.

63 Motivorientierung heißt, dass das Handeln auf ein Ziel hin orientiert ist, dessen Ursache in den Bedürfnisdispositionen liegt. Im Grunde genommen reduziert Parsons also die motivationale Orientierung auf eine Antriebsenergie zur Befriedigung der Bedürfnisse, denn sie steht unter dem Prinzip der Befriedigung der organisch bedingten Bedürfnisse, "genauer: der Erreichung eines Optimums in bezug auf die zu erwartenden Gratifikationen" (Geulen 1977: 145).

dazu, dass das Potential, das in Parsons' Konzeption des familialen Sozialisationsprozesses steckt, nicht ausreichend ausgeschöpft wurde.

Das trifft auf sein Verständnis von Struktur als einem System von Beziehungmustern zwischen Handelnden (Parsons 1945: 55) zu sowie auf seinen Zentralbegriff der Rolle als jenem Element dieser Beziehungmuster, dem die bindende und orientierende - also motivationale - Bedeutung für den Handelnden und zugleich die integrative und insofern funktionale für die Gesellschaft zukommt. Auch der Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft über Elemente, die sowohl durch ihre motivationale Bedeutung innerlich im Individuum repräsentiert sind, als auch eine Funktion für die gesellschaftliche Integration erfüllen, ist im Ansatz zuzustimmen, da auf diese Weise individuelles Handeln und gesellschaftliche Strukturen durch die gleichen Elemente verbunden werden und Struktur grundlegend handlungstheoretisch begründet wird. Parsons' im Grunde systemischer Ansatz, der darin liegt, dass das soziale System der Familie mit seiner Rollenstruktur als Ganzes internalisiert wird, ist ebenfalls richtig. Die Kritik bezieht sich darauf, dass er aber übersieht, dass diese Übertragung nicht in einem Eins-zu-eins-Verhältnis erfolgen muss, sondern systematische Umkehrungen, Verdrehungen, Verdrängungen[64] usw. beinhaltet. Und vor allem sind in dieser Rollenstruktur der "sozialen Kleingruppe" Familie bei weitem mehr Beziehungsdynamik und insbesondere auch Konflikte enthalten, als es Parsons zuläßt. Schließlich ist die zentrale Frage, wie Rollen erworben und transformiert werden, und damit das Kernproblem des Verhältnisses von individuellem Handeln und gesellschaftlicher Struktur durch die simplifizierende lerntheoretische Mechanik in Parsons' Konzeption unbeantwortet geblieben.

Sozialisation ist für Parsons der Integrationsprozess in das bestehende Werte- und Normensystem der Gesellschaft in einer Weise, dass mit seinem Abschluss das Individuum als ein Spiegelbild des soziokulturellen Systems erscheint. Vor allem an diesem Gedanken von Sozialisation als einer Einpassung des Heranwachsenden in bestehende gesellschaftliche Wertmuster und Internalisierung des gesamten kulturellen Systems hat sich Kritik entzündet, da er zwar eine Beschreibung der Vergesellschaftung des Individuums liefert, aber um den Preis der Vernachlässigung seiner Individuierung, also der Entwicklung seiner Persönlichkeitsstruktur zu autonomem Handeln. Damit hat er den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Ordnung und individueller Freiheit, zwischen Gesellschafts- und Subjekttheorie zugunsten der Stabilität der Gesellschaft aufgelöst, und das Subjekt bleibt auf der Strecke. Die Bedeutung der Rollentheorie liegt jedoch darin, dass sie, wie Joas schreibt, "ob sie will oder nicht, an einem Punkt angesiedelt ist, an dem die Einbettung der Sozialisationsforschung in Gesellschaftstheorie und das Verhältnis von Individualität und Gesellschaftlichkeit zum Problem" (Joas 1991: 148) steht.

Ein weiterentwickeltes familiensoziologisches Verständnis müßte die tatsächlichen empirischen Interaktionsprozesse zwischen den Familienmitgliedern sowie zwischen der Familie als sozialem System und der Gesellschaft berücksichtigen und deren Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder verdeutlichen.

---

64 Wenn das Persönlichkeitssystem also als mirror image des Sozialsystems bezeichnet wird (Parsons/Bales 1964: 54), dann handelt es sich um einen vielfach gebrochenen Zerrspiegel.

4.2. Die Rollenstruktur der Familie als Interaktionsstruktur

Wenn man Parsons' Sozialisationsmodell von den Festlegungen auf bestimmte Norminhalte entlastet, wird der Blick auf die empirische Interaktionsstruktur der Familie frei, die in den Vordergrund der Analyse rücken kann. Die "Kenntnis der Grundstrukturen der Interaktion" aufgrund der "Beschreibung und Erklärung der Interaktionen", muss, so die Forderung auch für den Bereich der Sozialisationsforschung seit einiger Zeit, "sinnvoller Ausgangspunkt jedes Theorie- und Forschungsansatzes" (Geulen/Hurrelmann 1982: 64) sein.[65] Eine solche Perspektive verfolgt der symbolische Interaktionismus, der ebenfalls um den Zentralbegriff der Rolle kreist, aber das Rollenspiel auf die konkrete Ebene der empirischen Interaktion zwischen Menschen herunterholt.

Im Gegensatz zur Parsons'schen Tradition der Rollentheorie bezeichnet Rollen-Übernahme im Anschluss an Meads pragmatistische Sozialtheorie ursprünglich die situationsspezifische Antizipation des Verhaltens des anderen aufgrund der anthropologisch grundlegenden Fähigkeit, sich selbst aus der Perspektive der anderen zu sehen - "taking the role of the other". Diese innere Repräsentation des Verhaltens anderer Menschen ermöglicht den Individuen, ihr eigenes Verhalten an möglichen Reaktionen von anderen auszurichten und ein gemeinsames Handeln zu ermöglichen, das an einem verbindlichen Muster wechselseitiger Verhaltenserwartungen orientiert ist und in der Folge das Soziale konstitutiert. Dazu bedient sich menschliche Kommunikation "signifikanter Symbole" - Sprache, Gebärden, Äußerungen - auf der Grundlage gemeinsam geschaffener und sozial anerkannter Kategorien die sicherstellen, dass eine kommunizierte Äußerung für beide Kommunikationspartner dieselbe Bedeutung hat.

Dadurch, dass ihre Bedeutung von den Interaktionspartnern geteilt wird, kann eine Angleichung von gegenseitigen Verhaltenserwartungen überhaupt ermöglicht und zu kulturellen Deutungsmustern verallgemeinert werden. Die allgemeingültigen Verhaltenserwartungen in einer sozialen Gruppe oder Kultur "organisieren sich zu einer gewissen Einheit, und diese Organisation kontrolliert wiederum die Reaktion des Einzelnen" (Mead 1968: 196). Sie werden von Mead als "generalized other" bezeichnet und sind in dem Teil der Persönlichkeit repräsentiert, den er "me" nennt. "Das 'me' steht für eine bestimmte Organisation der Gemeinschaft, die in unseren Haltungen präsent ist" (ebd., 221) und ist also das Äquivalent zu den sozialen Rollen. Es bezeichnet ferner die eigene Vorstellung von dem Bild, das die Handlungspartner von mir haben sowie die von mir erwarteten Reaktionen der anderen auf meine Äußerungen. Die eigenen Handlungen werden also ebenso wie die der anderen zum Gegenstand der Betrachtung und Bewertung, und man lernt sich selbst aus der Perspektive der anderen sehen. Die individuellen Handlungsimpulse, die das "me" sowohl hervorrufen, als auch darauf reagieren (ebd., 221), werden durch sie Persönlichkeitsdimension repräsentiert, die Mead als das "I" bezeichnet. Sie werden zusammen mit der verinnerlichten Haltung der Kommunikationspartner im "me" zu einer Identität vereinigt, die Mead das "Self" nennt. "Zusammen bilden sie eine Persönlichkeit, wie sie in der gesellschaftlichen Erfahrung erscheint.

---

65 Dies ist von der Forschung bisher aber noch kaum umgesetzt worden. Geulen und Hurrelmann beschränken ihr Verständnis von Interaktion allerdings auf die "unmittelbare soziale und räumliche Umgebung", die sie in Anknüpfung an Bronfenbrenner als "sozialökologische Lebenswelt" bezeichnen. Damit wird eine folgenreiche Begrenzung des Ausgangspunktes der Analyse geschaffen, die bereits in ihrer Anlage die Interaktionen strukturell von den gesellschaftlichen Strukturen trennt.

Die Identität ist im wesentlichen ein gesellschaftlicher Prozess, der aus diesen beiden unterschiedlichen Phasen besteht" (ebd., 221) und durch den Interaktionsprozess entsteht.

In der interaktionistischen Konzeption des Rollenbegriffs wird also stärker die tatsächliche, empirische Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seinen Kommunikationspartner, letztlich der Gesellschaft, berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund bedeutet Gesellschaft für Mead nicht die normative Festlegung des Verhaltens von Menschen auf bestimmte kulturelle Werte, sondern bildet das Resultat von aufeinander bezogenen Handlungen der - allerdings a rpiori - als gesellschaftliche Wesen definierten Individuen. "Rollen sind sozial in dem Sinne, dass symbolische Verhaltensmuster immer sozial sind" (Stryker 1970: 54), nicht durch bestimmte normative Festlegungen. Rolle bezeichnet für Mead die relative Position in dem als Beziehungsgefüge charaktersierbaren gesellschaftlichen Ganzen und ist damit eine positionale Beschreibung (vgl. ebd.), die jedoch nicht a priori mit bestimmten Wertinhalten verbunden wird. Im Gegensatz zu Parsons werden bei Mead Handlungssysteme also nicht "durch eine theoretische Überhöhung" gewonnen, sondern es "sind die Gewohnheiten der einzelnen Akteure in ihren gemeinsamen Beziehungen, die sich zu den Institutionen ausformen" (Haferkamp 1972: 86; vgl. auch Mead 1968: 25). Während bei Parsons die cultural patterns, die als umfassende Wert- und Norminhalte den Rollenerwartungen zugrunde liegen, das gesellschaftliche Funktionieren sichern, sind es bei Mead die Rollenerwartungen, die mit einer Position als sozial wahrgenommener Kategorie des Handelnden verbunden sind. Nicht alle Situationsdefinitionen und Handlungserwartungen müssen aber immer von neuem entworfen und ausgehandelt werden, sondern sie werden zum überwiegenden Teil als kulturspezifische Deutungsmuster durch die Sozialisation tradiert. Jedoch kommt den verallgemeinerten Verhaltenserwartungen, die im familialen Sozialisationsprozess durch die Eltern repräsentiert werden, keine verbindliche Bedeutung für die Kinder zu, da ein normatives Band, was die Rollenspieler über die Situation des Aushandlungsprozesses hinaus verpflichtet, bestritten wird. Sie sind der Interaktion der handelnden Individuen einerseits bereits vorausgesetzt und stehen ihnen zur Verfügung, können und müssen aber andererseits auch durch sie reproduziert werden (Blumer 1973: 100).

Das Mead'sche Verständnis von Rollen ist also zwar ebenfalls auf Gesellschaftlichkeit ausgerichtet, allerdings in einem völlig anderen Sinn als bei Parsons, da bei ihm die Priorität des Sozialen handlungstheoretisch und nicht als äußere Realität sui generis eingeführt wird, so dass sich Handlung und Struktur nicht dualistisch gegenübertreten (Joas 1981: 4f.). In diesem Sinne war Mead "antideterministic" und suchte "a balance between completely free-willed actors and actors whose actions were fairly strictly determined, that is - constrained" (Strauss 1978: 16). Da für Mead symbolische Interaktion Konstitution von Gesellschaft und von personaler Identität zugleich ist, bilden Individuierung und Vergesellschaftung einen einheitlichen Vorgang (Weymann 1989: 13).

Als Konsequenz daraus ergibt sich, dass es keine bewusstlose und vollständige Konformität des Individuums mit Rollenerwartungen geben kann wie in Parsons' Rollenmodell, sondern Rollen grundsätzlich interpretationsbedürftig sind. "Aus der Perspektive des symbolischen Interaktionismus können die Grundannahmen des geschilderten Rollenmodells (gemeint ist Parsons' Rollenmodell, R.P.) nur als extreme Grenzfälle von Interaktion verstanden werden. Sie gelten nur für Interaktionen, die unter den Bedingungen höchster Repression ab-

laufen" (Krappmann 1971: 115). In der interaktionistischen Tradition der Rollentheorie wurde dieser Gedanke mit dem Begriff der "Rollendistanz" (Goffman 1973) als der öffentlich signalisierten Abgrenzung von innegehabter Rolle und als von der Rolle selbst erforderter Distanzierung von ihren Pflichten bereits früh zum Ausdruck gebracht. Auch die Begriffe des "role standpoint", der auf die Unterscheidung zwischen der rein kognitiven Rollenübernahme und der empathischen Identifikation mit der Intention der Handlungspartner aufmerksam machte, sowie des "role-making", mit dem auf die aktive Selbstdefinition sozialer Beziehungen durch wechselseitige Abarbeitung der jeweiligen Ansprüche und Erwartungen hingewiesen wurde (Turner 1955/56; 1962), betonten auf jeweils eigene Weise die aktiven Leistungen der Subjekte bei der interaktiven Entstehung gemeinsamer Bedeutungen, die nicht bloß als eine Umsetzung von "Rollenerwartungen" auf der Grundlage von zeitlos stabilisierten Erwartungsmustern in Handlungen geschieht.

Obwohl der symbolische Interaktionismus die familiensoziologische Forschung zumindest in den USA bereits früh beeinflußt hatte (Stryker 1970; vgl. auch Markefka 1989), sind seine Beiträge zum Entwicklungsprozess der Identität, also zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes im Rahmen des familialen Sozialisationsprozesses nur unzureichend entwickelt. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass sein Instrumentarium zwar eine gute Grundlage dafür bietet, den Mechanismus des Rollenspiels durch die Angleichung von wechselseitigen Verhaltenserwartungen präzise zu beschreiben und die dafür wichtigen Elemente zu benennen. Ihm fehlt jedoch eine Entwicklungstheorie, wie bei ihm die biographische Dimension der Persönlichkeit generell eher vernachlässigt wird (Vogel 1986: 36).

Bezeichnend für diese Hilflosigkeit ist der Versuch von Stryker, mit dem Instrumentarium des symbolischen Interaktionismus den Sozialisationsprozess zu erklären (vgl. Stryker 1970). Er führt aus, dass die Interaktionen zwischen Eltern und Kleinkind zunächst "mehr oder weniger dem Prinzip von 'Versuch und Irrtum' gehorchen" (ebd., 57), sich schließlich aber eine Reaktion des Kindes ergebe, die endlich doch zum Ziel seiner Bedürfnisbefriedigung führt. Auf diese Weise entwickelten sich die zufälligen Bewegungsabläufe des Kindes in der Beziehung zu den Eltern als bereits sozialisierten Mitgliedern der Gesellschaft allmählich zu gerichtetem Verhalten und bedeutungsvollen Gesten, mithin zu signifikanten Symbolen. Dabei wird lerntheoretisch ein einfaches Gewöhnungsmodell unterstellt. Da die Eltern die Beziehung zum Kind und damit beider Rollen "im Kontext eines definierten Systems von miteinander verbundenen Rollen" (ebd., 56) auf der Grundlage des verinnerlichten generalisierten Anderen definieren, werden beim Kind entsprechende Verhaltenserwartungen erzeugt.[66] Diese Sichtweise ist erstaunlich, da sie dem interaktionistischen Verständnis in keiner Weise gerecht wird. Zum einen wird unterstellt, dass keine individuellen Unterschiede zwischen den verinnerlichten Verhaltenserwartungen des Vaters und der Mutter existieren[67], noch werden Unterschiede in den Sozialisationsergebnissen zugelassen. Darüber hinaus werden aufgrund der unterstellten wechselseitigen Komplementarität von Erwartungen und Verhalten bei Eltern und Kindern - dem sog. "Integrationstheorem" (Habermas 1973a:

---

66 Hier zeigt sich eine ähnliche Denkweise wie in Parsons' Modell der Internalisierung von gesellschaftlich definierten kulturellen Werten, das das Selbst auf ein "sozial determiniertes Selbst" reduziert wird (vgl. die Kritik von Giddens 1988: 22).

67 Habermas bezeichnet dies als das Konformitätstheorem der Rollentheorie, wenn eine institutionalisierte Wertorientierung einem internalisierten Wert entspricht (ebd., 126).

126) - mögliche Konflikte zwischen den Verhaltenserwartungen der Eltern und der Kinder vernachlässigt. Seltsamerweise fällt damit der symbolische Interaktionismus hinter seine eigene Konzeption zurück. Unklar bleibt insbesondere, wie in der präverbalen Entwicklungsphase Rollenkompetenz auf das Kind übertragen wird und auf welche Weise Kinder die elterlichen Rollenerwartungen wahrnehmen und auf sie reagieren können, wo ihnen doch als Interaktionspartner zunächst, solange sie noch nicht sprechen können, weder ein System signifikanter Symbole, noch eine entwickelte Rollenkompetenz zur Verfügung stehen, da sie beide überhaupt erst erwerben sollen und sie noch gar nicht "verhandlungsfähig" sind.

Dies verdeutlicht, dass die Interaktionsstruktur in der Familie durch eine grundlegende Komplementarität gekennzeichnet ist, die auf dem Liebes- und Anerkennungsbedürfnis der Kinder einerseits und dem Wissens- und Kompetenzvorsprung der Eltern andererseits beruht, was bereits durch Parsons' primäres Rollenmuster der Generationsrolle deutlich wird. Diese Komplementarität ist für ihn immerhin so bedeutend, dass eine der wesentlichen handlungsleitenden Bedürfnisdispositionen, die das Kind internalisiert - Abhängigkeit vs. Autonomie -, darauf gründet. Die Dynamik, die sich aus dieser Komplementarität ergibt, wird bei ihm aber nicht entfaltet, da er die Verinnerlichung der Generationsrolle aus einer reifungstheoretischen Sichtweise konzipiert, die ohne Konflikte bewältigt und danach als abgeschlossen erscheint. Der symbolische Interaktionismus scheint zwar besser geeignet, der Komplexität der tatsächlich vorfindbaren Interaktionen in der Familie gerecht zu werden als Parsons, weil er die Rollen nicht als idealtypische Abbildung erwünschter gesellschaftlicher Wertorientierungen konzipiert, die den jeweiligen Familienmitgliedern zugeordnet werden. Allerdings läßt er seinerseits mögliche strukturelle Unterschiede zwischen den Kommunikationspartnern und damit zusammenhängend die strukturale Dimension der familialen Interaktion als komplementäres Beziehungs-Muster außer acht. Eventuelle Machtungleichgewichte als Auswirkungen von extrem ungleichen Rollen auf die Interaktion, die der Kommunikation vorausgesetzt sind und durch sie reproduziert werden, werden ebenso wie damit einhergehende Konflikte in beiden Ansätzen vernachlässigt.

4.3. Die emotionale Dimension von Interaktion - Die Entwicklung von emotionalen Schemata im Sozialisationsprozess

Parsons zufolge beruht der Sozialisationsprozess auf der organischen Basis des Persönlichkeitssystems, das sowohl aus den primären organischen Bedürfnissen des Kleinkindes sowie einem diffusen libidinösen Bedürfnis nach sozialen Beziehungen - den social-relational needs (Parsons 1968: 103) - besteht. Diese sozialen Bedürfnisse bilden ihm zufolge zwar die Voraussetzung für die Internalisierung der ersten Bezugsperson, mit der das Kind in Beziehung tritt. Sie werden von ihm bei der nachfolgenden Internalisierung von Rollen nicht weiter beachtet, sondern bleiben auf den Status einer reinen Energiequelle zur Befriedigung der Bedürfnisse und für die Aufnahme einer Interaktion reduziert, womit er in gewisser Weise dem triebanalytischen Modell der frühen Psychoanalyse folgt. Auf einer entwickelteren Stufe des Sozialisationsprozesses werden bei Parsons Gefühle mit Wertorientierungen einfach gleichgesetzt (Parsons 1951: 42; vgl. auch Krappmann 1971: 108). Diese Vernachlässigung führt zu einer Unterschätzung der Bedeutung von Emotionalität für das Wesen der Konstitution und Erhaltung, aber auch Störung von Beziehungen und Rollenstrukturen. Da die social-relational

needs und ihre emotionale Basis von Parsons nicht weiter entfaltet werden, wird darüber hinaus auch ihre Bedeutung als "Kitt" für die soziale Ordnung übersehen und ihre Verinnerlichung auf eine kognitive Dimension reduziert.

Im Symbolischen Interaktionismus wird ein normatives Band, das die Rollenspieler über die Situation des Aushandlungsprozesses hinaus verpflichtet, dagegen bestritten. Deshalb wird die Frage gar nicht gestellt, auf welche Weise ein verbindliches Wertesystem in Form von Rollenerwartungen für den einzelnen normativ sind und als Selbstkontrolle, subjektive Motive und Bedürfnisse in der Persönlichkeit verankert sind. Zwar wird eingeräumt, dass sich Handeln auch an einem gemeinsamen "Muster" wechselseitiger Verhaltenserwartungen orientiert. Es ist jedoch eher in Form eines organisierten Prozesses oder als gesellschaftliche Tätigkeiten durch den "generalized other" repräsentiert (vgl. Mead 1968: 197). Sobald die Handlungsverpflichtung nicht in jeder Situation in einem wechselseitigen Aushandlungsprozess neu hergestellt wird oder durch direkte Machtanwendung herbeigeführt wird, muss sie auf einer inneren Bindung beruhen. Auf welche Weise ergeben sich sonst die für den Erhalt der Gesellschaft normativ stabilisierten Formen einer Berechenbarkeit des Verhaltens?

Mead hat sich eher mit dem Mechanismus der wechselseitigen Rollenübernahmen und der formalpragmatischen Problematik der Reziprozität befaßt. Zwischen der gewissermaßen technischen Fähigkeit der Rollenübernahme, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und der Bereitschaft zur Übernahme ihrer Haltungen besteht jedoch ein Unterschied. Handelt es sich im ersten Fall um einen bloßen Abgleichungsprozess, ist letzteres ein empathischer Kommunikationsakt. Der symbolische Interaktionismus erklärt zwar die Mechanik der Rollenübernahme, aber nicht aber ihre Genese. Mit der Fähigkeit der Rollenübernahme und der Befolgung von Normen ist noch lange nicht die Bereitschaft dazu gegeben. An dieser Stelle den Begriff des "generalized other" einzusetzen, deckt den inneren Mechanismus und die psychisch-emotionale Basis des Interaktions-Vorgangs aber eher zu, als dass er ihn aufklärt. Damit hängt auch zusammen, dass bei ihm die Persönlichkeitsdimension des "I" vergleichsweise gering entwickelt ist. Insofern fällt Soziales - die Bereitschaft zur Rollenübernahme - mit Anthropologischem - der Fähigkeit, sich als Objekt zu betrachten - zusammen, was ihm den Vorwurf des Biologismus (z.B. Haferkamp 1972) eingetragen hat. Insofern trifft die bei Parsons geäußerte Kritik an der mangelnden analytischen Klärung des psychologischen Status von Motiven und Normen auch auf den symbolischen Interaktionismus zu, da die psychische Bereitschaft zur sozialen Bindung - die Bereitschaft zur Rollenübernahme und zur Anwendung der kommunikativen Kompetenzen zur Gestaltung der Beziehung - vernachlässigt wird.

Andererseits weist Mead immer wieder auf die Notwendigkeit einer elementaren moralischen Bereitschaft zur Sozialität hin. Bei ihm ist die Bereitschaft zur Rollenübernahme bereits durch die gemeinsame physiologische Grundlage der Menschen gegeben, ohne dass er aber genau ausführt, was er darunter versteht (so die Kritik von Ultee 1980: 230).

Emotionen sind nicht, wie Parsons im Anschluss an den traditionellen psychoanalytischen Ansatz argumentierte, auf den Bereich von physiological needs der frühkindlichen Phase und vorsprachlichen Kindheitsjahre begrenzt, sondern bilden - als Voraussetzung und Wirkung - zeitlebens einen fundamentalen Bestandteil des Handelns. Mit dieser These wird auch im symbolischen Interaktionismus, der die Notwendigkeit der Untersuchung des Wesens der

inneren Bindung als "sozialer" Voraussetzung zur Aufnahme von Beziehungen und Ausübung des Rollenspiels durch eine moralisch-appellative Forderung nach Sozialität ersetzt hat, eine Lücke geschlossen.[68] Die Bereitschaft, die der kognitiv-technischen Kompetenz zur virtuellen Rollenübernahme und zur kommunikativen Verständigung zugrunde liegen muss, wird nicht durch eine noch grundlegendere moralische Bereitschaft zur Sozialität geschaffen, auf die Mead wiederholt hingewiesen hat (vgl. Matthes/Schütze 1973: 20), sondern durch die Notwendigkeit der Erhaltung des Selbst durch Kommunikation.

Auch der interaktionistische Ansatz muss deshalb ergänzt werden um eine Präzisierung des psychologischen Status der wechselseitigen Verhaltenserwartungen, die die psychische Bereitschaft zur Sozialität ebenso einschließt wie die unbewussten Verhaltenserwartungen.[69]

Die Bedeutung von Emotionen wurde in der bisherigen Forschung bis vor kurzem vorwiegend auf die ersten drei Lebensjahre, also auf die präverbale Phase beschränkt und - auch wenn der Einfluß von Umweltbedingungen berücksichtigt wird - hauptsächlich unter einem reifungstheoretischen Aspekt behandelt (Ulich/Kapfhammer 1991: 553). Mit Ausnahme von Erikson ist die Bedeutung von Emotionen für die Entwicklung der Erwachsenenpersönlichkeit demgegenüber bisher noch sehr wenig beachtet worden. Dieses Phänomen steht im großen Gegensatz zur bekannten Bedeutung der Emotionen - beispielsweise als Bestätigung und Anerkennung durch die Eltern - für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Der Stand der Forschung vermittelt aber den Eindruck, als wenn sich allein Kognitionen entwickeln könnten und müßten, nicht aber Emotionen. Insbesondere ihr Stellenwert für die Gestaltung von Interaktionsprozessen und darüber hinaus ihre Bedeutung für die Konstitution sozialer Institutionen - also als Strukturmomente sozialer Ordnung - wird bisher noch übersehen.

Erst in jüngster Zeit wird auf der Grundlage eines interaktionistischen Instrumentariums der Bereich des Unbewussten und der Emotionen berücksichtigt und damit der kognitivistischen Verkürzung des symbolischen Interaktionismus begegnet. Entgegen der durch die Psychonalyse Freuds nahegelegten und lange vertretenen Auffassung einer asozialen Triebnatur des Kindes geht die Theorie eines primären Affektsystems (Ulich/Kapfhammer 1991: 566ff.) davon aus, dass es eine den primären Affekten innewohnende soziale Dimension gibt (Krause 1988; Ulich/Kapfhammer 1991: 564). Demzufolge werden angeborene emotionale Grundmuster durch die Entwicklung der Fähigkeit zu subjektiver Affektkontrolle allmählich in komplexere Gefühlszustände überführt, die wiederum die Strukturierung der Wahrnehmung und des Gedächtnisses fördern sowie eine Integration von Objektbeziehungen ermöglichen und den Weg zur semantischen und sprachlichen Kommunikation eröffnen (ebd. 566f.). Emotionen entwickeln sich im Sozialisationsprozess, indem sie sich in einer spezifischen Weise mit Kognitionen verbinden und zu emotionalen Schemata ausprägen. Emotionale Schemata sind psychische Strukturen, die durch emotionale Erfahrungen, Wertbindungen, Gefühlstypisierungen und kulturelle Gefühls-Schablonen aufgebaut sind (Ulich/Kapfhammer 1991: 555). Sie haben "sowohl kulturelle wie auch idiosynkratische, individuell-lebensgeschichtliche Komponenten" (ebd., 554).

---

68 Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel V.

69 Der Stellenwert von Emotionen für Interaktionsprozesse wird allerdings erst seit kurzem und vor allem von Vertetern des symbolischen Interaktionismus thematisiert (vgl. Gerhards 1988).

Das ontogenetisch am tiefsten liegende und zugleich "das zentrale konstituierende Merkmal einer Gefühlsregung" (Ulich/Kapfhammer 1991: 555) sind die "Wertbindungen", die die "biologischen Notwendigkeiten der frühesten Kindheit" ablösen. Diese Wertbindungen sind es, die das Wesen von Emotionen bilden. Sie beruhen zunächst auf biologisch bedingter Betroffenheit und entstehen durch das "Investieren von (Bindungs-)Energie" (ebd., 556), also durch "Affektinduktion" (Krause 1988), wie sie für die ersten Interaktionsbeziehungen zwischen dem Kleinkind und der Mutter typisch ist. Insofern können Emotionen in ihrem Wesen als "leib-seelische Zuständlichkeiten" (Ulich/Kapfhammer 1991: 551), "Berührt-*Sein*" (ebd., 552; Herv. im Original), "Gewahrwerden dessen, was mich etwas angeht" (ebd.) charakterisiert werden. "Es gibt keine Form des menschlichen In-der-Welt-Seins ohne Emotionen" (Gerhards 1988: 72). Emotionen sind körperliche Zustände, die zunächst körperlichen Ausdruck erfahren. Sie können nicht von der Person abgelöst werden, sondern bleiben - im Gegensatz zu Kognitionen - an die Person gebunden. In Grunde genommen hat ein fühlender Mensch gar keine Möglichkeit, sein Gefühl zu negieren, es sei denn, er versucht, sich ihm durch Kompensation, Verdrängung oder Abspaltung zu entziehen, was aber nur um den hohen Preis von Selbstentfremdung zu erreichen ist. Deshalb bilden Emotionen in gewisser Weise ein Authentizitätskriterium für das Handeln.

Die anfänglich nur biologisch verankerten und biosozial wirksamen Emotionsäußerungen erlangen im Laufe des weiteren Sozialisationsprozesses eine wachsende psychologische Bedeutung für die Mutter-Kind-Beziehung und werden auf ein immer komplexeres Niveau der physiologischen, verhaltensmäßigen und kognitiven Organisation transformiert. Während dieses Prozesses werden die zu "Reaktionsbereitschaften" fortentwickelten biologischen Notwendigkeiten allmählich durch gestisches und mimisches Kommentieren, also durch analoge Kommunikation, und später durch sprachliches Benennen von Erregungszuständen ("affect labeling") zu Gefühls-Typisierungen verknüpft, die wie die Wertbindungen ebenfalls Substrukturen von emotionalen Schemata sind (Harkness/Super 1985). Durch die Gefühls-Typisierungen werden physiologische Erregungszustände bei der Wahrnehmung bestimmter äußerer Situationen mit Emotionsbenennungen verkoppelt und im Laufe des Erwachsenwerdens situations- und kulturspezifisch geformt. Auf diese Weise bilden sich aufeinander bezogene Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsstrukturen heraus, die emotionale Codes enthalten.

Im weiteren Sozialisationsprozess verdichten sich die Gefühls-Typisierungen zu kulturellen Gefühlsschablonen, in denen ebenfalls Bedeutungen und Gefühle auf eine allerdings komplexere Weise miteinander verbunden sind. "Sie stellen erworbene Typisierungen von Situationen, Beziehungen, Verhaltens- und Erlebnisweisen als emotional relevant" (Ulich/Kapfhammer 1991: 558; auch Bühl 1986: 122) dar. Gefühlsschablonen wirken wie "cultural scripts" (Harkness/Super 1985: 23). Sie beziehen sich auf komplexe Handungsabläufe und geben an, in welchem Zusammenhang Ereignisse und Erlebnisse mit dem subjektiven Erleben und dessen kulturell gültiger Benennung stehen (Lewis/Michalson 1982: 190ff.). Gefühlsschablonen üben darüber hinaus auch eine "Steuerungsqualität" für das Individuum aus, die auf den Emotionsregeln beruht, die ihnen als Strukturmomente zugrunde liegen. "Sie bestimmen mit, in was wir involviert sind, was uns betroffen macht und wann, wo, wie und gegenüber wem wir welches Gefühl erleben dürfen oder sollen, wie wir es ausdrücken dürfen, wie wir es benennen, wie wir damit umgehen" (Ulich/Kapfhammer 1991: 554). In diesem

umfassenden Sinne kann man Gefühlsschablonen als kulturelle Deutungsmuster ansehen (vgl. Gerhards 1988: 199). Der Sozialisationsprozess besteht demnach nicht nur aus einer kognitiven, sondern auch aus einer emotionalen Entwicklung, in der durch die Verknüpfung von Emotionen mit Kognitionen physisch-psychische Zuständlichkeiten durch kognitive Etikettierungen sowie durch Erlernen von Emotionsregeln kulturell überformt und emotionale Schemata erlernt werden.

Wenn das Konzept der emotionale Schemata in den symbolischen Interaktionismus integriert wird, können sie als das Resultat erlernter kognitiver Interpretationen von physiologischen Erregungszuständen interpretiert werden, die das Individuum mit sich selbst und mit der Welt verbinden und handlungsleitend wirken. Alle "kognitiven" Fertigkeiten, Handlungsorientierungen sowie sozialen Normen, die während des Sozialisationsprozesses vermittelt werden, beinhalten demzufolge auch emotionale Bestandteile, die das Wesen ihres Wertbindungsaspekts sind und für die innere Verpflichtung eines Individuums mit ihnen verantwortlich sind. Sie sind von den kognitiven Bestandteilen nicht zu trennen.

Dabei können drei Dimensionen unterschieden werden, in denen emotionale Schemata die Wirklichkeit strukturieren:

- Emotionen, die Menschen mit ihrer physischen Umwelt verbinden,
- Emotionen, die Menschen mit sich selbst verbinden: selbstbezogene Gefühle wie Selbstvertauen, Enthusiasmus, Zweifel, Angst,
- Emotionen, die Menschen mit anderen Menschen verbinden: auf andere gerichtete Gefühle wie Wärme, Vertrauen, Neid, Haß, Wut, Anerkennung.

Sind Emotionen für die Verbindung mit der sächlichen Umwelt hilfreich, so sind sie für die Verbindung mit seiner sozialen Umwelt entscheidend. Insbesondere die Verbindung mit der eigenen Person - das Gewahrsein der auf sich selbst bezogenen Befindlichkeit, die innere Gefühlswelt - und die Verbindung mit anderen Menschen hängen eng miteinander zusammen.

Emotionale Schemata werden - genauso wie Kognitionen - im Sozialisationsprozess zum einen durch die aus der Lerntheorie bekannten Möglichkeiten von Verstärkung und Instruktion durch die Eltern erlernt, zum anderen durch soziale Interaktion und Lernen angeeignet. Überwiegend werden sie aber nicht bewusst und explizit - etwa durch Ver- und Gebote - vermittelt[70], sondern der Sozialisationsprozess beruht zum wichtigeren Teil auf einer Imitation und Identifikation mit den Eltern aufgrund von Verallgemeinerungen, Abstraktion und Übertragung von Beobachtungen, Erlebnissen und Erfahrungen. Das "Material", aus dem das Kind die emotionalen und kognitiven Regeln abstrahiert, wird durch die Regelhaftigkeit der vorgelebten tatsächlichen Interaktionsabläufe der Eltern sowie der thematischen Inhalte und sozial normierten Handlungsprogramme in der Familie gebildet. "We suggest that the socialisation of affect, like the learning of a first language, is based on the child's abstracting of regularities in these cultural scripts" (Harkness/Super 1985: 32). Ein solches Handlungsprogramm, in dem Gefühle enthalten sind und durch Interaktionen angeeignet werden, bildet bereits die Betreuung des Kindes durch die Mutter.

Eine ähnliche These vertritt auch Oevermann (1979), der davon ausgeht, dass nicht erst

---

70 Sie werden als affektiver Subtext durch Sätze transportiert wie "Du machst mich ganz nervös", "Deinetwegen kommen wir immer zu spät", "Es ist doch gar nicht so schlimm" usw.

durch sprachliche Symbole und Aushandlungsprozesse, sondern bereits vor dem Stadium der durch Sprache vermittelten Fähigkeit zu bewusster Rollenübernahme, also schon vor dem Aufbau einer expliziten und bewussten Rollenkompetenz Interaktionen als Schemata verinnerlicht werden. Er bezeichnet sie als die "latenten Sinnstrukturen" sozialisatorischer Interaktion, die "außerhalb der handelnden Subjekte in den objektiven Struktureigenschaften des Interaktion erzeugt" (ebd., 160) worden seien. Sie bilden als "tacit knowledge" das funktionale Äquivalent der zunächst fehlenden Interaktionskompetenz des Kindes. In ihnen liege "überschüssiges Erfahrungsmaterial", das der objektiven Bedeutungsstruktur der Interaktion adäquat ist und erst im Laufe des Sozialisationsprozesses bewusst gemacht und mit subjektivem Sinngehalt gefüllt wird. Dabei setzt das heranwachsende Kind die in den sozialen Regeln der Kommunikation enthaltenen Deutungsmuster, die der frühen sozialisatorischen Interaktion zugrunde liegen, in subjektiv bewusste um und verallgemeinert sie von den spezifischen Vorbildern der Eltern auf die Ebene allgemeiner Verhaltensregeln.

Oevermann macht also einen Unterschied zwischen der Realität subjektiv intentional repräsentierter Bedeutungen und den latenten Sinnstrukturen als objektiver Bedeutungsstruktur (Oevermann 1979: 367f.). Denn wenn eine "tacit knowledge" bereits vor dem Aufbau einer expliziten und bewussten Rollenkompetenz existiert, ist sie auch unabhängig von den bewussten Intentionen und Motiven des Handelnden. Die Deutungsmuster sind in Oevermanns Verständnis also in den sozialen Regeln der Interaktion enthalten, nicht in den bewussten Verhaltenserwartungen der bereits sozialisierten Eltern.

Mit Oevermanns Hinweis auf die objektiven Struktureigenschaften der Interaktion ist in der Tat eine Dimension angesprochen, die im symbolischen Interaktionismus ursprünglich weitgehend ausgeblendet blieb, da er strukturelle Phänomene als dem Interaktionsprozess vorgelagerte, aber gleichwohl in ihn hineinwirkende Bedingungen eher vernachlässigt. Dies trifft auf Persönlichkeitsstrukturen ebenso wie auf Gesellschaftsstrukturen zu. "Vertreter des symbolischen Interaktionismus (...) konzipieren die Lebenswelt als soziokulturelles Milieu für kommunikatives Handeln, das als Rollenspiel, Rollenübernahme, Rollenentwurf usw. vorgestellt wird. Kultur und Gesellschaft kommen nur als Medium für 'Bildungsprozesse' in Betracht, in die die Aktoren lebenlang verwickelt sind. Konsequenterweise schrumpft dabei die Theorie der Gesellschaft zur *Sozialpsychologie*." (Habermas 1981, Bd. 2: 212; Hvhbg. im Original).

Oevermann geht mit seiner Konzeption gleich in mehrfacher Hinsicht über die Annahmen des symbolischen Interaktionismus hinaus. Indem er annimmt, dass sich Rollenerwartungen und Interaktionen zu einer Struktur verdichten können, die der Kommunikation vorausgesetzt ist und sie ihrerseits strukturiert, weist er über die "normative Unverbindlichkeit" der ursprünglichen Annahmen des symbolischen Interaktionismus hinaus, in denen Interaktion gewissermaßen voraussetzungslos ist. Und darüber hinaus zielt er mit seinem Hinweis auf die sozialisatorische Prägung des Kindes noch vor dem Aufbau einer expliziten Rollenkompetenz auf den psychologischen Status der Rollenerwartungen ab und rückt die unbewusste und psychische Ebene des Handelns stärker in den Vordergrund. Demgegenüber bleiben im symbolischen Interaktionismus Kommunikationsprozesse auf eine kognitive und intentionale Ebene beschränkt. Diese Lücken sollen im folgenden weiter durch Beiträge aus anderen Forschungsbereichen ausgeglichen werden.

4.4. Die Bedeutung körpersprachlicher Kommunikation für die Sozialisation

Oevermann zeigt mit seinem Konzept der latenten Sinnstrukturen, dass der Interaktion Schemata zugrunde liegen, die bereits vor dem Spracherwerb in den ersten Lebensjahren vermittelt werden. Damit wird die Bedeutung von nonverbaler Kommunikation hervorgehoben, die ebenso wie verbale Kommunikation als Bestandteil der familialen Interaktionsstruktur angesehen werden muss und einen prägenden Einfluß auf den Sozialisationsprozess ausübt. Die Unterschiede zwischen beiden Kommunikationsweisen stehen auch in einem engen Zusammenhang mit dem psychologischen Status der Rollenerwartungen der Familienmitglieder und sind wesentlich an der Konstitution, Aufrechterhaltung, aber auch Störung der innerfamilialen Interaktionsprozesse beteiligt. Insofern liegen sie auch der interaktiven Aneignung der primären Rollen zugrunde und prägen darüber hinaus den kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsprozess der Persönlichkeit überhaupt. "Ob und wie das Kind die primären Rollen (...) lernt, hängt von der Kommunikationsstruktur der Familie ab", wie Habermas schon vor längerem festgestellt hatte (Habermas 1970: 389f.). Wir werden ferner sehen, dass die Interaktionsstruktur der Familienmitglieder eine eigene soziale Ordnung bildet, die mit der Positionierung der Familie in der Gesellschaft im Zusammenhang steht und durch ihre Übertragung auf die Kinder während des Sozialisationsprozesses ihrerseits dazu beiträgt, diese Position zu reproduzieren.

Solche Strukturen der Kommunikation in Interaktionsprozessen hat in grundlegender Weise Watzlawick (Watzlawick u.a. 1985) untersucht und damit einen wichtigen Beitrag zur Analyse der Struktur von Interaktionen und ihrer Gestaltbarkeit durch die Kommunikationsteilnehmer geleistet, der als eine kommunikationstheoretische Präzisierung und zugleich Weiterentwicklung des interaktionistischen Paradigmas interpretiert werden kann. Er geht davon aus, dass mit Kommunikation nicht nur Informationen ausgetauscht werden, sondern auch die Beziehung selbst definiert und erhalten wird (Watzlawick u.a. 1985: 53ff.). Ausgangspunkt für seine Überlegungen ist die Unterscheidung zwischen dem Beziehungsaspekt - der Ebene der Intersubjektivität (Habermas 1976: 334f.) - und dem Inhaltsaspekt - dem Informationsgehalt einer Kommunikation -, die sowohl die Seite der mit ihnen verfolgten Intentionen, als auch ihre symbolischen Ausdrucksformen betrifft. Der Inhaltsaspekt der Kommunikation bezeichnet ihren Informationsgehalt, also "die Ebene der Gegenstände in der Welt", über die sich die Kommunikationsteilnehmer verständigen möchten (Habermas 1976: 334). Er wird durch den Beziehungsaspekt interpretiert und kommentiert, der deshalb als Meta-Kommunikation (ebd.; vgl. auch Watzlawick ebd.; Geulen 1977: 399ff.) charakterisiert werden kann. Er enthält Instruktionen darüber, wie eine Information verstanden werden soll und bezeichnet die "Ebene der Intersubjektivität, auf der Sprecher und Hörer durch illokative Akte die Beziehungen herstellen, die ihnen erlauben, sich miteinander zu verständigen" (Habermas 1976: 334). Durch ihn wird demnach zugleich die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern definiert.

In Interaktionen sind immer beide - den Inhalt und die Beziehung betreffende - Kommunikationsweisen enthalten und gewissermaßen aufeinander angewiesen, da die Kommunikationspartner "die Kommunikation eines Inhalts mit der Metakommunikation über den Verwendungssinn des kommunizierten Inhalts vereinigen" müssen (Habermas 1976: 334). Die Kommunikation kann also nur gelingen, wenn sie auf beiden Ebenen - der Inhalts- und der

Beziehungsebene - gleichzeitig geführt wird. Dennoch können Kommunikationspartner, je nach der Art des Kontextes, entweder die Ebene der Intersubjektivität, auf der sie interpersonale Beziehungen aufnehmen, oder die Ebene des kommunizierten Inhalts betonen.

Die beiden aufeinander bezogenen Dimensionen der Kommunikation zeichnen sich durch spezifische Eigenschaften aus, die für die Gestaltung des Kommunikationsprozesses und der Beziehung weitreichende Folgen haben. In einer "weitgehenden Isomorphie mit dem Inhalts- und dem Beziehungsaspekt jeder Mitteilung" (Watzlawick ebd., 71) steht ihr symbolhafter Ausdruck durch digitale oder durch analoge Kommunikation. Die Beziehungsdimension im Kommunikationsprozess wird überwiegend durch den nonverbalen Anteil an der Kommunikation auf analoge Weise ausgedrückt. Analoge Kommunikation besteht aus "Körper-Sprache" (Goffman 1971a, 1971b)[71] - aus nichtverbalen Symbolen wie dem Ton[72], der Mimik, Gestik, aus Blicken, Körperhaltungen, Berührungen. Sie kann zwar große und komplexe Informationsmengen transportieren, bringt sie aber eher diffus zum Ausdruck und ist ihrem Wesen nach vieldeutig[73] (Watzlawick ebd., 64) und damit interpretationsbedürftig. Aufgrund dieser Uneindeutigkeit von analoger Kommunikation ist sie in öffentlichen Kommunikationssituationen häufig Bestandteil von ritualisierten Handlungsprogrammen und kulturellen Deutungsschemata, die ihre Bedeutung interpretieren und festlegen. Darüber hinaus ist sie situativ und zeitlich gebunden und damit abhängig vom jeweiligen kommunikativen Kontext. Eine weitere Eigenschaft von analoger Kommunikation, die für den Prozess und die Ergebnisse der familialen Sozialisation eine außerordentlich hohe Bedeutung hat, liegt aber insbesondere darin, dass sie weitgehend unbewusst bleibt und routinisiert abläuft, was unter anderem darin begründet ist, dass sie phylogenetisch früher erlernt wird als sprachliche Kommunikation.

"Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik" (ebd., 68) und umgekehrt. Sie beruhen auf sprachlichen Zeichen und sind im Gegensatz zu analoger Kommunikation eindeutig, komplexer, vielseitiger und abstrakter, deshalb kontextunabhängig und besitzen daher die Möglichkeit zur Tiefenschärfe, zur Integration, Differenzierung und Kontrolle (Ulich/Kapfhammer 1992: 568; Geulen 1977: 409). Dagegen haben sie den Nachteil mangelhafter Ganzheitlichkeit und Gestalthaftigkeit und stellen kein ausreichendes Vokabular zur klaren Definition von Beziehungen zur Verfügung (Watzlawick u.a. 1985: 67).

Sprachliche Kommunikation ist jedoch nicht deckungsgleich mit digitaler Kommunikation. Sie erstreckt sich zwar vorwiegend auf den Inhaltsaspekt und ist aufgrund ihrer digitalen Codierung dafür besonders geeignet, sie kann sich aber ebenso auf den Beziehungsaspekt beziehen. Deshalb ist es sinnvoll, wie Habermas das tut, einen interaktiven und einen kognitiven Sprachgebrauch zu differenzieren, was dem Unterschied zwischen dem Sprachgebrauch auf der Beziehungsebene - der Ebene der Intersubjektivität - und der Inhaltsebene - der kognitiven

---

71 Vgl. insbesondere seine ausführlichen Erörterungen zur Strukturierung von Kommunikation durch Körpersprache bei Begegnungen.

72 Eine Anleitung für Beziehungen zwischen dem Herr und seinen Dienern etwa empfiehlt, "durch die Sprache zum Ausdruck zu bringen, dass die Verrichtung eine Gefälligkeit ist, und durch den Ton, dass sie eine Selbstverständlichkeit ist" (Anonym 1836: 188; zit. nach Goffman 1983: 70).

73 Beispielsweise kann Lächeln Sympathie oder Verachtung, Zurückhaltung kann Takt oder Gleichgültigkeit bedeuten.

Kommunikationsebene - entspricht (Habermas 1976: 334f.). "Im interaktiven Sprachgebrauch thematisieren wir die Beziehungen, die Sprecher und Hörer eingehen, als Warnung, als Versprechen, als Aufforderung, während wir den propositionalen Inhalt der Äußerung nur erwähnen. Im kognitiven Sprachgebrauch thematisieren wir den Inhalt der Äußerung als eine Proposition von etwas, das in der Welt statthat (...), während wir die interpersonale Beziehung nur beiläufig ausdrücken" (ebd., 334). Die Beziehungsdimension wird also zwar überwiegend durch nonverbale Zeichen ausgedrückt, aber auch durch den interaktiven Sprachgebrauch.

Die beiden aufeinander bezogenen Dimensionen der Kommunikation - die Inhalts- und die Beziehungsebene sowie ihr sprachlicher und analoger Ausdruck hängen nicht nur vom individuellen Gestaltungswillen im Kommunikationsprozess ab, sondern sind sozialen Kontexten zugeordnet und typisch für sie. Beispielsweise ist in einer öffentlichen Situation, wie dem Arbeitsplatz, wo es weniger auf die persönliche Beziehung zwischen den Menschen als auf das Arbeitsergebnis und damit verbunden auf Exaktheit, Präzision, Kontrolle, Berechenbarkeit, Leistung usw. ankommt, der analoge - nicht aber unbedingt der interaktiv-sprachliche - Anteil an der Kommunikation geringer als der digitale. Der Beziehungsaspekt von Interaktionen wird in der Öffentlichkeit also in geringerem Maße durch den metakommunikativen Anteil der Kommunikation interpretiert und ausgestaltet, sondern der inhaltliche steht im Mittelpunkt. Demgegenüber wird in intimen, durch persönliche Beziehungen geprägten Kontexten wie im Freundeskreis, aber vor allem in der Familie, vorwiegend interaktiv und unter Verwendung eines hohen analogen Anteils kommuniziert. Dies entspricht auch der Kennzeichnung der Rollenstruktur der Familie durch Parsons als affektiv, partikularistisch und diffus. Folglich geht es in der Familie, so könnte man zugespitzt sagen, weniger um inhaltliche, sondern vorwiegend um Beziehungsfragen, die ihre Rollenstruktur als ihre innere Ordnung betreffen. Inhaltliche Fragen und Probleme bieten in der Familie vorwiegend Anlässe für Aushandlungen der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern und haben einen stark beziehungs-symbolischen Charakter.

Geulen macht auf weitere Möglichkeiten der Gestaltung und Strukturierung von Beziehungen aufmerksam, die auf den Besonderheiten von analoger Kommunikation beruhen und typisch für die Kommunikation in der Familie sind. Auch der nonverbale Anteil an der Kommunikation kann über die metakommunikative Interpretation des Inhalts hinausgehen und "selber als Objektsprache" eingesetzt werden. In solchen Fällen wird öffentliche Sprache durch einen informellen Code ersetzt, den Geulen als "informelle Kommunikation" (Geulen 1977: 408f.) bezeichnet. Wenn sie sich nicht auf nonverbale Zeichen stützt, sondern Sprache einsetzt, indem Informationen implizit - durch Anspielungen, Ironisierung usw. - kommuniziert werden, spricht Geulen von "impliziter Kommunikation" (ebd., 410).

Informelle und noch stärker implizite Kommunikation ist durch einen nichtöffentlichen Charakter charakterisiert, der darin zum Ausdruck kommt, dass er "bestimmte Andere von der Kommunikation ausschließen" kann. Er beruht darauf, dass analoge Zeichen im Gegensatz zum explizit Gesagten nicht gespeichert und reproduziert werden können. Davon sind zunächst die nicht Anwesenden betroffen, aber darüber hinaus auch diejenigen Kommunikationspartner, die in den informellen Code nicht eingeweiht sind. In diesem Sinne erfüllt implizite Kommunikation für den Sprecher eine Schutzfunktion, da sie ihn der "besonderen Verbindlichkeit der öffentlichen Sprache und ihrer möglichen Konsequenzen enthebt, ohne je-

doch seine Chancen, sich mitzuteilen, entscheidend zu beeinträchtigen" (Geulen 1977: 417). Darüber hinaus nimmt implizite Kommunikation häufig kommentierenden oder sogar abweichenden Bezug auf die öffentliche Kommunikation. Durch informelle und implizite Kommunikation vermag man eine Intention auszudrücken, die von der explizit sprachlich formulierten abweicht und kann sich auf diese Weise auch den geltenden sozialen Verhaltensnormen, deren Medium die öffentliche Sprache ist, teilweise entziehen.[74]

Die Familie ist also nicht nur, wie Parsons festgestellt hat, durch eine affektive und partikularistische Rollenstruktur gekennzeichnet, sondern auch durch eine spezifische Kommunikationsstruktur, die sich dadurch auszeichnet, dass sie einen besonders hohen analogen Anteil hat, der phylogenetisch durch die Interaktion in den ersten Lebensjahren begründet ist, aber auch der besonderen Intimität der Rollenstruktur der Familie am ehesten entspricht. Der "geschützte Raum" der Familie ist mehr als jeder andere soziale Kontext durch eine besondere Kommunikationsstruktur charakterisiert, die in hohem Maße an die physische Präsenz der Familienmitglieder gebunden und in geringem Maße übertragbar und verallgemeinerbar ist. Die Familie "bedient" sich zwar unterschiedlicher Kommunikationsebenen, dabei überwiegt aber interaktive Kommunikation deutlich die inhaltsbezogene, informelle die öffentliche und analoge die digitale. Das Vorherrschen von analoger Kommunikation steht darüber hinaus im engen Zusammenhang mit der Regelhaftigkeit und Routinisierung der Abläufe in der Familie sowie mit dem unbewussten Charakter der erlernten Rollen.

Die Diskussion unterschiedlicher Kommunikationsweisen - sprachlich oder nonverbal, analog oder digital, informell oder öffentlich - sowie ihre Bedeutung für die Gestaltung der Kommunikation zeigt, dass der Beziehungsaspekt der Kommunikation komplexer ist als der Inhaltsaspekt. Durch seine metakommunikative Bedeutung ist er einerseits zwar ein unabänderlicher und integraler Bestandteil der Kommunikation und ist in ihr immer implizit enthalten. Andererseits kann er aber auch selbst zum Gegenstand der Kommunikation werden. In Ergänzung zu den ursprünglichen Annahmen des symbolischen Interaktionismus kann also festgehalten werden, dass durch die unterschiedliche Verwendung von symbolischen Zeichen zugleich mit dem Charakter der Kommunikation auch die Struktur der Beziehung geprägt wird.

4.5. Die affektive und positionale Dimension von Kommunikation

Die außerordentliche Bedeutung von analoger Kommunikation ist nicht auf den unbewussten Status von Kommunikation beschränkt und erschöpft sich auch nicht in den Instruktionen über die Verwendungsweise einer Information, selbst falls diese zur eigentlichen Botschaft werden, wie die von Geulen aufgeführten Gestaltungsmöglichkeiten gezeigt haben. Eine Verknüpfung von Watzlawicks kommunikationstheoretischen Ausführungen mit emotionssoziologischen Überlegungen zeigt, dass es ein enges Entsprechungsverhältnis zwischen Emotionen und analoger Kommunikation gibt, da analoge Kommunikation besonders dazu geeignet ist, Emotionen zu transportieren. Das Verhältnis von Kognitionen und sprachlicher Kommunikation sowie von Emotionen und körpersprachlicher Kommunikation kann zwar

---

74 Diese Technik beschreibt Willis anhand der Auseinandersetzungen der jugendlichen "lads" aus proletarischem Milieu mit ihren Mittelschicht-Lehrern (Willis 1979).

nicht vollständig in den Inhalts- und den Beziehungsaspekt übersetzt werden, weil sie nicht ganz kongruent sind. Aber man kann sagen, dass sich Emotionen nicht nur auf den Selbstrelevanzaspekt von Erlebnissen und Ereignissen beziehen, sondern darüber hinaus auch für die Beziehungsdimension von Kommunikation "verantwortlich" sind, die sich in einer gegenseitigen "Wertbindung" äußert und vorwiegend durch analoge Kommunikation transportiert wird.
.

Die Unterscheidung zwischen körpersprachlicher und verbaler Kommunikation ist also für die Wirkungsweise vor allem der emotionalen Bestandteile der Interaktion von großer Bedeutung. Watzlawick macht in diesem Zusammenhang auf eine weitere Eigenart von Kommunikation aufmerksam, die im sozialen Kontext der Familie erstmals und grundlegend "erlernt" und für die Gestaltung von Interaktionen und die Wahrnehmung von Beziehungsmustern auch im späteren Leben sehr wichtig ist. Sie besteht in der auf affektiven Zuschreibungen beruhenden Positionierung der Familienmitglieder, die eine eigene soziale Ordnung bildet. Sie ist auf die "Wertbindungs"-Eigenschaft von Emotionen zurückzuführen, die sich nicht nur auf den Selbstrelevanzaspekt von Erlebnissen und Ereignissen - auf die Verbindung der eigenen Person mit sich selbst - bezieht, sondern darüber hinaus auch für die Beziehungsdimension von Kommunikation verantwortlich ist, die Verbindung der eigenen Person mit der Welt, die wiederum überwiegend analog kommuniziert wird.

Da wir in jeder Beziehung persönlich enthalten sind, wie Watzlawick (Watzlawick u.a. 1985: 83) bemerkt, drückt sich auf der Beziehungsebene der Kommunikation auch die eigene emotionale Befindlichkeit im Hinblick auf die Beziehung aus - ob sie beispielsweise als vertraulich oder offiziell, albern oder ernst empfunden wird. Sie ist impliziter Bestandteil sogenannter "Ich- und Du-Definitionen" (ebd., 84), die Watzlawick zufolge letztlich immer auf Aussagen wie: "So sehe ich mich selbst in Beziehung zu dir" (ebd.) oder "So sehe ich dich" (ebd., 88) zurückzuführen sind. Solche Selbst- und Fremddefinitionen stehen in einem engen Zusammenhang mit der Definition der Beziehung, denn Menschen "tauschen untereinander Definitionen ihrer Beziehung und damit implizite ihrer selbst aus" (ebd., 83). Mit solchen Beziehungsdefinitionen sind wiederum zugleich Wünsche und Vorschläge zur Regelung und Gestaltung des Charakters der Beziehung (ebd., 98) verbunden, die sich darauf erstrecken, wie die Beziehung aussehen soll. Auf der Grundlage der eigenen Befindlichkeit, des inneren Bildes von und des Wunsches nach Kommunikation erfolgt ein Austausch über die Kommunikationsweise sowie über die Bedingungen der Kommunikation, etwa "über den zu benutzenden Kanal (z.B. Flüstern), über Sprache und Code (z.B. familiäre Sprache; Fachjargon) und über den Topos (z.B. bestimmte aktuelle Ereignisse)" (Geulen 1977: 401) sowie über das Verhältnis von analogen und digitalen, informellen und öffentlichen Kommunikationsanteilen, also das Verhältnis von Inhalts-, und Beziehungsdimension. Darüber hinaus steht aber auch die "innere Ordnung" der Beziehung zur Disposition. Sie wird durch die Interpunktion[75] des Kommunikationsablaufs als Verhältnis und Abfolge von Rede und Gegenrede geprägt sowie davon, ob die Struktur der Kommunikation symmetrisch, komplementär oder reziprok (vgl. Bateson 1981a: 107ff.) ist. Auf diese Weise bildet sich ein stabiles Beziehungsmuster heraus, das aus einem Bestand von geteilten Beziehungsdefinitionen besteht, denen die aufge-

---

75 In Analogie zur Interpunktion von Ereignisfolgen (Bateson/Jackson) verwendet Watzlawick den Ausdruck einer Interpunktion von Kommunikationsweisen (ebd., 61).

listeten Strukturelemente der Kommunikation als "soziale Regeln der Interaktion" (Oevermann 1979) - als Beziehungsregeln (Jackson 1965) - zugrunde liegen.

"Auf jede Definition der Beziehung reagiert der andere mit seiner eigenen und bestätigt, verwirft oder entwertet damit die des Partners" (Watzlawick u.a. 1985: 127).[76] Wenn die impliziten Beziehungsdefintionen, die auf den Selbst- und Fremddefinitionen beruhen, im Vollzug der Interaktion durch den Kommunikationspartner Bestätigung erfahren, wird gegenseitiges Vertrauen aufgebaut und die Beziehung selbst aufrechterhalten, denn kommunikative Übereinstimmung wird als eine Art emotionaler Belohnung in Form von Anerkennung empfunden (Thoits 1985: 223). Watzlawick weist auf die elementare Wichtigkeit dieser "das eigene Selbst oder das Selbst des anderen bestätigenden Wirkung" (ebd., 84) der menschlichen Kommunikation hin, indem er feststellt, "dass ein großer Teil unserer Kommunikationen gerade diesem Zwecke dient und nicht etwa nur dem Informationsaustausch" (ebd.). "Es hat den Anschein, dass wir Menschen mit anderen zum Zweck der Erhaltung unseres Ichbewusstseins kommunizieren *müssen*" (ebd.; Betonung im Original). Zur Aufrechterhaltung des eigenen Selbstgefühls besteht eine lebenslange Notwendigkeit, einen Kontext der Intersubjektivität immer wieder neu zu schaffen (vgl. Kohut 1977).[77]

Die Bestätigung des eigenen Selbstgefühls kann allerdings durch ganz unterschiedliche Kommunikationsstrategien erreicht werden. Sie kann das Ergebnis funktionierender Kommunikation sein, die auf der Beziehungsebene als wechselseitige Übereinstimmung und Bestätigung empfunden wird und zu einem reziproken Beziehungsmuster führt. Zum anderen kann die Bestätigung des eigenen Selbstgefühls in der Beziehung aber auch auf Kosten des Kommunikationspartners erzielt werden, was durch eine Entwertung der Selbstdefinition (ebd., 85) des Partners erfolgt, die dazu führt, dass die Beziehung als solche infrage gestellt wird. Dies geschieht, wenn seine Handlungen ihrer Motive, Absichten und Folgen (ebd., 86) und damit seine Gefühle ihrer Gültigkeit entkleidet werden und dadurch schließlich sein Selbstwertgefühl beschädigt wird. Da Kommunikation ein relationaler Prozess ist, bedeutet eine Entwertung des Kommunikationspartners zugleich eine Aufwertung der eigenen Person im Verhältnis zu ihm und umgekehrt. Die eigene Selbst-Bestätigung und die Bestätigung des Kommunikationspartners als Resultat des Kommunikationsprozesses können also voneinander abweichen oder sich sogar ausschließen. In der Folge kann man zwischen Beziehungen unterscheiden, die den Kommunikationspartner schwächen und eventuell sogar abhängig machen und anderen, die ihn bestätigen. Durch eine - unbeabsichtigte oder intendierte - Beschädigung des Selbstwertgefühls des Kommunikationspartners wird seine Position in der Beziehung abgewertet und, wenn er aus diesem Grund die Beziehung nicht verläßt, ein komplementäres Beziehungsmuster erzeugt.

In einer Erweiterung des interaktionistischen Ansatzes muss demnach bedacht werden, dass die "metakommunikative" Gestaltung der Beziehung durch Beziehungsdefinitionen und -

---

76 Im Gegensatz zur Beziehungsdefinition kann der informative Gehalt einer Kommunikation zwar bestätigt oder verworfen, aber nicht entwertet werden.

77 Mit einem noch deutlicheren Akzent auf der emotionalen Dimension von Kommunikation geht auch die neuere Emotionssoziologie davon aus, dass das als "affektives Kernselbst" benannte Selbstgefühl nicht nur die Voraussetzung für Beziehungsfähigkeit ist, sondern auch für ein lebenslanges Bestreben nach Wiederholung des emotionalen Einvernehmens (Ulich/Kapfhammer 1992: 569), durch das eigene Selbst bestätigt werden muss. Vgl. dazu ausführlich in Kapitel V.

regeln strukturell erhebliche Auswirkungen auf die Konstitution, Aufrechterhaltung, aber auch Störung von Interaktionsprozessen hat. Sie ist aber selten ein bewusster Gegenstand der Kommunikation, sondern bleibt ein impliziter und unbewusster sowie routinemäßig ablaufender Teil der Handlungspraxis, der vorwiegend durch analoge Kommunikation erfolgt. Interaktionen haben immer zugleich eine emotionale[78] und auch eine positionale Dimension[79], da das eigene Selbst und das des Kommunikationspartners bestätigt, abgelehnt oder entwertet wird und dadurch ein reziprokes, symmetrisches oder komplementäres Beziehungsmuster geschaffen wird.

Ein Beispiel dafür ist das Beziehungsmuster in der Familie, das im Sozialisationsprozess von den Heranwachsenden über die Beziehungsregeln hinaus, die dem familialen Interaktionsprozess zugrunde liegen, als "soziale Ordnung der Familie" verinnerlicht wird. Auf diese Weise konstituiert die Interaktionsstruktur der Familie einen sozial strukturierten Raum mit einer spezifischen Positions-/Rollenkonfiguration (Levy 1977), der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Familienmitglieder bestimmte, aufeinander bezogene und voneinander abhängige Rollen ausüben und Positionen einnehmen. Umgekehrt wirken aber auch existierende Beziehungsmuster auf die Art der Interaktion zurück und prägen sie. Sie sind ihr gewissermaßen vorausgesetzt, wie an der familialen Kommunikation erkennbar ist, die vor allem zu Beginn durch eine grundlegende Komplementarität in den Eltern-Kind-Beziehungen geprägt ist.

Das Problem, das das Familiensystem während des Sozialisationsprozesses der Kinder zu bewältigen hat, besteht darin, die anfangs "naturgemäße" Komplementarität, aus der das Beziehungsmuster besteht, nicht zur Stärkung der Eltern auf Kosten der Kinder auszunutzen, sondern sukzessive zu einer symmetrischen und reziproken Ordnung (Bateson 1981: 107ff.) weiterzuentwickeln. Wenn die familialen Beziehungsstrukturen unter Ausnutzung der emotionalen Abhängigkeit der Kinder komplementär bleiben und sich nicht zu symmetrischen und reziproken weiterentwickeln, bleiben die Kinder in einem abhängigen Beziehungsmuster mit den Eltern gefangen und die Entwicklung ihrer Autonomie wird verhindert. "Dieselbe Beziehungsform, die für ein Kleinkind lebensnotwendig ist, würde seine weitere Entwicklung stark beeinträchtigen, wenn sich die Beziehungsstruktur nicht in angemessener Weise mitentwickeln könnte" (Watzlawick u.a. 1985: 105).

Aufgrund der komplementären Struktur des Beziehungmusters in der Familie und insbesondere des Liebes- und Anerkennungsbedürfnisses der Kinder können die Eltern die Beziehung ausnutzen, um ihr eigenes Selbstwertgefühl auf Kosten der Kinder zu stärken und ihre zumeist unbewussten Erwartungen zu erfüllen. Oder sie können versuchen, das komplementäre Muster durch manipulative Strategien zu erhalten, wenn sie sich durch eine Entwicklung der Beziehung hin zu mehr Symmetrie, die mit dem Heranwachsen der Kinder verbunden ist, verunsichert und entwertet fühlen. Solche Prozesse treten verstärkt in der Jugendphase auf, wenn die Rollenstruktur der Familie infolge des Ablösungsprozesses der Jugendlichen

---

78 Ich werde weiter unten (Kapitel V) diese emotionale Dimension der Kommunikation ausführlicher behandeln, da sie der eigenen Handlungsfähigkeit in fundamentaler Weise zugrundeliegt, die aber ihrerseits durch Interaktionsprozesse auch wiederum reproduziert wird.

79 Vgl. in ähnlicher Weise auch Wallers Unterscheidung zwischen einem "positionsbezogenen und einem situationsbezogenen Aspekt des Rollenkonstrukts" (1978: 215).

von den Eltern dramatischen Änderungen unterworfen ist.[80]

Die Sozialisationswirkung des sozialen Systems der Familie beruht demnach zum einen in der Vermittlung bestimmter Rollen-Normen im Parsons'schen Sinne einer Semantik von Rollenanforderungen, die auf die primären sozialen Rollen bezogen und mit einer grundlegenden Rollenkompetenz verbunden sind. Neben dieser direkten Sozialisationswirkung der Familie gibt es aber noch eine indirekte, die darauf beruht, dass auch die tatsächliche empirische Rollenstruktur, soweit sie sich in den Kommunikationsweisen der Familie ausdrückt, prägende Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes haben. Durch analoge Kommunikation wird eine implizite Sozialisationswirkung gewährleistet, die nicht in erster Linie durch formelle Rollenanweisungen, Gebote und Verbote erfolgt, sondern auf einer Gewöhnung an die Regelhaftigkeiten der physischen, sozialen und psychischen Merkmale und Abläufe sowie der thematischen Inhalte in der Familie beruht. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Interaktionsstrukturen richtig oder falsch, wünschenswert oder nicht sind, sondern nur, dass sie als natürlich gegeben wahrgenommen werden. Denn darauf beruht die Sozialisation durch Gewohnheitsbildung im Sinne eines Absinkens des erlernten "Wissens" auf weniger bewusste Ebenen des Gedächtnisses. Andererseits werden die verinnerlichten und routinisierten Regeln damit aber auch einer bewussten Gestaltungsmöglichkeit entzogen, da sie "ohne Rücksicht auf Veränderungen in der Umgebung wahr bleiben" (Bateson 1981: 199).

In diesem Sinn kann der indirekte, aber ungleich nachhaltigere Effekt der familialen Sozialisation als das verinnerlichte Derivat der erfahrenen Interaktion zwischen den Familienmitgliedern angesehen werden. Ihr Resultat ist demzufolge nicht nur in der Beherrschung bestimmter Rollen, im Erwerb spezifischer Einstellungen, Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale zu finden, denn sie gehen ihrerseits "auf Beziehungssequenzen und Interaktionsmuster zurück, in denen sie teilweise zugeschrieben, teilweise als erfolgreiche Interaktionsstrategien eingesetzt und verinnerlicht wurden (vgl. Kreppner 1982: 418). Das Resultat des familialen Sozialisationsprozesses als etwas, das als bestimmte Konfiguration von "Persönlichkeitsmerkmalen" erscheint, besteht demnach im Grunde genommen aus "ritualisierten Interaktionssequenzen" (ebd.). Durch die Verinnerlichung der Strukturen des familialen Rollensystems "erlernen" die Heranwachsenden die grundlegenden kognitiven Kompetenzen und Fähigkeiten, indem auch die ihm zugrunde liegenden kommunikativen Regeln als kognititve und emotionale Schemata verinnerlicht werden. Diese Dimension wird in der ursprünglichen Fassung des symbolischen Interaktionismus vernachlässigt, obwohl er das passende Instrumentarium zu ihrer Analyse bereithält. Die Handlungs- und Interaktionsroutinen des familialen Alltags bilden das Material, aus dem das Kind die sozialen Regeln (Harkness/Super 1985: 22) oder, in Oevermanns Terminologie, die latenten Sinnstrukturen abstrahiert.

Der Prozess der Verinnerlichung von Interaktionsstrukturen und Beziehungsmustern wird, soweit er seinen Ursprung im familialen Sozialisationsprozess hat, beeinflußt durch die Komplexität der familialen Rollenstruktur, ihren Anregungsgehalt, das Familienklima sowie die vorherrschenden Interaktions- und Kommunikationsstile, wie sie oben beschrieben wurden. Im Anschluss an Watzlawicks Hinweise auf den Zusammenhang zwischen positionaler und affektiver Dimension von Kommunikation können wir weiterhin folgern, dass sich in

---

80 Vgl. zu solchen Kommunikationsstörungen aufgrund der Änderung der Rollenstruktur der Familie durch die ABlösung der Jugendlichen vom Elternhaus vor allem Kapitel VI.

emotionalen Schemata während des familialen Sozialisationsprozesses die alltäglichen Beziehungserfahrungen als soziale Ordnungsschemata niederschlagen, die Bewertungen der eigenen Person und der jeweiligen Familienmitglieder, aber auch externer Kommunikationspartner, sowie die entsprechenden positionalen Bewertungsschemata enthalten. Je festgelegter die Kommunikationsstruktur in der Familie ist, umso eher wird ein starres und als unveränderliche erlebtes Beziehungsmuster "erlernt".

Über die direkte Wirkung von Sozialisation hinaus, die aus den intendierten Rollenerwartungen besteht und auf der "natürlichen" Komplementarität zwischen Eltern und Kindern beruht, wird demnach auch die empirische Rollenstruktur der Familie als indirektes Sozialisationsergebnis verinnerlicht, die nicht intendierte, unbewusste und konflikthafte Interaktionen sowie Komunikationsstörungen enthält und einerseits auf Mißverständnissen und Diskrepanzen beruhen, aber andererseits häufig auf eine tieferliegende Un-Ordnung in der familialen Rollenstruktur hinweisen. Sie konstituieren ihrerseits neue Beziehungsmuster als Über- und Unterordnungsverhältnisse im Sinne einer sozialen Un-Ordnung, die Reziprozität ausschließt. Die verinnerlichte Struktur der sozialen Ordnung der Familie liegt als Schema der Wahrnehmung und Gestaltung aller nachfolgenden Rollenmuster und Interaktionsprozesse zugrunde, da sie die Art und Weise prägt, wie man als Erwachsener soziale Räume und ihre interne Strukturierung wahrnimmt. Von ihr hängt es ab, in welcher Weise man sie akzeptiert, sich in sie einfügt oder sie sogar bekämpfen muss. Ob ein Heranwachsender die Familienordnung als solche sowie seinen eigenen Platz, den er in dieser Ordnung zunächst von seinen Eltern zugewiesen bekam, akzeptiert, begrüßt, unterläuft, bekämpft; oder ob ihm seine Position in dieser Ordnung streitig gemacht wird; wo diese Position in der Familienordnung liegt und ob sie mit Verunsicherung oder mit Anerkennung verbunden ist - all dies hat Auswirkungen darauf, in welcher Weise er sich in anderen sozialen Räumen und Institutionen in der Gesellschaft sowie nicht zuletzt im sozialen Raum der gesellschaftlichen Klassen selbst positioniert bzw. positionieren läßt.

4.6. Implizite und explizite Rollen als Bestandteil der Interaktionsstruktur der Familie

In engem Zusammenhang mit den strukturellen Unterschieden in der Kommunikationsweise zwischen Sprache, Gestik und Mimik, zwischen digitaler und analoger Kommunikation, wie sie Watzlawick beschrieben hat, steht der psychologische Status der Verhaltenserwartungen und Rollenzuschreibungen, da unbewusste Rollenerwartungen sich vor allem durch nonverbale Ausdrucksformen äußern. In seiner Vernachlässigung aufgrund der "Konfundierung von institutionalisierten Werten oder Normen einerseits mit Bedürfnissen oder Motiven andererseits" (Geulen 1977: 157ff.) bestand, wie wir gesehen haben, einer der wesentlichen Mängel an Parsons' Konzept des Rollenlernens. Da Parsons nicht zwischen einer kognitiv bewussten und einer affektiv unbewussten Ebene (ebd., 160) unterscheidet, übersieht er die Tatsache, dass Motive auch unbewusst sein und sich dann als unverstandene und unkontrollierbare Zwänge äußern können, die eventuell im Konflikt mit den Rollennormen stehen und auf diese Weise dennoch das Rollenhandeln bestimmen können (ebd., 167). Dieser Mangel trifft aber auch auf die in der interaktionistischen Tradition stehende Sozialisationstheorie zu, die zwar die Familienbeziehungen als komplexe empirische Rollenstruktur begreifen kann, es aber ebenso wie Parsons unterläßt, den psychologischen Status der Rollen-

erwartungen zu berücksichtigen, sondern Kommunikationsprozesse auf eine kognitive und intentionale Ebene beschränkt.

Eindrucksvolle Belege für die große Bedeutung von analoger Kommunikation und den unbewussten Status der Rollenerwartungen gerade in der familialen Interaktion geben demgegenüber zahlreiche Befunde aus der neoanalytisch und familientherapeutisch orientierten Erforschung pathogener und schizophrenogener Familien. Sie wurden allerdings - vielleicht aufgrund ihres gering systematisierten Charakters - von der soziologischen Theoriebildung wenig zur Kenntnis genommen (vgl. Schneewind 1989). Eine Verknüpfung von tiefenpsycholgischen mit soziologischen Überlegungen trägt aber zur Erweiterung des Verständnisses der Rollenstruktur in der Familie bei und liefert wichtige Erkenntnisse über die Bedeutung der familialen Kommunikationsstruktur für die Entwicklung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder.

In einer für den deutschen Sprachraum grundlegenden und systematischeren Weise hat H. E. Richter (1963) ein solches Programm entwickelt. Er knüpft zwar an den soziologischen Rollenbegriff an, insoweit sich Rollen auf den Zusammenhang zwischen sozialen Normen und Rollenanforderungen beziehen sowie auf die "Erwartungen, die sich auf die Aufgaben, das Benehmen, die Gesinnungen, Werte und wechselseitigen Beziehungen einer Person richten" (Richter 1969: 73), moniert aber, dass die soziologischen Erklärungsansätze des Rollen-Lernens zu kurz greifen und zu mechanisch sind. Vor diesem Hintergrund führt er einen psychologischen Rollenbegriff ein, demzufolge nicht die expliziten Rollenerwartungen, sondern die, zum großen Teil unbewussten Ansprüche der Eltern die entscheidenden Faktoren für die - seinerseits zum überwiegenden Teil unbewusst motivierte - Rollen-Übernahme[81] durch die Kinder sind. Gemäß diesem psychoanalytischen Rollenverständnis sind Rollenerwartungen nicht explizit und intentional und ihre Verinnerlichung erfolgt nicht durch eine einfache mechanische Übertragung, wie es die soziologische Rollentheorie nahelegt. Vielmehr werden den Kindern entsprechend dem triebdynamischen Modell der Identifikation und Introjektion, wie es aus der Pschoanalyse bekannt ist, Rollen vorwiegend durch "Übertragungen" und "Projektionen" duch die Eltern zugewiesen (Richter 1969: 81). Die implizite und unbewusste Rollen-Induktion der Eltern wird mit einer ebenso unbewussten Verhaltensweise durch die Kinder beantwortet. Die Rolle des Kindes ist demzufolge als "eine direkte unbewusste Antwort auf eine unbewusste Frage oder Forderung" der Eltern (Richter 1969: 84) zu verstehen.

Unabdingbare Voraussetzung für Identifikation als Grundlage von Rollen-Übernahme ist, ganz in der psychoanalytischen Tradition stehend, eine affektive Zuwendung. Durch sie wird zunächst überhaupt erst das Interaktionssystem zwischen Kind und Eltern hergestellt und eine positive Objektbeziehung ermöglicht. Richter geht deshalb davon aus, dass die Rollenstrukturen und Beziehungmuster der Familie auf "den affektiven Erwartungen der Eltern" beruhen. Rollen-Übernahme beruht auf Empathie, die das "Kind in den Stand versetzt, selbst die in den Eltern unbewusst wirkenden Impulse und Abwehrformen aufzuspüren" (Richter 1969: 86) und als Rollen-Erwartungen zu interpretieren. Im Gegensatz zu Parsons wie allerdings auch zu Freud bleibt bei Richter die Wirkung der Emotionen nicht auf die frühkindliche Phase

---

81 In der psychologischen Forschung ist Rollenübernahme als Kombination von anaklitischer und defensiver Identifikation ein operationalisiertes Konzept für Identifikation (Sears/Rau/Alpert 1965, vgl. auch Moser 1972: 218).

beschränkt, wo sie nur die Funktion haben, das Beziehungsmuster zwischen Kind und Mutter zu etablieren und zu stabilisieren, sondern sie werden zum wesentlichen Motor der Rollen-Übertragung und -Übernahme auch in späteren Lebensphasen. Im Leben des Erwachsenen sind sie ein Bestandteil von Empathie als der Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive der Anderen und somit einer wesentlichen Voraussetzung zum Rollenspiel.

Auf diese Weise bilden sich in der Interaktion mit den Eltern bereits während der präverbalen Entwicklungsphase des Kindes "Rollenrepertoires" und Interaktionsstrukturen als innerpsychische Repräsentanzen von Beziehungsmustern heraus, die sich auf die gefühlsmäßigen Äußerungen der Kinder beziehen. Sie bestehen nicht aus signifikanten Symbolen im Sinne von bewusst geteilten Bedeutungen, sondern aus unbewussten Verhaltenserwartungen und impliziten Handlungsaufforderungen der Eltern, die auf ihren inneren eigenen Phantasien und verdrängten Kindheitserinnerungen beruhen. Sie werden bereits in einer frühen Kindheitsphase verinnerlicht, liegen aber auch später den familialen Interaktionsstrukturen zugrunde und formen die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden. Sie führen nicht zu einer selbst-reflexiven Rollen-"Kompetenz", sondern sind dem kommunikativen Handeln als unbewusster und nicht steuerbarer Bestandteil der Persönlichkeitsstruktur vorausgesetzt. Als Resultat entstehen bei den Kindern wiederum "innere Bilder", in denen sich solche Erfahrungen niederschlagen und verdichten und das eigene Handeln beeinflussen, ohne dass dies den Handelnden bewusst wird.

Die meisten dieser "unbewussten Rolleninduktionen" werden als impliziter "Subtext" durch informelle, implizite oder sogar nur körpersprachliche Kommunikation ausgedrückt, werden aber nicht explizit und bleiben dadurch dem eigenen Bewusstsein verborgen. Mit dieser psychoanalytischen Version der Rollenstruktur und des "Rollen-Spiels" von Richter, die stärker den Bereich des Unbewussten thematisiert, geht auch ein anderes Verständis der Dynamik von Beziehungen einher, die im Unbewussten eine wesentliche Grundlage der Interaktionen sieht und manifeste und verdrängte Konflikte einschließt. Damit wird dem "systemischen" Charakter der Rollenstruktur der Familie besser entsprochen als von Parsons, der zwar die Familie als soziales System apostrophiert, die Wechselseitigkeit der Rollen der Familienmitglieder jedoch gar nicht entfaltet und sie auf ihre Ganzheit rückbezieht. Richter schlägt demgegenüber vor, die Verhaltenserwartungen der Eltern als "strukturiertes Ganzes" zu betrachten und die Rollen-Übernahme aus dem "strukturierten Gesamt der unbewussten elterlichen Erwartungsphantasien" (ebd.) abzuleiten, die dem Kind die Erfüllung einer bestimmten Funktion zuweisen. Auf diese Weise wird aber auch der Fehler des Interaktionismus überwunden, die Rollen-Erwartungen sowie die Rollen-Übernahme auf die Ebene des bewussten, intentionalen Handelns zu beschränken. Im familialen Interaktionsprozess werden nicht nur bewusst beabsichtigte Erziehungsziele der Eltern, sondern auch nicht intendierte, unbewusste Rollenerwartungen weitergegeben, die durchaus von den beabsichtigten Wertvorstellungen und Erziehungszielen der Eltern abweichen oder sogar im Gegensatz zu ihnen stehen können, was zu widersprüchlichen und sogar konflikthaften Rollenerwartungen an die Kinder führen kann[82].

---

82 Ein Indikator für solche Differenzen und Konflikte sind die festgestellten Unterschiede zwischen den perzipierten Erziehungszielen der Eltern und der eigenen Selbstwahrnehmung, wie sie im quantitativen Teil (Kapitel VIII) der empirischen Auswertung in ihrem Zusammenhang mit der Studienfachwahl gezeigt werden.

Im Gegensatz zu Parsons' Modell der Familie und in Kongruenz mit interaktionistischen Vorstellungen ist ihre Rollenstruktur Richter zufolge nicht bereits durch ein kulturelles System unveränderbar festgelegt[83], sondern besteht aus der wirklichen Interaktion zwischen den Ehepartnern, die sich verändert, sobald sie sich durch ein Kind erweitert. Den Kindern werden, so Richters Hypothese, Rollen in dieser bereits vorhandenen Interaktionsstruktur der Eltern in einer Weise zugewiesen, dass das Kind der Konfliktentlastung der Eltern dient. Auf diese Weise wird es in die familiale Interaktionsstruktur integriert. Die "Rollen bestimmen sich aus der Bedeutung, die dem Kind zufällt, die Konflikte der Eltern zu bewältigen" (ebd.). und durch ihren eigenen Konflikt motiviert werden. Dies ist den beteiligten Familienmitgliedern allerdings nicht bewusst und wird nicht intentional gesteuert. Richter sieht also die entscheidende Energiequelle für das familiale Beziehungsmuster in der Verzahnung der elterlichen Konflikte mit der seelischen Verfassung des Kindes (Richter 1969: 85). Daraus ergibt sich ferner im Gegensatz zu Parsons und Mead, dass die familialen Interaktionen Konflikte beinhalten (vgl. dazu Held 1978) und dass diese Konflikte Bestandteil des Sozialisationsprozesses sind. Vor diesem Hintergrund sind manipulativ wirkende, wenn auch in der Regel unbewusste Kommunikationsstrategien in der Familie, die sich weitgehend auf einer informellen oder sogar analogen Kommunikationsebene äußern[84], ein alltäglicher Bestandteil des Rollenspiels und ein wichtiger indirekter Effekt des Sozialisationsprozesses, die zu Kommunikationsstörungen führen, die als verinnerlichte Strukturen im späteren Leben wiederum durch Kommunikation reproduziert werden.

Das besondere, auf dem Liebes- und Anerkennungsbedürfnis der Kinder beruhende Beziehungsmuster der Familie ermöglicht den Eltern, ihre eigenen Wünsche, Befürchtungen oder Konflikte auf die Kinder übertragen und dadurch das Erleben der Kinder zu kontrollieren. Dabei spielt die Erweiterung der Rollenstruktur durch strategische, aber dennoch "unbewusste Rollenzuweisung" auf das Ungesagte, Unbewusste, das häufig dem Gesagten und explizit Ausgedrückten diametral entgegensteht, die entscheidende Rolle. Die manipulativ wirksamen unbewussten Rolleninduktionen durch die Eltern beruhen einerseits auf ihren eigenen unbewussten affektiven Erwartungen, bewirken aber andererseits immer zugleich auch eine Abwertung, Verkleinerung oder Verwerfung der Motive und Intentionen der Kinder und Jugendlichen, woran man die große Bedeutung von Emotionen für die Fundierung und Vermittlung von Interaktionen und die Konstitution von sozialen Schemata[85] erkennen kann, wie sie auch Watzlawick in seinen kommunikationstheoretischen Überlegungen angesprochen hat. Dies stellt eine wichtige Erweiterung der Verständnisses von Rollen und Interaktionen dar, die nicht nur ihrem zum großen Teil unbewussten Charakter gerecht werden, sondern auch ih-

---

Ich werde sie anschließend bei der Analyse der biographischen Interviews (Kapitel IX) ausführlicher behandeln.

83 Richter benutzt im Grunde genommen ein strukturtheoretisches Modell, demzufolge die Rollen nicht direkt funktional, also identisch mit ihrer Funktion sind, sondern die Funktionen der Rollen sich aus der Struktur der Beziehungen in der Familie ableiten.

84 Es liegt in der Natur der Sache, dass sich diese Art von Sozialisation dem Auge des quantifizierenden Sozialforschers weitgehend entzieht, was die unbefriedigenden Befunde der eingangs zitierten Forschungslage erklären mag, denn unbewußt und informell wirkende Kommunikationsstrukturen können nicht benannt werden.

85 z.B. in Richters (S. 49.) Beschreibung, dass das Kind einen Konflikt oder Schuld bei der Mutter geschürt hat, wird mit dem Gefühl auch ein Beziehungmuster verinnerlicht.

rem psychologischen Status und durch die neueren emotionssoziologischen Überlegungen bestätigt werden.

Ein prominentes und eindringliches Beispiel für eine solche Rolleninduktion, die unbewusst bleibt und nicht digital kommuniziert wird, und zugleich auf dem für die Familie typischen komplementären Beziehungsmuster beruht und es ausnutzt, besteht in der als double-bind-Situation (vgl. zuerst Bateson) bekannten "Beziehungsfalle", die auf einer paradoxen Erwartung an den Kommunikationspartner (Watzlawick ebd., 178ff.) beruht, durch die "die Beziehung gleichzeitig als symmetrisch und komplementär definiert" (ebd., 111, FN 15) wird. Sie führt dazu, dass er in einer Doppelbindung gefangen bleibt (ebd., 194ff.; vgl. auch Geulen 1977: 436). Bei der Doppelbindung gibt ein Kommunikationspartner dem anderen auf der inhaltlichen und der Beziehungsebene einander widersprechende Botschaften oder Handlungsaufforderungen, die ihn vor ein unlösbares Kommunikationsproblem stellen und gleichzeitig verhindern, dass er den Widerspruch metakommunikativ aufklären kann. Solche Doppelbindungs-Situationen, durch die die vorgegebene Komplementarität des Beziehungsmusters zwischen den Eltern und Kindern nicht nur ausgenutzt, sondern zugleich reproduziert werden, sind für den familialen Sozialisationsprozess typisch. Ihre Ursache liegt in konfliktthaften Wünschen und Ansprüchen der Eltern an ihre Kinder, die ihnen selbst nicht bewusst, aber dennoch so heftig sind, dass sie sich schließlich durch die nur in geringem Maße kontrollierbare analoge Kommunikation Bahn brechen. Aufgrund ihres weitgehend unbewussten Charakters können sie von den Eltern ebenso wie den Kindern nicht aufgeklärt und gelöst werden. Darüber hinaus werden die manipulierten Kinder aufgrund ihrer emotionalen und strukturellen Abhängigkeit von den Eltern daran gehindert, sich aus der Beziehung zurückzuziehen und dadurch die paradoxe Situation aufzulösen, sondern müssen dem appellativen Charakter der Aufforderungen ihrer Eltern Folge leisten.

4.7. Der Zusammenhang zwischen der Interaktionsstruktur der Familie und der Sozialstruktur der Gesellschaft

In einer Erweiterung des ursprünglichen interaktionistischen Ansatzes kann die Rollenstruktur des Familiensystems als ein Beziehungsmuster beschrieben werden, das durch die typischerweisen stark routinisierten empirischen Kommunikations- und Interaktionsweisen der Familienmitglieder reproduziert wird (Kreppner 1991: 397, vgl. bereits Burgess 1926). In dieser Perspektive sind Beziehungsstrukturen und "Persönlichkeitsmerkmale" verschiedene Seiten derselben Medaille. Familiale Sozialisation beruht wesentlich auf einer komplementären Rollenstruktur, die Macht und Manipulation in der Kommunikation einschließt, sie aber gleichzeitig gegenüber den Eltern und den Kindern dadurch verbirgt, dass sie sich weitgehend auf einer informellen oder sogar analogen Kommunikationsebene bewegt. Motive und Intentionen, die unbewusst bleiben, sich durch nicht-sprachliche Kommunikation äußern und außerordentlich konflikthaft sein können, prägen in hohem Maße das interaktive Handeln in der Familie. Sie kommen weder bei Parsons vor, noch werden sie vom interaktionistischen Ansatz in seiner ursprünglichen Fassung berücksichtigt.

Das Beziehungsmuster der Familie ist den individuellen Interaktionen der Familienmitglieder vorausgesetzt und bildet gewissermaßen die Eigenschaft des Familiensystems. Es besteht aus einem Bestand von geteilten Beziehungsdefinitionen, denen "soziale Regeln der In-

teraktion" (Oevermann 1979) - "Beziehungsregeln" (Jackson 1965) - zugrunde liegen, die sich im Verlauf des familialen Interaktionsprozesses zwischen den Familienmitgliedern herausgebildet und etabliert haben und das Beziehungsmuster stabilisieren, was Jackson mit dem für die systemische Familientherapie grundlegenden Begriff der Familienhomöostasis bezeichnete (Jackson 1957). Demzufolge bildet die Familie ein System, das sich aufgrund seiner "homöostatischen Mechanismen" - eben der Beziehungsregeln - in einem Gleichgewichtszustand hält. Die Beziehungsregeln haben Auswirkungen auf die Konstitution, Aufrechterhaltung, aber auch Störung von Interaktionsprozessen in der Familie. Durch sie werden die Familienmitglieder im Verhältnis zueinander positioniert, wodurch das familiale Beziehungsmuster als ein eigenes soziales Ordnungssystem auf der Grundlage von Symmetrie, Komplementarität oder Reziprozität konstituiert wird. Allerdings werden Strukturen nicht nur im Sinne einer "geordneten" sozialen Ordnung verinnerlicht, sondern eventuell auch als eine Un-Ordnung der Kommunikationsstruktur der Familie.

Die von Jackson bereits früh als Beziehungsregeln bezeichneten Strukturen der Kommunikation tauchen in mehreren Theorieansätzen unterschiedlicher Art auf, die alle mehr oder weniger auf Chomskys Konzept des Regelwissens im Zusammenhang seiner Konzeption einer generativen Transformationsgrammatik als System von generativ-rekursiven Regeln (Chomsky 1969) zurückgehen. In der Lerntheorie Batesons werden sie als Interpunktionsweise[86] bezeichnet, in der Kultursoziologie Bourdieus als Habitus, bei Oevermann als latente Sinnstrukturen, die als "intuitives" Wissen (tacit knowledge) der Subjekte verfügbar sind und bei Goffman als "Rahmung". Trotz im einzelnen unterschiedlicher Akzentuierungen sind mit ihnen in jedem Fall eine Art Tiefenstrukturen der Persönlichkeit gemeint, die als Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata beschrieben werden können, die ihrerseits "neue" Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen erzeugen (vgl. Bourdieu 1976: 229).[87] "Neu" sind sie in dem Sinn, dass sie individuell einzigartig sind. Andererseits sind sie insofern nie neu, als sie immer auf ein gesellschaftlich bereits vorhandenes Muster rekurrieren.

In Bourdieus Konzept des Habitus ist dieses Konstruktionsprinzip wohl am konsequentesten ausgearbeitet und zugleich mit der Makrostruktur der Gesellschaft verknüpft worden.[88] Er definiert den Habitus als Gewohnheiten der Menschen, die durch eine "strukturierte Struktur" erzeugt wurden und ihrerseits - als "strukturierende Strukturen" - Wahrnehmungen, Gedanken und Handlungen erzeugen, die jedoch "stets in den historischen und sozialen Grenzen (...) (ihrer, R.P.) eigenen Erzeugung liegen" (Bourdieu 1987: 103). Bourdieu illustriert dieses

---

86 In Batesons Konzept beschreibt die Lernstufe II das "Rollen-Lernen" eines Beziehungsmusters als komplexen Vorgang der Habitualisierung einer Interpunktionsweise (Bateson 1981c: 378-389).

87 Ihnen ist gemeinsam, dass Strukturen nicht bloß eine Erscheinung auf der Makro-Ebene der Gesellschaft sind, sondern in die Persönlichkeit hineinverlagert sind und sich selbst reproduzieren. Auf diese Weise wird durch die Tiefenstruktur der Persönlichkeit die Mikroebene individuellen Handelns mit einer bereits vorhandenen überindividuellen Ebene verknüpft und trägt zur Reproduktion der Makrostrukturen bei. In manchen der Ansätze handelt es sich bei der überindividuellen Ebene um die Ebene von Begegnungen (Goffman) und Interaktionen (Bateson), bei anderen um die Klassenstruktur der Gesellschaft (Bourdieu).

88 Obwohl Bourdieu immer wieder auf die Körpergebundenheit (1979: 189ff.), den unbewußten Status (1987: 173), sowie auf die "zugleich kognitiven und wertenden Strukturen" (1987: 172) des Habitus hinweist, vernachlässigt er völlig die psychologischen Dimensionen seines Konstrukts, weshalb er Schwierigkeiten hat, die Genese des Habitus im Sinne einer Sozialisationstheorie zu erklären. Hier reicht Batesons Konzept der Lernstufen viel weiter, da er den Zusammenhang zwischen Körperlichkeit, Routinehandlungen und dem Unbewußten thematisiert.

dialektische Konstruktionsprinzip durch die Sprachgrammatik und verweist darauf, dass sich Sprechen einerseits im Rahmen der vorhandenen grammatischen, syntaktischen und semantischen Muster bewegt, mit Sprechen aber andererseits eine unendliche Menge an neuen Kombinationen erzeugt werden kann. Er verwendet für das Habituskonzept in Anlehnung an Chomsky folglich auch die Bezeichnung einer "generativen Grammatik der Handlungsmuster" (Bourdieu 1970: 150). Im Gegensatz zu Chomsky, dem Bourdieu einige Unklarheiten bezüglich seines Regelbegriffs vorwirft, betont Bourdieu allerdings die "praktische Logik" der Regelanwendung, die - wie der Begriff der Regel nahelegen könnte - keineswegs als bewusste Anwendung und Ausübung geschehe. Habitus wird von ihm nicht als Regelsystem in einem Sinne verstanden, dass es die Menschen in die Lage versetzt, Regeln anzuwenden und auszuüben, sondern als ein logisches Prinzip, das als "generatives Schema" der Handlungspraxis zugrunde liegt (1979: 157). Dazu verwendet er immer wieder Formulierungen wie: Durch den "Habitus regiert die Struktur, die ihn erzeugt hat, die Praxis" (1987: 102). Die Wahrnehmungsweisen von Wirklichkeit, die dem Habitus zugrunde liegen, fungieren "wie praktische Operatoren, durch die die objektiven Strukturen, deren Produkt sie sind, sich in den Praktiken zu reproduzieren trachten" (Bourdieu 1987: 173). Aufgrund solcher Formulierungen, die nahelegen, dass nicht das Subjekt, sondern die Struktur selbst handelt, ist Bourdieu eine mechanistische und objektivistische Argumentation (vgl. Honneth 1984) vorgeworfen worden. Sein "objektivistischer" Jargon akzentuiert jedoch andererseits seine Ansicht, dass die Regeln nicht im Bewusstsein repräsentiert zu sein brauchen, sondern der Körper selbst das "Referenzschema für die Ordnung der Welt" (Bourdieu 1976: 193) ist.

Diese Überlegungen lassen sich an die kommunikationstheoretischen Ausführungen von Watzlawick zur Unterscheidung von analoger und digitaler Kommunikation anschließen und können auf die Beziehungsregeln übertragen werden. Auch die Beziehungsregeln[89] müssen nicht bewusst, ja noch nicht einmal bekannt sein und werden nicht als explizite Regeln weitergegeben. Sie sind auch nicht notwendigerweise an sprachliche Äußerungen gebunden, sondern überwiegend Bestandteil der nonverbalen - analogen - Kommunikation. Trotzdem machen sie "sozialen Sinn" (Bourdieu 1987), denn sie beruhen auf demselben Erzeugungsprinzip, das die Logik ihrer Anwendungspraxis prägt (ebd., 157). Auch von den Beziehungsregeln kann also angenommen werden, dass sie als generative Schemata fungieren und Interaktionen im Sinne einer "Handlungs-Grammatik" zugrunde liegen. Sie werden im Prozess des praktischen Handelns und Kommunizierens als "Einverleibung der Strukturen" (Bourdieu 1976: 189ff.) erworben, die als soziale Regeln der Alltagswelt des Kindes zugrunde liegen.

Dabei wird nicht der einzelne Informationsgehalt oder der Anlaß einer Interaktion oder die Rollenanforderung als explizite Regel oder Norm übertragen. Vielmehr wird das dem familialen Beziehungsmuster zugrunde liegende soziale Regelsystem in Form von kognitiven

---

89 Ein wichtiger Unterschied zum Konzept der Beziehungsregeln besteht darin, dass Bourdieu annimmt, dass die erlernten "kognitiven Strukturen (...) inkorporierte soziale Strukturen" sind (1982: 730). Unter sozialen Strukturen versteht Bourdieu nicht die den Beziehungsregeln zugrunde liegenden Interaktionsstrukturen etwa der Familie. Er siedelt sein Konzept des Habitus nicht auf einer beziehungsstrukturellen, sondern auf einer gesellschaftlichen Ebene an, indem er immer wieder betont, dass der Habitus den konstitutiven Strukturen der sozialen Klassen - also ihren Existenzbedingungen (Bourdieu 1976: 165) - entspringt und als Klassenhabitus zu verstehen sei. Im Habitus wird "die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen" einverleibt, die sich "in der Erfahrung einer besonderen Lage mit einer besonderen Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt" (1982: 279).

Strukturen (Kreppner) und zugleich wertenden Strukturen (Bourdieu 1987: 172) durch die Abstraktion einer Menge "praktischer Prinzipien" (Bourdieu 1976: 190) extrahiert und verinnerlicht. Die kognitiven und wertenden Strukturen bestehen im wesentlichen aus emotionalen Schemata, die als physisch-psychische Reaktionsbereitschaften Handlungsdispositionen zugrunde liegen und bei der routinemäßigen Bewältigung des Alltags das Handeln auf der Ebene der praktischen Logik erleichtern. Der Sozialisationsprozess besteht demnach nicht nur aus einer kognitiven, sondern auch aus einer emotionalen Entwicklung, in der durch die Verknüpfung von Emotionen mit Kognitionen physisch-psychische Zuständlichkeiten durch kognitive Etikettierungen sowie durch Erlernen von Emotionsregeln kulturell überformt und emotionale Schemata erlernt werden. Kommunikative Kompetenz als Resultat des Sozialisationsprozesses besteht demzufolge in einer "Verfügung über Regeln, die bei Vorliegen bestimmter Bedingungen den Vollzug bestimmter mentaler bzw. motorischer Operationen vorschreiben; diese wie auch die Regeln selbst lassen sich als Handlungs*schemata* auffassen" (Geulen 1977: 421; Hvh. im Or.). Sie werden vorwiegend körpersprachlich kommuniziert und bleiben deshalb unbewusst oder müssen sogar verdrängt werden, wenn sie auf emotionalen Konflikten beruhen.[90]

In den habitualisierten Beziehungsregeln, so kann man weiter an Bourdieu anschließen, drückt sich ein "praktischer Sinn" aus, "der sich weder mit Regeln noch mit Grundsätzen belastet (außer im Falle des Scheiterns oder Versagens), und noch weniger mit Berechnungen oder Schlussfolgerungen, die durch den Zeitdruck des Handelns, das 'keinerlei Aufschub duldet', ohnehin ausgeschlossen sind" (Bourdieu 1987: 190). Dieser praktische Sinn[91] gehorcht einer Ökomomie, die es erforderlich macht, "nach Nase", "nach Faustregel" zu entscheiden, womit eine Zeitersparnis bewirkt wird, die notwendig ist, weil "sich Praxis nun mal unter Zeitdruck abspielt" (ebd., FN 2). Bourdieu unterscheidet die "Logik der Praxis", die "nichts von der strikten und überraschungslosen Schlüssigkeit aufeinander abgestimmter Erzeugnisse eines Plans hat", von der logischen Logik[92]. Folglich bezeichnet der Habitus "Strukturen, die durch die Praxis erworben und im Zustand des Praktischen angewendet werden, ohne je auf die Vorstellungsebene zu gelangen" (Bourdieu 1987: 173). Damit wird eine "Ökonomie beschrieben, die durch Gewohnheitsbildung erreicht wird" (Bateson 1981: 201) und eine "auf dem Prinzip der logischen Einsparung beruhende Ökonomie" (Bourdieu 1987: 157) ist. Dadurch sind die auf der Ebene des praktischen Bewusstseins verinnerlichten Regeln und Strukturen aber auch einer bewussten Überprüfung und Kontrolle weitgehend entzogen und führen sogar dazu, das Selbst durch das Beibehalten von vertrauten Handlungsroutinen gegenüber den als bedrohlich empfundenen Veränderungen abzuschotten und zu schützen und auf diese Weise zu stabilisieren, da sie "ohne Rücksicht auf Veränderungen in der Umgebung wahr bleiben" (Bateson 1981: 199).

In diesem Sinn kann in Weiterentwicklung des Habituskonzepts von Bourdieu der So-

---

90 Vgl. dazu ausführlich im Zusammenhang mit dem jugendlichen Ablösungsprozess vom Elternhaus in Kapitel VI, sowie im empirischen Teil in Kapitel VIII.

91 Damit meint Bourdieu "Gesellschaftsspiele (...), die sprachlich als Takt, Fingerspitzengefühl, Feinfühligkeit, Gewandheit oder Lebensart bezeichnet werden - nur andere Namen für den praktischen Sinn" (ebd., 147).

92 Man muss der Praxis eine Logik zuerkennen, die anders ist als die Logik der Logik, damit man der Praxis nicht mehr Logik abverlangt, als sie zu bieten hat" (ebd., 157).

zialisationsprozess[93] als eine "Habitualisierung" angesehen werden, der durch die analoge Kommunikationsebene der Körpersprache vermittelt ist, im Laufe des Heranwachsens der Kinder allerdings immer stärker versprachlicht wird. Auf diese große Bedeutung der analogen Kommunikation weist Bourdieu implizit selbst hin, wenn er den Habitus als "analogiestiftenden und auf Analogien basierenden Operator" (1982: 282) bezeichnet. Auf diese Weise werden die den familialen Interaktionsstrukturen zugrunde liegenden Beziehungsregeln und das Beziehungsmuster als soziale Ordnung der Familie in den Körper "eingraviert", indem sie auf der Ebene des "praktischen Bewusstseins" (Bourdieu 1987) abgespeichert werden. Damit wird auch plausibel, warum der primäre Sozialisationsprozess von keiner anderen Institution als der Familie übernommen werden kann. Analoge Kommunikation ist aufgrund ihrer Eigenheiten an die räumliche und zeitliche Präsenz des Körpers gebunden, so dass physische Alltagsbegegnungen - Giddens nennt sie in Anlehnung an Goffman "Kopräsenz" - erforderlich sind, um in den ersten Kindheitsjahren kommunikative Kompetenz in grundlegender Weise zu erwerben. Giddens zufolge bestehen die sozialen Charakteristika von Kopräsenz darin, dass sie "in der Räumlichkeit des Körpers und in der Orientierung auf andere sowie auf das erlebende Selbst verankert" ist (Giddens 1988: 116). Der Primat des Körpers und der an ihn gebundene Status des Bewusstseins kommt nicht nur in Bourdieus Überlegungen zu einer "Logik der Praxis" (Bourdieu 1987) als Bestandteil einer Theorie der kulturellen Reproduktion sozialer Ungleichheit ein zentraler Stellenwert zu. Auch Giddens weist in seiner Theorie der Strukturierung auf die Bedeutung des "Körpers in seiner aktiven Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Welt" (1988: 97) hin. Er bildet für ihn zusammen mit dem Bewusstsein[94] und reflexiver Handlungsfähigkeit die Grundelemente eines Selbst als selbstreflexivem Individuums, der individuellen Seite seiner Konzeption der Dualität von Struktur und Handeln. Sowohl das Bewusstsein, als auch Handlungsautonomie sind an den Körper gebunden, der in mehrfacher Hinsicht den Maßstab und Bezugspunkt des Handelns bildet.

Der für die indirekte und ungleich nachhaltigere indirekte Wirkung der familialen Sozialisation entscheidende Modus des Lernens durch Verinnerlichung im "Gedächtnis des Körpers" beruht demnach auf der Vertrautheit mit den Interaktionsabläufen in der Familie und auf ihrem Routinecharakter. Nur auf der Grundlage der Kopräsenz der Familienmitglieder ist eine "Verankerung" von Beziehungsregeln in den Wahrnehmungs- und Kommunikationsmodalitäten des Körpers[95] (Giddens 1988: 119; vgl. auch Goffman 1971a; 1971b) möglich, die

---

93 Bourdieu fehlt allerdings eine Entwicklungs- oder Sozialisationstheorie, was wiederum auf seinen "objektivistischen bias" zurückzuführen ist.

94 Vergangene Erfahrungen schlagen sich Giddens zufolge entweder im diskursiven Bewußtsein, im praktischen Bewußtsein oder im Unbewußten nieder (1988: 99f.). Diese zeitliche Konstitution des Bewußtseins nennt er das Gedächtnis. Sowohl das praktische Bewußtsein, als auch das Unbewußte sind an den Körper gebunden. Demgegenüber ist das diskursive Bewußtsein, das sich typischerweise durch kognitive Kommunikation äußert, "kontextunabhängig". Diskursives Bewußtsein heißt, Sachverhalte und Erinnerungen in Worte fassen zu können; praktisches Bewußtsein, Erinnerungen, die dem Handelnden in der durée des Handelns zugänglich sind, ohne dass er sie aber sprachlich ausdrücken kann; Unbewßtes bezieht sich auf Erinnerungsweisen, auf die der Handelnde keinen direkten Zugang hat (ebd., 95).

95 Mit der Betonung der Körperlichkeit weist er m.E. auf einen in der soziologischen Theoriebildung - mit Ausnahme von Bourdieus Habitusbegriff - zu wenig berücksichtigten Faktor hin. Die Tatsache, dass er in Meads Konzept des "me" bzw. des "Self" zu kurz gekommen zu sein scheint, wo sich das "I" doch gerade im Körper stärker als in anderen Teilen des menschlichen Wesens ausdrückt, ist bezeichnend für seine Vernachlässigung der triebenergetischen Aspekte bei der Interaktion.

ihre praktische Vollziehbarkeit ohne die Notwendigkeit zur Reflexion gewährt. Wie wichtig körpersprachliche Kommunikation für das Erlernen von Beziehungsschemata ist, wird aus Giddens' Bemerkung deutlich, dass sich die Positionierung der Kommunikationsteilnehmer hauptsächlich über das "wechselseitige Anschauen" vermittele (Giddens 1988: 119). Eine solche fundamentale körperliche Zugewandheit, die die Sprache des Gesichts zum Bestandteil der Kommunikation macht, wäre unnötig, wenn Beziehungen durch digitale Kommunikation konstituiert werden könnten. Wenn man sich die immense Bedeutung vergegenwärtigt, die diese - im wörtlichen wie im übertragenen Sinne - Widerspiegelung in der frühen Kindheitsphase für die gesamte spätere Persönlichkeitsentwicklung hat, wird deutlich, wie früh bereits positionale Schemata verinnerlicht werden und das Handeln strukturieren. Diese grundlegende Logik der "Positionierung zwischen menschlichen Akteuren" (Giddens 1988: 119), die zunächst als Verhältnis der Körper zueinander verinnerlicht wird, wird von Giddens als das Regelsystem angesehen, das die Grundlage für das Erkennen von symbolischen Gesten der sozialen Positionen in der Gesellschaft bildet. Im Anschluss daran kann man Über- und Unterordnung als fundamentale Elemente der Rollenstruktur bei der Interaktion unter Kopräsens und zugleich als Dimensionen des sozialen Status ansehen, die mit Entscheidungsteilnahme und Kontrolle über andere einhergeht bzw. damit, von anderen Individuen mit höherem Status kontrolliert und und von Aktivitäten der Entscheidung ausgeschlossen zu werden (Moser 1972: 266).

4.7.1. Auswirkungen der sozialen Position der Familie auf den Sozialisationsprozess

Die Sozialisationswirkung der Familie hängt demzufolge von ihrer Positionierung im gesellschaftlichen Raum ab, von ihrer institutionellen und organisatorischen Verfassung, sowie von ihren Handlungen und Interaktionen bzw. den Regeln und Beziehungsmustern, die ihnen zugrunde liegen. Durch sie wird die Makrostruktur der Gesellschaft gewissermaßen als Tiefenstruktur in die Persönlichkeit hineinverlagert, so dass sozialstrukturelle Restriktionen des individuellen Handelns sich nicht nur in Form von ökonomischen Ressourcen auswirken, sondern darüber hinaus auch als Rahmung (vgl. Goffman 1977) im Sinne von Handlungsdispositionen. Dabei kann man in ähnlicher Weise wie bei Boudons Unterscheidung zwischen einem primären und sekundären Schichteffekt eine direkte und eine indirekte Wirkung der sozialen Position der Familie auf die Sozialisation und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder unterscheiden.

Solche Deutungs- und Handlungsschemata, die ihrerseits zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen, werden nicht nur direkt von der Position der Familie im sozialen Raum der Gesellschaft geprägt, sondern auch durch ihre Interaktionsstrukturen vermittelt, die ihrerseits jedoch wiederum in mehrfacher Weise von ihrer sozialen Position abhängen. Die soziale Stellung der Familie in der Gesellschaft beeinflußt also auch ihre internen Regeln - ihre Beziehungsstruktur. Die Interaktionen in der Familie können nicht hinreichend aus sich selbst heraus verstanden werden, sondern unterliegen Einflüssen, die sich aus ihrer Positionierung in der Gesellschaft ergeben und der Interaktion der Familienmitglieder vorausgesetzt sind. Andererseits ist die Familie als soziales System nicht vollständig durch ihre gesellschaftliche Positionierung determiniert, sondern ihre Beziehungsstrukturen entfalten in der internen Interaktion der Familienmitglieder eine eigenständige Dynamik und besitzen daher eine "relative Autonomie".

tive Autonomie".

Zum einen prägen die an die soziale Position der Familie geknüpften Existenzbedingungen und die dadurch zur Verfügung stehenden Ressourcen in grundlegender und direkter Weise den Möglichkeitsraum ihrer Handlungen. Damit hängen die Komplexität der elterlichen Rollenstruktur, das Familienklima als "Normgefüge für das Interaktionsgeschehen in der Familie" (Schneewind/Lortz 1978: 118, vgl. auch Walter 1980: 234) und der kulturelle Anregungsgehalt (Baur 1972: 133ff.) zusammen. So beeinflußt die Verfügung über kulturelles Kapital die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten (Geulen 1977: 386) zur Anwendung der Beziehungsregeln und zur Gestaltung der Beziehung. Darüber hinaus spiegelt sich die soziale Stellung einer Familie in der Gesellschaft in einer spezifischen Beziehungs- und Interaktionsstruktur wider, der bestimmte Beziehungsregeln zugrunde liegen und ihre soziale Ordnung prägen. Der Sozialisationsprozess ist vor diesem Hintergrund auch dadurch von der sozialen Position in der Gesellschaft geprägt, dass die von den Heranwachsenden verinnerlichten Beziehungsregeln, die dem familialen Interaktionsprozess zugrunde liegen, in Familien der Unterschicht weniger elaboriert sind und das die "soziale Ordnung der Familie" prägende Beziehungmuster als Folge ihrer untergeordneten sozialen Position in der Gesellschaft ebenfalls weniger elaboriert und vielleicht sogar nur als einfaches Über-Unterordnungsverhältnis strukturiert ist. Außerdem haben solche Familien einen "restringierten Sprachcode" im Sinne einer geringeren kognitiven Elaboriertheit und Komplexität ihrer Kommunikation. In Beschreibungen zu soziokulturellen Unterschieden wird das Milieu der Unterschicht eher als partikularistisch, emotionsbetont und diffus charakterisiert, während jenes aus der Mittel- und Oberschicht eher universalistisch, instrumentell-strategisch und affektiv neutral sei. Dementsprechend ist das familiale Beziehungsmuster anders strukturiert als in der Mittel- und Oberschicht. Im Anschluss an die kommunikationstheoretischen Ausführungen von Watzlawick kann man deshalb vermuten, dass in Familien der Unterschicht in größerem Ausmaß körpersprachlich kommuniziert wird als in höheren Schichten. Soweit sich die Kommunikation dennoch sprachlich ausdrückt, ist zu vermuten, dass sie eher informell bleibt als öffentlich, nicht explizit gestaltet wird sondern implizit und eher kontextgebunden - eben partikularistisch bleibt. Der Sprachgebrauch beschränkt sich vermutlich eher auf Inhalte, wohingegen Beziehungen seltener verbalisiert werden. Es findet also eine Dichotomisierung zwischen verbaler und Körper-Sprache statt. Wenn die erwähnten Befunde zu den Unterschieden im soziokulturellen Milieu richtig sind, ist die vorherrschende Kommunikationsweise in Familien der Mittel- und Oberschicht demgegenüber vermutlich eher digital und explizit. Das bedeutet allerdings nicht, dass dort nicht über Beziehungen, sondern nur über Inhalte kommuniziert wird. Die Beziehungsdimension ist aber vermutlich stärker versprachlicht und die Beziehungen der Familienmitglieder werden eher explizit zum Thema der Kommunikation gemacht. Damit einhergehend werden Erfahrungsbereiche stärker verbalisiert, dadurch dem Bewusstsein zugänglich gemacht und gestaltet. Sie bleiben in der Unterschicht eher fraglos und gegeben, was wiederum ihrem hochgradig routinisierten Charakter entspricht. Dies macht eine dichotomisierende Einstellung gegenüber der erlebten, seinerseits weniger entwickelten und vielleicht sogar selbst als einfaches Über- Unterordnungsverhältnis strukturiertem Beziehungsmuster der eigenen Familie wahrscheinlich. Anknüpfend an die Überlegungen zum Zusammenhang zwischen informeller Kommunikationsweise und Distanz zur herrschenden Kultur kann man darüber hinaus vermuten, dass sich Familien mit viel kulturellem Kapi-

tal in höherem Maße einer "öffentlichen" Kommunikation bedienen, während umgekehrt die Kommunikationsweise von Familien mit geringem kulturellen Kapital eher informell ist und von öffentlichen Kommunikationsweisen abweicht.

Diese Überlegungen wurden im Großen und Ganzen bereits durch die Arbeiten zum schichtspezifischen Sprachverhalten (Bernstein 1972, Bernstein u.a. 1973, Oevermann 1972) bestätigt, wie sie aus der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und der sozialen Ungleichheitsforschung belegt werden (vgl. Steinkamp 1982; 1991), die eine stärkere Selektion und Strukturierung sowie analytische Durchdringung und Differenzierung von Erfahrungen, verbunden mit einer hohen Konstruktionsvielfalt und Komplexität und entsprechend einer höheren kognitiven Kompetenz, insgesamt also einen "elaborierteren" Sprachgebrauch bei der Mittelschicht konstatieren. Im Gegensatz dazu sei der Sprachgebrauch in der Unterschicht "restringiert", weise eine geringe Konstruktionsvielfalt auf und sei durch rigide geltende Verhaltenserwartungen begrenzt. Die unterschiedlichen kommunikativen Fähigkeiten gehen wiederum mit entsprechenden Möglichkeiten der verbalen Planung und Gestaltung von Interaktionen und Handlungen einher, die ebenfalls mehr oder weniger elaboriert sein können. Je größer die sprachliche Kompetenz ist, umso eher ist eine Person in der Lage, die Struktur der Kommunikation in ihrem Sinne zu beeinflussen, da die Kenntnis von entsprechenden Kommunikations-Techniken und die Verfügung über Sprache die entscheidende Rolle dabei spielt. Deshalb können Beziehungen von Angehörigen der Mittel- und Oberschicht besser expliziert und bewusst gestaltet werden. Über die bloße Fähigkeit hinaus drückt sich in der Kommunikation auch die Bereitschaft und die Vorliebe für die Art und Weise der Kommunikation von Erfahrungsbereichen aus. In der Oberschicht bekommen Ereignisse und Beziehungen durch Explikation und Digitalisierung einen bedeutenderen Selbstausdruck, während sie in der Unterschicht implizit und beiläufig bleiben oder sogar tabuisiert werden. Beispielsweise gilt es dort als "unfein", über Geld zu sprechen ("Über Geld spricht man nicht!"), so dass damit verbundene Erfahrungen nicht zum Gegenstand einer kognitiven Durchdringung gemacht werden können, sondern "tabu" bleiben. Aus der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ist auch bekannt, dass sich die Häufigkeit von Gesprächen über schulische und berufliche Dinge stark unterscheidet und in unteren Sozialschichten seltener ist.

Wir haben nun ein Konzept von familialer Sozialisation, das nicht, wie bei Parsons, normativ ist, indem ihr die Funktion gesellschaftlicher Integration zugewisen wird, sondern das den tatsächlichen - mikrosozialen - Interaktionsprozessen in der Familie gerecht wird und andererseits zugleich ihre makrosoziale Verankerung in der Gesellschaft berücksichtigt.

5. Handlungsfähigkeit und Gesellschaftsstruktur

Die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung sollte nicht auf einen "stummen Zwang" der gesellschaftlichen Verhältnisse zurückgeführt werden, in denen individuelles Handeln nur noch als "subjektloses" möglich ist, weil angenommen wurde, dass sich Strukturen - und insbesondere auch die Sozialstruktur - nicht unabhängig von den Subjekten konstituieren und Intentionalität, individuelle Wünsche, Neigungen und Befürchtungen sowie aktives, selbstgestaltendes Handeln bedeutungslos sind. Die Lösung wurde in einer "Dualität von Struktur und Handeln" gesucht, wie sie Giddens in seiner grundlagentheoretischen Konzeption des Verhältnisses von Struktur und Handlung vorschlägt. (Giddens 1988: 123). Demzufolge sind institutionalisierte Verhaltensmuster selbst in begrenztesten 'Mikrosituationen' enthalten und überdauern diese zeitlich, was Giddens zur Schlussfolgerung führt, dass keine Interaktionssequenz hinreichend aus sich selbst heraus verstanden werden könne (ebd.). Folglich wird "Struktur" nicht als sozialstrukturelle Restriktion individuellen Handelns gedacht, sondern als Rahmung[96] des Handelns im Sinne von Handlungsdispositionen. Sie wird erkennbar in den Handlungen der Menschen, die sich auf Regeln und Ressourcen beziehen, so dass die gesellschaftliche Strukturen in den Handlungen der Menschen selbst aufgespürt werden können.

Vor diesem Hintergrund sollte geklärt werden, welche lebensgeschichtliche Bedeutung die sozialen Strukturen für die Individuen haben und wie soziale Ungleichheit lebensweltlich - insbesondere durch Bildung - reproduziert wird sowie welchen Anteil die handelnden Subjekte an ihrer Reproduktion haben. Fragen der Subjektivität hängen offenbar eng mit dem psychologischen Status von Rollenerwartungen und Motiven zusammen, worauf bei der Diskussion des familialen Sozialisationsprozesses an verschiedenen Stellen hingewiesen wurde. Er wurde aber weder von Parsons noch von Mead berücksichtigt, was sich in beiden Ansätzen in einem unentwickelten Subjektbegriff niederschlägt. Bei Parsons ist die Handlungsbereitschaft und -fähigkeit des Individuums unterentwickelt, da er sie gar nicht benötigt, weil Handeln durch die Gesellschaft festgelegt ist. Mead geht zwar vom Ich aus, vernachlässigt aber dennoch die Persönlichkeitsdimension des "I" zugunsten einer anthropologisch gegebenen, grundlegenden moralischen Bereitschaft zur Sozialität (vgl. Matthes/Schütze 1973: 20). Bezogen auf den Sozialisationsprozess legt dies nahe, dass die Heranwachsenden ausschließlich als das - manchmal auch nicht intendierte - Resultat der Erziehungsintentionen und -leistungen der Eltern interpretiert werden, aber selbst ihr Leben nicht aktiv gestalten können.

Auch in zahlreichen soziologischen Konzepten insbesondere aus dem Bereich der Makrosoziologie wird der Subjekthaftigkeit menschlichen Handelns zu wenig Raum gegeben, so dass das Individuum im Verhältnis zu gesellschaftlichen Rollenerwartungen, Erfordernissen oder auch Zwängen untergegangen ist und nicht über eine mechanische Nachvollziehung von Strukturen hinausgekommen ist, wie es besonders bei Parsons deutlich wird. Aber auch Ansätze, die der Theorie des methodologischen Individualismus geschuldet sind, vernachlässigen den psychologischen Status von Motiven und Erwartungen und setzen häufig Intentionen mit Motiven und Interessen mit Präferenzen gleich (vgl. Boudon 1977: 258). Ein wesentlicher

---

96 Dieses Argument spielt auch in der Rational-choice-Theorie eine große Rolle (vgl. Elster 1986, 1987, Esser 1990, 1991; vgl. dazu ausführlich im Kapitel VII).

Grund liegt darin, dass dem sozialen Charakter von Emotionen zu wenig Beachtung geschenkt und damit übersehen wurde, in welchem Ausmaß sie als "soziale Tatsachen" Handlungen und insbesondere Interaktionen strukturieren und umgekehrt soziale Strukturen in ihnen verankert sind. Durch die Betonung der Rolle der Emotionen wird das Individuum gewissermaßen in sein Recht gesetzt und damit eine Lücke im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft geschlossen.

Im Zusammenhang mit den kommunikationstheoretischen Überlegungen von Watzlawick sowie den psychologischen von Richter wurde demgegenüber auf die affektive Grundlage der unbewussten Rollenerwartungen sowie der analogen Kommunikationsweise hingewiesen, der offenbar eine große strukturbildende Bedeutung in Interaktionsprozessen zukommt, die wiederum die Sozialisation indirekt, dafür aber umso nachhaltiger prägen. Bisher wurden die Rollenerwartungen im Sozialisationsprozess nur von der Seite der Eltern an die Kinder behandelt und ihre Prägung durch die Eltern betont. Im folgenden soll die Seite der Jugendlichen und der Entwicklung ihrer Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit vor dem Hintergrund der Prägungen durch den Sozialisationsprozess näher beleuchtet werden.

Dabei soll insbesondere die affektive Dimension systematischer behandelt werden, weil theoretische Konzepte, unabhängig davon, ob sie dem methodologischen Individualismus oder dem Strukturalismus zugeordnet werden, auf der Stufe mechanischer Subsumtionsmodelle verhaftet bleiben, solange diese affektive Dimension bei der Kommunikation nicht berücksichtigt wird. Eine solche Weiterentwicklung der Sozialisationstheorie, "die Freud mit Mead verbindet, die Strukturen der Intersubjektivität zu ihrem Recht bringt und Hypothesen über Triebschicksale durch Anahmen über Interaktionsgeschichte und Identitätsbildung ersetzt (Habermas 1981, Bd. 2: 570f.), wurde bereits in Habermas' Entwurf einer Theorie des kommunikativen Handelns verlangt.

5.1. Handlungsautonomie als Identitätsentwicklung

Die Vorstellung von autonomer Handlungsfähigkeit wird gewöhnlich mit Identität bezeichnet. Identität ist, ebenso wie Individualität, eine Erscheinung der Moderne. Erst seitdem die Geschlossenheit der mittelalterlichen Welt zerbrochen ist, in der der einzelne noch seinen unverrückbaren, nicht an seine individuelle Person gebundenen "Stand" hatte, ergibt sich die Notwendigkeit einer Sicherung des Bewusstseins von sich selbst als etwas Einzigartigem. Die gesellschaftliche Stellung des bürgerlichen Individuums ist nicht durch die mit der Geburt festgelegte Standeszugehörigkeit gesichert, sondern wird zu einer Folge seiner Erwerbsarbeit. In gleicher Weise wie das bürgerliche Individuum den Ständen und der durch sie verkörperten Weltordnung als selbständiger Gegenspieler gegenübertrat, ist an den seit dieser Epoche ausgeprägten Persönlichkeitstypus der Glaube der individuellen Gestaltbarkeit des Selbst gebunden. "Die Möglichkeit des Angehörigen der neuen bürgerlichen Klasse, aus eigener Kraft seine Stellung in der Gesellschaft zu verändern, bildet die Grundlage jenes Anscheins von Freiheit von der Gesellschaft, der sich mit dem Begriff des Individuums von Anfang an verbindet" (Rosenbaum 1973: 172). Die als Freiheit zur Selbstverwirklichung empfundene Möglichkeit ist aber zunächst nichts anderes als die Notwendigkeit, sich in einer ausdifferenzierten und arbeitsteiligen Gesellschaft, die den vormals einheitlichen Lebensprozess unwie-

derbringlich auseinandergerissen hat, zu reproduzieren. Sie beruht insofern auf der Freisetzung aus traditionellen Bindungen und zugenommener gesellschaftlicher Differenzierungen mit ihren widersprüchlichen Rollenerwartungen, die das Individuum zwingen, sich selbst um eine "Identität" zu kümmern. Nicht mehr die Fähigkeit zur Einfügung in eine gegebene und statische Welt- und Sozialordnung, sondern die Koordination der aufgrund der unterschiedlichen sozialen Bezüge vielfältigen Rollenanforderungen zu einer Einheit im individuellen Lebensprozess ist die Ich-Leistung des "modernen" Menschen. Eine Identität zu haben, wird normativ erwartet. "Aus einer gesellschaftlichen Gegebenheit hat sich persönliche Identität in ein kulturelles Oktroi verwandelt" (Luckmann 1979; vgl. auch Berger u.a. 1975: 70f.). Nur wenn das Selbst innerhalb dieser differenzierten und sich dauernd und schnell wandelnden Umwelt, die durch eine hohe Mobilität gekennzeichnet ist, einen Fixpunkt bildet, der auch in der Vielzahl voneinander getrennt erscheinender Lebenssphären gleich und stabil bleibt, ist es dem einzelnen möglich, sein Leben sinnvoll zu organisieren und sich eine Position zu "erwerben". Von seiten der Gesellschaft aus gesehen hängt Identität also eng mit dem Erfordernis nach Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit der Marktteilnehmer zusammen, besteht also letztlich in den von Durkheim angesprochenen grundlegenden Fähigkeiten, die nötig sind, um die arbeitsteilige Gesellschaft im Sinne einer organischen Solidarität zu integrieren.[97]

Prominent wurde die Vorstellung von Identität vor allem durch Eriksons grundlegende und paradigmatische Ausarbeitung im Rahmen seiner Konzeption der psychosozialen Entwicklung. In ihr wird, auf der psychosexuellen Entwicklungslehre von Freud aufbauend, der als "Ich-Entwicklung" bezeichnete Entwicklungsprozess der Persönlichkeit in mehrere Phasen[98] (1973: 55ff.) eingeteilt. Für jede dieser Phasen sind jeweils bestimmte Entwicklungsaufgaben typisch, mit denen sich das Kind und der Heranwachsende in einer spezifischen Weise und vermittelt durch jeweils spezifische Krisen auseinandersetzen müssen. Der entscheidende Schritt zur Ausbildung von Handlungsautonomie - "Ich-Identität" - wird in der 5. Phase unternommen, die durch die pubertäre oder Adoleszenz-Krise charakterisiert ist und die innere Ablösung der Jugendlichen von ihren Eltern in den Mittelpunkt stellt. Mit ihrer erfolgreichen Bewältigung geht die "Identitätstransformation" (Berger 1973) des Jugendlichen zum Erwachsenen einher, indem er Ich-Identität ausbildet und Handlungsautonomie entwickelt, die ihrerseits die notwendigen Voraussetzungen für die "Bewältigung des Erwachsenendaseins" sind (Erikson 1973: 123).[99] Der Übergang in das Erwachsenenalter ist erst dann vollzogen, wenn dieser Ablösungsprozess abgeschlossen und damit geglückt ist (vgl. auch Döbert/Nunner-Winkler 1975). Die resultierende Identität besteht in einem Bewusstsein von sich selbst als einer Einheit und etwas Gleichbleibendem, das auch in wechselnden sozialen Situationen in seiner Substanz unverändert bleibt, andererseits aber auch wesentliche Charakterzüge mit der jeweiligen Kultur gemeinsam hat (Erikson 1973: 124). Diese Identität vermittele

---

97 Offenbar handelt es sich dabei um eine zentrale Verknüpfungsstelle zwischen Individualität und Sozialität, wie sie in anderen Zusammenhängen auch mit Begriffen wie "sittliches Gewissen der Gesellschaft", "organische Solidarität" oder gesellschaftlicher Konsens angesprochen wird.

98 Erikson unterscheidet 8 solcher Phasen: Ur-Vertrauen vs. Ur-Mißtrauen, Autonomie vs. Scham und Zweifel, Initiative vs. Schuldgefühle, Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl, Identität vs. Identitätsdiffusion, Intimität und Distanzierung vs. Selbstbezogenheit, Generativität vs. Stagnierung und Integrität vs. Verzweiflung und Ekel (vgl. Erikson 1973: 55ff.).

99 Bei Erikson wird allerdings nicht ganz klar, ob Identität die notwendige Voraussetzung von individueller Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft ist, ob sie ihre Folge ist oder ob sie damit einhergeht.

dem einzelnen "die Fähigkeit (...), sein Selbst als etwas zu erleben, das Kontinuität besitzt, das das gleiche bleibt, und dementsprechend handeln zu können" (Erikson 1968: 266). Wird die Ablösung von den Eltern demgegenüber nicht bewältigt, führt das zum Zustand einer "Identitätsdiffusion".

Eriksons entwicklungspsychologisches Modell bildete das herrschende Paradigma für eine Sichtweise des Entwicklungsprozesses des Menschen als Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft und war in den 60er und 70er Jahren viel prominenter (vgl. De Levita 1976, Marcia 1966, 1980) als der konkurrierende interaktionistische Ansatz (vgl. Goffman 1971b, Strauss 1968, Krappmann 1971), der auf Mead zurückgeht. Dies beruhte darauf, dass sie durch die Konzeption einer Synchronisationsleistung des Individuums zwischen "innerer Ausstattung" und seinem gesellschaftlichen Platz "eine beeindruckende Syntheseleistung psychologischer und soziologischer Wissenselemente ermöglicht" hatte (Keupp 1988). Dennoch scheint von ihm in der Soziologie inzwischen umso gründlicher Abschied genommen worden zu sein. Kaum eine Theorie, so bilanziert Keupp (1988: 141) die Entwicklung, fiel von einer so hohen Position der allgemeinen Zustimmung so tief in Ablehnung, und er vermutet, dass dies auch darauf zurückzuführen sei, dass sie den Zeitgenossen als eine Folie der Harmonie und Balance der reifen Erwachsenenpersönlichkeit sehnsuchtsvoll das Herz bewegt hatte, wo die Möglichkeiten für eine solche Balance eigentlich erodiert waren.[100] Nach einer Phase der geradezu "inflationären Entwicklung der Identitätsdiskussion", wie Frey/Haußer (1987: 3) rückblickend feststellen, wird inzwischen häufig das Modell einer Vorstellung von Identität als Resultat eines Entwicklungsprozesses überhaupt über Bord gekippt (Dreitzel 1972: 191; Guggenberger 1987: 85), weil seine Paßförmigkeit abhanden gekommen sei. Kritisiert wird Eriksons "reifungstheoretische Position" (Geulen 1981: 541), die mit einem starren Ablaufmodell und mit der Annahme der Altersgebundenheit der psychosozialen Phasen einhergehe sowie mit der darauf bezogenen Vorstellung von einer abgeschlossenen Identitätsbildung (vgl. Strauss 1968: 96f., Griese 1976) sowie einer Irreversibilität (Erikson 1968: 266) der erfolgten Krisenlösungen verbunden sei. Auch Eriksons Bezugspunkt einer "gesunden Persönlichkeit" ist im Grunde genommen ein teleologisches Entwicklungsziel, da es als etwas im Kern des Individuums bereits Angelegtes erscheint und während seiner Entwicklung nur entfaltet werden muss. Stärker ins Zentrum seiner Argumentation zielend wurde darüber hinaus kritisiert, dass sein Zentralbegriff der Ich-Identität polyvalent sei (vgl. De Levita 1976: 56ff.).

Dennoch werden Identitätskonzepte unterschiedlicher Herkunft in mehr oder weniger trivialisierter Form in der Soziologie und Erziehungswissenschaft als mehr oder weniger plausibler Interpretationsrahmen für die Verarbeitung von persönlichen Diskrepanzen und Konflikten in verschiedensten empirischen Forschungsarbeiten benutzt. Dabei erscheint es jedoch recht zweifelhaft, wie Krappmann (1986: 15) bemerkt, "ob nicht oft sehr verschiedene Sachverhalte mit demselben Begriff angesprochen werden".

In der empirischen und stark testorientierten psychologischen Forschung - namentlich

---

100 Keupp bemerkt auch, dass dieser "Aufstieg und Fall" des Erikson'schen Identitätsmodells typisch für eine Entwicklungsperiode des Modernisierungsprozesses zu sein scheint. Er scheint mir durchaus dem der funktionalistischen Rollentheorie Parsons'scher Prägung vergleichbar, die demselben idealisierten Gesellschaftsmodell der "WASPs", der weißen US-amerikanischen Mittelschicht entspringt.

der Selbstkonzeptforschung - wird "Identität" inzwischen durch den Begriff des "Selbst" ausgetauscht und nach einer kognitiven, einer affektiven und einer motivationalen Dimension unterschieden. Diese Dimensionen bleiben theoretisch jedoch wenig entwickelt, zumal die Forschung stark empirisch und testtheoretisch orientiert ist, so dass "Identität" in der Regel auf das "Selbst" als Objekt der Beobachtung und Bewertung reduziert und das Selbst nur operational definiert wird. "Identität" wird in dieser Perspektive als kognitives Selbstkonzept einer Person, als seine Selbstaufmerksamkeit oder Selbstwahrnehmung aufgefasst. Die affektive Einschätzung des eigenen Selbst wird durch das Selbstwertgefühl in Form von Scham, Stolz, Über- oder Unterlegenheit, Wohlbefinden und Zufriedenheit, Selbstakzeptanz usw. beschrieben. Schließlich wird mit der Kontrollüberzeugung (ursprünglich "kognitive Kontrolle", vgl. Rotter 1966) - der subjektiven Überzeugung, seine Lage beeinflussen zu können oder ihr ausgeliefert zu sein - die motivationale Komponente der Identität bezeichnet.[101] Dadurch wird der prozessuale Charakter der Entstehung und Veränderung von Identität - und damit eine noch bei Erikson zentrale Dimension - vernachlässigt (Frey/Haußer 1987: 8) und häufig auf eine unveränderbare Persönlichkeitseigenschaft reduziert.

Diesem prozessualen Charakter wird in der entwicklungspsychologischen Diskussion inzwischen stärker entsprochen, in der in einer Weiterentwicklung von Eriksons Annahmen Identitätsentwicklung nicht als "Reihe von Variationen über ein Grundthema" (Strauss 1968: 97), sondern als ein prinzipiell offener, lebenslanger Prozess verstanden wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass auch im Erwachsenenalter mit Übergangsprozessen verbundene, grundlegende Veränderungen der Identität - sogenannte Identitätstransformationen (vgl. Strauss 1968: 99f.; Griese 1979: 220f.; Siegert/Chapman 1987) - stattfinden können. Wie insbesondere die Forschung zu Coping-Prozessen (Haan 1977) und zu "Kritischen Lebensereignissen" (Filipp 1981, Whitbourne/Weinstock 1982) zeigt, wurde Eriksons Auffassung der Beschränkung der Identitätsthematik auf die Adoleszenzphase gründlich überwunden (Frey/Haußer 1987: 21). Allerdings werden in der entwicklungspsychologischen Forschung nach wie vor diese Identitätstransformationen vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Probleme der betroffenen Individuen untersucht. Die Gesellschaft kommt höchstens als nicht weiter bestimmte "Umwelt" in den Blick. Wechselwirkungen zwischen dem individuellen Handeln und seinen makro- und mikrosoziologischen Kontextbedingungen werden demgegenüber nicht systematisch untersucht. Allerdings nähern sich entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Theorieansätze teilweise im biographischen Ansatz an, der beiden gerecht werden kann (Kohli 1991).

In der soziologischen Diskussion des Identitätsbegriffs wird inzwischen an den Symbolischen Interaktionismus angeknüpft. Das Mead'sche Verständnis von Identität als ganzheitlichem "Selbst" wird zumindest konzeptionell dem Doppelcharakter der Identität besser gerecht, da es "indicates that it can be both subject and object" (1965: 136f.). Allerdings wird sie ebenfalls eher im Sinne eines Selbst als Objekt thematisiert, wobei sein innerer Entwicklungsprozess und Subjektcharakter vernachlässigt werden. Im Anschluss an Goffmans Unterscheidung von persönlicher und sozialer Identität arbeitet Habermas deshalb Kontinuität und

---

101 Zwischen diesen drei Dimensionen bestehen natürlich Wechselwirkungs- und Abhängigkeitsbeziehungen. So haben das Selbstwertgefühl wie auch die Kontrollüberzeugung auch eine kognitive Komponente, und je geringer das Gefühl ist, "Herr" seiner eigenen Situation zu sein, umso negativer ist auch das Selbstwertgefühl.

Konsistenz als zwei wesentliche Dimensionen von Ich-Identität heraus. Er charakterisiert die soziale Identität als die gleichzeitige Zugehörigkeit eines Individuums zu unterschiedlichen Bezugsgruppen, als seine Einheit in verschiedenen Rollen (Habermas 1973a: 131). Darüber hinaus werde die Kontinuität des Ich und damit die persönliche Identität eines Menschen durch seine "unverwechselbare Biographie" geprägt (Habermas 1973a; 1973b). Diese diachrone Dimension wurde von Erikson aufgrund seines prozessualen Ansatzes durchaus gesehen[102], fehlt aber bei Mead (Vogel 1986: 36). "Das bewusste Gefühl eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: die unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und die damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen" (Erikson 1973: 18).

Mead akzentuiert andererseits entschiedener als Erikson die gesellschaftliche Dimension der Identität, indem er sie in Beziehung zur Gesellschaft verortet, denn er weist dem "zu dem gesellschaftlichen Ganzen gehörigen Individuum" (ebd., 197) die Aufgabe zu, zugleich individuell und gesellschaftlich zu handeln. Die Voraussetzung für die "volle Entwicklung der Identität des Einzelnen" liegt darin, dass "er die Haltungen der organisierten gesellschaftlichen Gruppe, zu der er gehört, gegenüber den (...) gesellschaftlichen Tätigkeiten (...) annimmt" (ebd., 197).[103] Das Selbst besteht Mead zufolge im Prozess der Ausübung einer symbolisch vermittelten Handlungskontrolle, die auf der anthropologisch grundlegenden Kompetenz zum "taking the role of the other" beruht und insofern grundsätzlich selbstreflexiven Charakter hat. Aufgrund dieser Fähigkeit, das eigene Ich, also sich selbst von außen zu sehen und sich selbst folglich als Objekt zu erfahren, haben sich verschiedene Instanzen in der Persönlichkeitsstruktur des Menschen herausgebildet, die durch das Selbst gewissermaßen als Klammer vermittelt werden.

In Anknüpfung an Meads grundlegende Ausarbeitung und im Gegensatz zur funktionalistischen Rollentheorie der Parsons'schen Tradition argumentiert Goffman, dass Ich-Identität nicht durch einfache Rollenübernahme im Sinne einer bloßen Identifizierung mit gegebenen Rollenerwartungen und normativen Anforderungen hergestellt werden könne und weist stärker auf die damit verbundenen Schwierigkeiten und sogar Gefährdungen von Identität hin. Er differenziert Meads "me" in den Aspekt der persönlichen und der sozialen Identität (Goffman 1977), wobei beide unterschiedliche Aspekte der sozialen Verortung des Menschen, also seines Status darstellen. Frey/Haußer machen darauf aufmerksam, dass sowohl personale als auch soziale Identität bei Goffman aus der Außenperspektive definiert werden (1987: 17). Folglich darf personale Identität nicht mit Meads "I" verwechselt werden, da auch sie auf Meads "me" Bezug nimmt. Das "I" und damit die stärkere Thematisierung des Subjekts werden folglich im Gegensatz zu Erikson in der interaktionistischen Tradition weniger berücksichtigt.

Insgesamt wird Identität in der interaktionistischen Tradition also als ein Prozess der fortwährenden Bemühung angesehen, persönliche und soziale Identität (Krappmann 1971: 207f.) in der sozialen Zeit und im sozialen Raum in eine Balance zu bringen. In Interaktions-

---

102 Die Kontinuität bezieht sich bei Erikson eher auf einen inneren Entwicklungsprozess als auf seine äußere Gestalt.

103 Identität kann sich nur auf Merkmale stützen, die als Identifikation von den anderen anerkannt werden (Mead 1968: 197).

situationen drückt sie sich als Gleichgewicht zwischen persönlicher Selbstdarstellung und sozialer Erwartungserfüllung aus, das jedoch immer von neuem hergestellt werden muss. Sie beruht auf der Fähigkeit, "sich in beliebigen Rollen als derjenige zu repräsentieren, der angesichts divergenter aktueller Rollenerwartungen und im Durchgang durch die biographische Folge von Rollensystemen und davon abhängigen Identitäten den Forderungen nach Konsistenz genügt" (Habermas 1973b: 227). Wesentlich am entwickelten interaktionistischen Konzept der Identität ist somit das subjektive Empfinden von Konsistenz und Kontinuität des Ich in wechselnden sozial-räumlichen und individuell-zeitlichen Dimensionen. Nunner-Winkler (1987: 165) hat diese beiden Dimensionen der Identität als "sozial-horizontale" und "biographisch-vertikale" bezeichnet.

Als Ziel des Sozialisationsprozesses in der Familie ergibt sich gemäß der Denkweise des symbolischen Interaktionismus demnach hauptsächlich die Aufgabe, den Kindern die Grundqualifikationen des Rollenspiels zu vermitteln und ihre kommunikativen Kompetenzen auszubilden, da sie die Voraussetzung zu einem kompetenten Rollenverhalten sind. Krappmann zufolge sind mit dem Sozialisationsziel einer erfolgreichen Identität bestimmte Grundqualifikationen und Kompetenzen verbunden wie Rollendistanz und -flexibilität, Ambiguitätstoleranz (vgl. dazu Krappmann 1971, Habermas 1973, Döbert/Nunner-Winkler 1975), Sprachkompetenz (Bernstein 1970, Oevermann 1972) und ein auf die Widersprüchlichkeit sozialer Erwartungen bezogenes moralisches Urteilsvermögen (Kohlberg 1963), alles Eigenschaften, die im Begriff der Identität konvergieren, also ein in der Gesellschaft handlungsfähiges Individuum bezeichnen.[104] In der Erzeugung einer so verstandenen Identität liegt gewissermaßen die direkte Funktion des Sozialisationsprozesses in einem interaktionistischen Verständnis (vgl. Habermas 1973). Im Begriff der Identität konvergieren also intrapsychische (Kohärenz, Kontinuität, Stabilität) und beziehungsdynamische Normen (Rollenflexibilität, Konsistenz, Berechenbarkeit, Zuverlässigkeit), die gleichermaßen gesellschaftlich geprägt sind.

Identität beinhaltet also, je nach Theorietradition und danach, ob der Akzent eher auf das Resultat eines Entwicklungsprozesses oder auf die Voraussetzungen für diesen Prozess gelegt werden, Aussagen über Handlungskompetenzen und Fähigkeiten, wobei manchmal nicht ganz klar ist, ob sie Voraussetzung, Bedingung oder Folge von Identität sind.

In einer Erweiterung dieses Konzepts und in Anknüpfung an die Soziologie des Lebenslaufs kann man darüber hinaus sagen, dass nicht nur die eigenen sozialbiographischen Lebenserfahrungen eine wichtige Basis und Ressource für die weitere Lebensgestaltung bilden, sondern auch die der Eltern. Diese biographischen Erfahrungen dürfen demnach nicht abgespalten, verdrängt und eingekapselt werden, sondern müssen in die Persönlichkeit integriert werden. Sie bilden eine der wichtigsten Voraussetzungen und Ressourcen für die zukünftige Handlungsfähigkeit des Individuums, falls sie ihm zur Verfügung bleiben und nicht verdrängt werden.

Manchmal gehen mit Identität "identitätsrelevante inhaltliche Festlegungen" einher (Erikson, Havighurst), manchmal aber ist Identität dazu die Voraussetzung. Damit enthält Iden-

---

104 Dabei gehen mit bestimmten intrapsychischen Eigenschaften (Kohärenz, Kontinuität, Stabilität), beziehungsdynamische (Rollenflexibilität, Konsistenz, Zuverlässigkeit, Toleranz) und gesellschaftsdienliche (Berechenbarkeit, commitment) einher.

tität auch entscheidungstheoretische Elemente, die in der entwicklungspsychologischen Tradition aber nicht entfaltet worden sind. Auch Marcia, der sie stärker in seine Operationalisierung von Identität einbezieht, verbleibt auf einer operationalen Ebene und fundiert sie nicht entscheidungstheoretisch. Darüber hinaus können Eriksons Annahmen über die Fähigkeit zum commitment als wichtiger Bestandteil der Entscheidungsressourcen, zum emotionalen "Erleiden" von ambivalenten Situationen und Aushalten von persönlichen Krisen, ohne frühzeitig eine Entscheidung durch Abspalten und Verdrängen herbeizuführen, als wichtige Komponenten eines "intelligenten" Problemlösungsverhaltens begriffen werden, das subjektiv gestaltend und gleichzeitig gesellschaftlich ist.

5.2. Emotionen als Voraussetzungen zu sozialem Handeln - Selbstgefühl und soziale Gefühle

Auch in Giddens' weitreichendem Entwurf, mit dem er den Anspruch verfolgt, den Dualismus zwischen Makro- und Mikroebene sozialer Analyse zugunsten einer Dualität von Struktur und Handlung aufzuheben (Giddens 1988), steht die Entwicklung individueller Handlungsautonomie an zentraler Stelle, die er mit der Reproduktion von gesellschaftlichen Institutionen verknüpft. Dabei knüpft er an Eriksons Konzept der psychosozialen Entwicklung an, bezieht sich jedoch nur auf Eriksons Vorstellungen vom "Ursprung und Wesen der Autonomie des Körpers und des Vertrauens", die sich ihm zufolge in den ersten drei Phasen der Kindheitsentwicklung entwickeln. Der Grund liegt darin, dass für ihn "die am wenigsten interessanten Ausschnitte aus Eriksons Werk gerade jene (sind, R.P.), für die er am meisten gerühmt worden ist - die Behandlung der Bildung der "Ich-Identität" und die Bedeutung der Entwicklungsstufen der Persönlichkeit hin zur Adoleszenz und darüber hinaus" (ebd., 110). Demgegenüber scheint für Erikson das Ziel der Erreichung von Ich-Identität wichtiger zu sein als Handlungsautonomie, da er den Eindruck erweckt, dass Handlungsfähigkeit nur über den Umweg von Ich-Identität erworben werden kann.

Giddens verzichtet ganz auf die Begriffe "Ich" und "Ich-Identität", die er ebenfalls für problematisch und mehrdeutig hält (ebd., 93f., 110f.) und ersetzt sie durch das "Selbst". Es stellt ihm zufolge "die Summe jener Formen der Erinnerung dar, mit denen der Handelnde in reflexiver Weise bestimmt, 'was' seinem Handeln zugrunde liegt" (ebd., 101). Es ist der Handelnde, wie er sich selbst sieht, und ist eng verbunden mit dem Körper und dem Gedächtnis. Das "Selbst als Subjekt", die "Ich-Aspekte" der Persönlichkeit beruhen ihm zufolge wesentlich auf der Körpererfahrung. Vor diesem Hintergrund bezieht sich Giddens nur auf Eriksons Vorstellungen vom "Ursprung und Wesen der Autonomie des Körpers und des Vertrauens", die sich ihm zufolge in den ersten drei Phasen der Kindheitsentwicklung entwickeln. Die Entstehung des Urvertrauens - soweit besteht Einigkeit in der psychologischen Forschung - baut auf der Voraussagbarkeit, Kontinuität und Gleichartigkeit der Fürsorge und des Schutzes der Mutter auf. Durch sie wird psychologisch Raum und Zeit durch das Erwachen des Gefühls gebunden und dadurch eine "innere Welt" von Erwartungssicherheit, Vertrauen und Zuversicht beim Kind auf- und Angst abgebaut (ebd.). Die emotionale Reaktion der Mutter auf das kindliche Verhalten in der frühesten Kindheitsphase beruht auf der Beziehungsbasis einer unverwechselbaren Gemeinsamkeit und Intimität zwischen Mutter und Kind. Durch die "affektive Induktion" (Thomson/Lamb 1983: 87) der Mutter wird ein Basisgefühl der Verbun-

denheit und des Urvertrauens konstituiert, das als "affektives Kernselbst" (Emde 1983, 1984, zit. ebd. 570) im Sinne einer basalen "Selbst-Invariante" (Stern 1985) die Beziehung eines Menschen zu sich selbst begründet. Es bildet die Basis und die Voraussetzung für eine allmähliche Ausweitung des innerseelischen, emotionalen Strukturrahmens des Kleinkindes in Richtung einer größeren Selbstregulierung und Entwicklung einer aktiven Selbstbehauptung und Selbständigkeit.

Dadurch wird Urvertrauen als grundlegende Fähigkeit zur Angstkontrolle erzeugt und damit in grundlegender Weise das Sicherheitssystem des Menschen konstituiert, das von den Verarbeitungsformen der Angst gebildet wird (Giddens 1988: 108). Die Fähigkeit zur Angstkontrolle wird demnach durch diese erste emotionale Interaktion mit der Mutter erzeugt - oder auch nicht. Im Gegensatz zu Erikson beschränkt Giddens diese grundlegende Fähigkeit der Angstkontrolle jedoch nicht auf die frühen Entwicklungsphasen des Kindes, sondern bezieht sie auch auf das Erwachsenenleben und verwendet sie zur Grundlegung des menschlichen Handelns überhaupt. Die Aufrechterhaltung des Urvertrauens als eines fundamentalen Selbstgefühls und die Vermeidung von Angst bilden ihm zufolge die allgemeinste motivationale Grundlage des Handelns in Interaktionen. Kommunikation dient der Erhaltung bzw. bewirkt die Gefährdung des affektiven Kernselbst, das auf dem Urvertrauen beruht und durch Kommunikation erhalten werden muss.

Die "motivationalen Komponenten des Kindes wie auch des Erwachsenen rühren von einer verallgemeinerten Orientierung her, Angst zu meiden und die Selbstachtung gegen die 'Überflutung' durch Scham und Schuld zu schützen" - wie Giddens in Anlehnung an Erikson sagt (ebd., 108). Diese in der Entwicklungsgeschichte des Menschen tief verwurzelte Orientierung erscheint Giddens somit als die allgemeinste Quelle des menschlichen Verhaltens (ebd., 104). Urvertrauen liegt als grundlegendes positives Gefühl menschlichem Handeln ebenso fundamental zugrunde wie Angst als grundlegendes negatives Gefühl. "Die Entwicklung von Gefühlen des Vertrauens in andere hängt wesentlich von voraussagbaren und fürsorglichen Routinen der Eltern ab" (Giddens 1988: 101).

Die psychologische Dynamik der Entwicklung des Urvertrauens hat ihren Entstehungsort demnach in den körperlichen Bedürfnissen des Kleinkindes und ihren Befriedigungs- und Kontrollformen. Auf der Grundlage von Urvertrauen sowie der Entwicklung der Fähigkeit zur Angstkontrolle fußt die gesamte weitere Entwicklung des Menschen, insbesondere seiner Handlungsautonomie, die bereits in einem frühen Kindheitsstadium mit der Entwicklung der lokomotorischen Fertigkeiten beginnt. Ebenso wie Erikson führt Giddens die Autonomieentwicklung des Kindes also auf die "Kontrolle des Körpers als einem Medium des Handelns" zurück, die die "Wandlung des Körpers zu einem Instrument des In-der-Welt-Handelns" ermöglicht.

Während jedoch für Erikson die Erlangung von Autonomie und Handlungskompetenz etwas im Kern des Individuums bereits Angelegtes ist, das während seiner Entwicklung nur entfaltet werden muss, nimmt Giddens eine Akzentverschiebung vor, indem er sie aus ihrem idealistischen und reifungstheoretischen Kontext löst. Autonomie entwickelt sich ihm zufolge in einer Weise, "die man als Ausbildung der Fähigkeit zur reflexiven Steuerung des Verhaltens begreifen sollte" (Giddens 1988: 108), die im Laufe des Erwachsenwerdens zu einer diskursiven (ebd., 91ff.) sowie einer körpersprachlichen Reflexivität (ebd., 131ff.) führt. Ande-

rerseits bleiben Körpererfahrung und die reflexive Steuerung des Körpers für Giddens auch im Erwachsenenleben der Maßstab des Handelns.

Deutlicher als Erikson weist er außerdem darauf hin, dass die Körpererfahrung als die Grundlage von Autonomie nicht autonom, sondern im frühkindlichen Interaktionsprozess mit der Mutter "erworben" und an die Interaktion mit der Mutter gebunden ist. Er betont im Gegensatz zu Erikson also stärker die interaktive und soziale Bedingtheit der Entwicklung von Autonomie, denn die Mutter ist "bereits ein Repräsentant des 'generalisierten Anderen', in deren Aktivität "die mit der späteren Aufnahme von sozialen Beziehungen einhergehenden normativen Sanktionen" vorweggenommen werden (ebd., 105). Dies wird auch durch die neuere Emotionssoziologie bestätigt, die darauf hinweist, dass die Mutter-Kind-Beziehung, "wenngleich auf unterschiedlichem Strukturniveau" (Thomson/Lamb 1983: 87), eine soziale Interaktion bildet, in der bestimmte affektiv-sinnliche Beziehungsformen anerkannt und akzentuiert, andere wiederum ausgeschlossen werden. Die Besonderheit dieses "symbiotischen Entwicklungsabschnitts" (Stern 1985, Ulich/Kapfhammer 1991: 569) liegt in der Qualität, Intensität und Adäquatheit des emotionalen Austausches eines "gemeinsamen Erlebens von seelischen Zuständen" und im "Sichaufeinanderabstimmen" auf der Grundlage einer "widerspiegelnden"[105] und intensiv teilnehmenden emotionalen Interaktion der Mutter mit dem Kind. Bereits in dieser frühkindlichen Phase wird "emotionale Verfügbarkeit" in "soziale Bezugnahme" transformiert (Ulich/Kapfhammer 1991: 569) und damit auf grundlegende Weise Beziehungsfähigkeit aufgebaut. Die Beziehung zu sich selbst ist also von Anfang an auch mit "sozialen Emotionen" verknüpft.

Darüber hinaus weist Giddens mit seiner begrifflichen Betonung der "Reflexivität" des Handelns deutlicher als Erikson auf die Wechselwirkungen zwischen dem Individuellen und dem Sozialen hin, was insbesondere deutlich wird, wenn er die Fähigkeit zu autonomem und reflexivem Handeln mit der Reproduktion sozialer Systeme verknüpft. Giddens stellt die Fähigkeit zur reflexiven Steuerung und Kontrolle des Körpers deutlicher als Erikson in einen gesellschaftlichen Zusammenhang, denn sie muss ihm zufolge durch spezifische Verbindungen zwischen dem Akteur und seinen sozialen Kontexten reproduziert werden, die durch routinemäßigen Handlungen und Interaktionen charakterisiert sind, wie sie für das Alltagsleben typisch sind und die ihrerseits wiederum zur Reproduktion sozialer Institutionen beitragen (Giddens 1988: 111).[106]

Die frühkindliche Interaktion mit der Mutter hat also aufgrund des affektiven Gehalts der Kommunikation die Wirkung, auf der Grundlage eines Gefühls von Urvertrauen das Selbst als reflexiv handlungsfähiges Subjekt zu konstituieren und zugleich seine Beziehungsfähigkeit zu entwickeln. In dieser Hinsicht ist Urvertrauen auch die Grundlage für den Aufbau und die Entwicklung von emotionaler Kompetenz (Giddens 1988: 109) als Voraussetzung für Beziehungsfähigkeit. Das auf dem Urvertrauen aufbauende verallgemeinerte Vertrauen in andere - die "Seinsgewißheit", wie Giddens auch sagt - beruht auf der Interaktion mit der

---

105 Ich habe weiter oben schon auf die weitreichende Bedeutung dieser Widerspiegelung für die Konstitution von positionalen Schemata hingewiesen.

106 "Routinen sind konstitutiv sowohl für die kontinuierliche Reproduktion der Persönlichkeitsstrukturen der Akteure in ihrem Alltagshandeln, wie auch für die sozialen Institutionen; Institutionen sind solche nämlich nur kraft ihrer fortwährenden Reproduktion" (ebd. 111f.).

Mutter, die von einer zuverlässig zu erwartenden äußeren Erscheinung zu einer inneren Gewißheit wird (Erikson) und spiegelt sich später als Gefühl wider, vertrauenswürdig zu sein. Auf diese Weise sind Selbstvertrauen und Vertrauenswürdigkeit - selbstbezogene Emotionen und soziale Emotionen - seit den ersten Interaktionen in der frühesten Kindheit aufs engste miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig. Sie sind unmittelbar und auf mehrfache Weise mit reflexiver Handlungsfähigkeit verbunden, indem sie ihr gewissermaßen als Ressource zugrunde liegen, aber andererseits auch durch routinemäßige Handlungen, insbesondere durch Interaktionen, reproduziert werden.

Seinsgewißheit, affektives Kernselbst und Urvertrauen sind demnach Begriffe, die alle auf eine selbstbezogene Emotionalität verweisen. Sie sind aber mit sozialen Emotionen verknüpft, die sich vorwiegend auf Beziehungen beziehen, indem sie ihnen als Beziehungsfähigkeit vorausgesetzt sind, aber andererseits auch ihr immer wieder neu reproduziertes Resultat bilden. Sie bildet die Grundlage für die Fähigkeit zur Kontrolle des Körpers und in entwickelter Form für die reflexive Steuerung des Verhaltens, mithin für Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit.[107] Selbstbezogene Emotionen sind demnach von großer Wichtigkeit, wenn es um die Frage der Handlungsautonomie oder, weniger anspruchsvoll, um die individuelle Gestaltungsfähigkeit und damit auch um eine Veränderbarkeit der "objektiv vorausgesetzten" Dimensionen des Status, der "Struktur" sozialer Ungleichheit geht. Ohne ein entwickeltes Selbstwertgefühl haben Strukturen eine entsubjektivierende Wirkung in genau dem Sinne, wie die strukturalistische Soziologie sie als "objektive Strukturen", also unter Absehung der subjektiven Dimension behandelt.

Insofern begründen Emotionen durch das Erlernen von emotional-kognitiven Schemata nicht nur die Subjekthaftigkeit des Individuums, indem sie seine Verbindung mit sich selbst konstituieren, sondern zugleich auch seine normative Einbindung in die Gesellschaft, da sie auch seine Verbindung mit kulturellen Werten und Normen gewährleisten. Damit ist der Gegensatz von Struktur als dem Individuum äußerliches und ihn einschränkendes Phänomen und seiner Individualität als "freie" und selbstbestimmte Handlungsabsicht obsolet.

Handeln beruht demnach zunächst auf der Existenz von Urvertrauen als einem fundamentalen Selbstgefühl. Selbstbezogene Emotionalität bildet die Grundlage für die Fähigkeit zur Kontrolle des Körpers und in entwickelter Form für die reflexive Steuerung des Verhaltens, mithin für Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit. In einer Verknüpfung von Giddens' Überlegungen zur Körpergebundenheit des Handelns mit emotionssoziologischen Argumenten wird deutlich, dass die Verbindung des Körpers mit sich selbst und mit der Welt durch emotionale Schemata hergestellt wird. Sie liegen in Form eines affektiven Kernselbst der Entwicklung der Fähigkeit zur reflexiven Steuerung und Kontrolle des Körpers - also der Handlungsautonomie - zugrunde, die ihrerseits durch routinemäßigen Handlungen und Interaktionen aufrechterhalten wird.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Ausbildung von Vertrautheit und zugleich eine Grundlage von Routinehandlungen, deren Bedeutung für die Reproduktion von Interaktionen bisher übersehen wurde, besteht in der frühkindlichen Entwicklung eines neu "affektiven

---

[107] Obwohl diese Begriffsbestimmung an Hurrelmanns Modell des "produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts" (Hurrelmann 1983a; Hurrelmann/Neubauer 1986) erinnert, unterscheidet es sich in dieser Betonung der Bedeutung von Emotionalität.

Kernselbst", des Urvertrauens. Giddens argumentiert, dass es wesentlich durch die routinemäßige Bewältigung des Alltags aufrechterhalten wird. "Die Routinisierung ist notwendig für die psychologischen Mechanismen, mit deren Hilfe in den täglichen Handlungen des gesellschaftlichen Lebens ein Gefühl des Vertrauens bzw. der Seinsgewißheit aufrechterhalten wird" (Giddens 1988: 37). Umgekehrt werden die Praktiken und Routinen des Alltagslebens aber auch auf dem Fundament von Urvertrauen sowie des Vertrauens in die Kontinuität der Objektwelt und des Gesellschaftsgefüges, der Seinsgewißheit[108], wie er auch sagt (Giddens 1988: 111), reproduziert, das sich wiederum auf die Möglichkeit der autonomen Kontrolle des eigenen Körpers bei Routinen und Begegnungen (Giddens 1988: 116) gründet. Handlungsroutinen tragen also zur Aufrechterhaltung von Seinsgewißheit bei. "Das Vorhandensein von Routinen fördert ein Gefühl der Seinsgewißheit ebenso, wie sie umgekehrt in ihm auch ihren Rückhalt finden" (ebd., 431).

Die "Routinen sind konstitutiv sowohl für die kontinuierliche Reproduktion der Persönlichkeitsstrukturen der Akteure in ihrem Alltagshandeln, wie auch für die sozialen Institutionen; Institutionen sind solche nämlich nur kraft ihrer fortwährenden Reproduktion" (Giddens 1988: 111f.). Auch der Modus des Lernens durch Verinnerlichung im "Gedächtnis des Körpers" beruht auf der Vertrautheit mit den Interaktionsabläufen in der Familie und auf ihrem Routinecharakter. Dieser These der Bedeutung der ritualisierten und routinemäßigen Wiederholung von Handlungen und eingespielten Verhaltensweisen, aus denen die meisten Interaktionen bestehen, auf der Grundlage einer unterstellten Normalität für die Reproduktion von sozialen Strukturen stimmt auch Collins (1981: 991; 1975) zu. Er macht deutlicher als Giddens darauf aufmerksam, dass Routinen nicht nur bei Handlungen eine Rolle spielen, die sich auf die physische Umwelt beziehen, sondern noch wichtiger bei der Gestaltung der sozialen Umwelt sind.

5.3. Die Konstitution von sozialen Räumen durch emotionale Schemata

Selbstbezogene Emotionen und soziale Emotionen bedingen sich gegenseitig. Selbstbezogene Emotionen vermitteln die Beziehung eines Menschen zu sich selbst und gründen auf einem affektiven Kernselbst, das auf der Entwicklung von Urvertrauen aufbaut. Sie sind die Grundlage von Handlungsfähigkeit und das Ergebnis von Interaktionen. Sie beruhen auf der frühen Investition in den Aufbau des Urvertrauens und liegen Handlungsfähigkeit einerseits zugrunde, müssen aber andererseits auch durch Interaktionen reproduziert werden.

Diese Ausführungen zur Konstitution und Aufrechterhaltung des Urvertrauens als Grundlage von Handlungsautonomie können direkt an die kommunikationstheoretischen Ausführungen Watzlawicks zur Erhaltung und Gefährdung des Selbstwerts in Kommunikationen angeschlossen werden, durch die sie untermauert und zugleich konkretisiert werden. Er kommt in ihnen zum Schluss, dass das eigene Selbst durch Interaktionen bestätigt werden muss. Die der Gestaltung von Beziehungen zugrunde liegende Struktur der Kommunikation und die Emotionen, die dabei als soziale und selbstrelevante Emotionen eine Rolle spielen,

---

108 Seinsgewißheit definiert er als "Zuversicht oder Vertrauen, dass Natur und Sozialwelt so sind, wie sie erscheinen, einschließlich der grundlegenden existentiellen Parameter des Selbst und der sozialen Identität" (Giddens 1988: 431).

hängen aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen der emotionalen und positionalen Dimension von Kommunikation zusammen und bedingen sich gegenseitig. Der enge Bedingungszusammenhang zwischen Emotionen als Bedingung und als Ergebnis von Interaktionsprozessen besteht auch im Erwachsenenalter weiter, in dem sie eine wesentliche Ressource bilden, um kommunizieren zu können, aber auch ein immer wieder zu reproduzierendes Ergebnis der Interaktion bilden.

Mit einem noch deutlicheren Akzent auf der emotionalen Dimension von Kommunikation geht auch die neuere Emotionssoziologie davon aus, dass das Selbstwertgefühl - das "affektive Kernselbst" - nicht nur die Voraussetzung für Beziehungsfähigkeit ist, sondern auch für ein lebenslanges Bestreben nach Wiederholung des emotionalen Einvernehmens (Ulich/Kapfhammer, ebd. 569), durch das das eigene Selbst bestätigt werden muss. Zur Aufrechterhaltung des eigenen Selbstgefühls besteht eine lebenslange Notwendigkeit, einen Kontext der Intersubjektivität immer wieder neu zu schaffen (vgl. Kohut 1977).[109]

Interaktionen haben immer zugleich eine emotionale und eine positionale Dimension, da das eigene Selbst und das des Kommunikationspartners bestätigt, abgelehnt oder entwertet wird. Dadurch werden spezifische (reziproke, symmetrische oder komplementäre) Beziehungsmuster geschaffen, die sich emotional als bestimmtes Ausmaß von Anerkennung oder Scham, Selbstwert oder Angst auswirken. Durch die positionale und emotionale Dimension von Kommunikation werden ferner soziale Räume strukturiert, ebenso wie andererseits mit Positionen in einem sozial strukturierten Raum soziale und selbstbezogene Emotionen einhergehen. In Form von Anerkennung und Scham, die psychologisch - wie Giddens im Anschluss an Erikson sagt - auf dem Verhältnis von Angstabwehr und Seinsgewißheit, also auf selbstbezogenen Emotionen beruhen, bilden soziale Emotionen auf diese Weise die Mechanismen zur Regulation und Kontrolle sozialer Beziehungen. Damit kommt der Positionierung ein wichtiger Stellenwert als Strukturmoment sozialer Ordnung nicht nur auf der Makroebene, sondern auch auf der Mikroebene der Gesellschaft zu (vgl. Giddens 1988: 196). "Nicht nur Individuen sind in Beziehung aufeinander 'positioniert'; mit den Kontexten der sozialen Interaktion verhält es sich ebenso" (ebd., 38).

Die Verinnerlichung von Positionierungen geschieht bereits schon beim Aufbau von emotionalen Schemata in der frühkindlichen Phase und betrifft die gesamte Interaktionsstruktur des Familiensystems. Sie sind Teil der Beziehungsregeln und beruhen auf emotionalen Schemata, die bei der kommunikativen Positionierung der Familienmitglieder die wesentlichen Strukturmomente bilden und dem Beziehungmuster der Familie zugrunde liegen. Die Art der elterlichen Autoritäts- und Machtausübung gegenüber den Kindern als ein wesentlicher Bestandteil der familialen Rollenstruktur ist wiederum entscheidend für den Aufbau ihres Selbst. Dabei spielt vor allem die Frage eine Rolle, ob und inwieweit die Eltern die Kinder unterdrückt haben, also in ihrer sozialen Position in der Familie erniedrigt und beschämt ha-

---

[109] Mit diesem Argument der Notwendigkeit der Bestätigung und Reproduktion des Selbstgefühls wird auch eine Lücke im symbolischen Interaktionismus geschlossen, durch den - in der ursprünglichen Version vom Mead - zwar häufig auf die Notwendigkeit zur Sozialität hingewiesen wurde, ohne sie aber selbst als soziales Erfordernis zu begründen. Sie beruht, so kann jetzt angeschlossen werden, darauf, dass das in der frühesten Kindheitsphase begründete Urvertrauen als "affektives Kernselbst" zwar die Voraussetzung zum Handeln überhaupt sowie für Beziehungsfähigkeit im besonderen ist, aber seinerseits durch Interaktionen immer wieder bestätigt und dadurch reproduziert werden muss.

ben oder ob sie eine Balance im Aushandlungsprozess um die wechselseitigen Rollenanforderungen und -übernahmen eingehalten haben. Auf diese Weise wirkt "Angst, Unzufriedenheit oder Frustration (...) als intervenierende psychologische Variable zwischen sozialer Stellung und den Folgen in der elterlichen Rollenausübung - der Härte ihrer Erziehungstechniken" (McKinley 1964: 85).

Emotionen sind aufgrund ihrer doppelten Eigenschaft, Selbstgefühl und soziales Gefühl zu sein, zugleich Ursache und Auswirkung der familialen Interaktion und bilden die Strukturmomente bei der kommunikativen Positionierung der Familienmitglieder. Die Positionen der Familienmitglieder im sozial strukturierten Raum des Familiensystems sind mit einem bestimmten Maß an "emotionalem Prestige" in Form von Anerkennung oder Mißachtung verbunden, das wiederum die kommunikativen Gestaltungsressourcen stärkt oder schwächt. Im Sozialisationsprozess wird von den Heranwachsenden über die Beziehungsregeln hinaus, die dem familialen Interaktionsprozess zugrunde liegen, zugleich auch dieses Beziehungmuster als "soziale Ordnung der Familie" verinnerlicht. Auf diese Weise konstituiert die Interaktionsstruktur der Familie einen sozial strukturierten Raum mit einer spezifischen Positions-/Rollenkonfiguration (Levy 1977), der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Familienmitglieder bestimmte, aufeinander bezogene und voneinander abhängige Rollen ausüben und Positionen einnehmen.

Die verinnerlichte Struktur der sozialen Ordnung der Familie liegt als Schema der Wahrnehmung und Gestaltung aller nachfolgenden Rollenmuster und Interaktionsprozesse zugrunde, da sie die Art und Weise prägt, wie man als Erwachsener soziale Räume und ihre interne Strukturierung wahrnimmt. Von ihr hängt es ab, in welcher Weise man sie akzeptiert, sich in sie einfügt oder sie sogar bekämpfen muss. Ob ein Heranwachsender die Familienordnung als solche sowie seinen eigenen Platz, den er in dieser Ordnung zunächst von seinen Eltern zugewiesen bekam, akzeptiert, begrüßt, unterläuft, bekämpft; oder ob ihm seine Position in dieser Ordnung streitig gemacht wird; wo diese Position in der Familienordnung liegt und ob sie mit Verunsicherung oder mit Anerkennung verbunden ist - all dies hat Auswirkungen darauf, in welcher Weise er sich in anderen sozialen Räumen und Institutionen in der Gesellschaft sowie nicht zuletzt im sozialen Raum der gesellschaftlichen Klassen selbst positioniert bzw. positionieren läßt.

Das was für das Beziehungsmuster innerhalb der Familie als sozialer Raum gilt, trifft auch auf einer höheren Aggregationsebene im Verhältnis der Familie zum sie umgebenden sozialen Raum der Gesellschaft zu. Indem die Eltern Personen oder Gruppen außerhalb der Familie durch emotionale Kommentare positionieren, wird während des Sozialisationsprozesses auf diese Weise auch der ihnen zugrunde liegende Wertmaßstab als emotionales Schema von den Kindern verinnerlicht.

Emotionen sind also in hohem Maße an der Konstitution und Integration von Gruppen beteiligt. Emotionale Schemata schaffen soziale Räume, indem sie die Mitglieder einer Gruppe aneinander binden und andere Menschen durch die Exklusion von Gefühlen davon abgrenzen und dadurch Schranken gegenüber Außenstehenden schaffen (Gerhards 1988: 64 ff.). Die soziale Struktur der Gruppe ergibt sich zwar aus den Beziehungen ihrer Mitglieder auf der Grundlage von persönlichen und emotionalen Bindungen. Sie sind andererseits aber dennoch relativ regelmäßig und zeitlich überdauernd, weil sie sich als Beziehungsmuster im Sinne ei-

nes strukturalen Effekts konstituieren, die wiederum emotionale Auswirkungen auf einer Mikroebene des Handelns haben. Diese Charakterisierung entspricht völlig den Interaktionsweisen in der Familie[110], die sich darüber hinaus nur durch eine besondere Intimität sowie durch ein bereits existierendes Beziehungsmuster auszeichnet.

Auf dieselbe Weise werden soziale Gruppen konstituiert, die als Institutionalisierungen von Interaktionen unter Kopräsens angesehen werden können. Gruppen beruhen auf dem Bewusstsein der Zusammengehörigkeit von Menschen, die durch eine gefühlsmäßige Bindung miteinander in Beziehung stehen. Die Gruppenmitglieder haben also ein Bewusstsein - typischerweise ein "Wir-Gefühl" - der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen sozialen Einheit, die den wesentlichen Unterschied zu Nicht-Mitgliedern kennzeichnet. Die Handlungen der Gruppenmitglieder orientieren sich weniger an übergeordneten Zielen, als an den anderen Mitgliedern auf der Grundlage wechselseitiger Gefühle. Gruppen sind durch die Unmittelbarkeit und Diffusivität ihrer Interaktion gekennzeichnet (Neidhardt 1979) sowie durch die Reichweite geteilter Erwartungen und Verbindlichkeiten. "Gruppen sind emotional stabilisierte Systeme, weil ihre Struktur eine simultane, diffuse, partikularistische und qualitative Konstruktionsform präferiert, wie sich umgekehrt dadurch erst die Spezifika von Gruppen konstitutieren" (Gerhards 1988: 110). Gruppen beziehen ihre Mitglieder umfassend und ganzheitlich ein, nicht im Sinne spezifischer, sondern als Teil "globaler Rollen" (Boudon 1977). Emotionale Schemata ordnen und strukturieren also den sozialen Raum einer Gruppe, indem die sich in ihm befindenden Personen mit Gefühlen von Sympathie oder Antipathie, Vertrauen oder Angst, Anerkennung oder Verachtung besetzt werden und dadurch unterschiedliche emotionale Distanzen zueinander entstehen.

Soziale Gruppen knüpfen an habituelle, anthropologische oder biologische (ethnische, sprachliche, kulturelle, historische usw.) Eigenschaften an. Durch Mechanismen der sozialen Schließung mittels solcher Dimensionen können Zugehörigkeiten definiert und bestimmte Handlungskontexte ausgegrenzt werden, wodurch "Vergemeinschaftungen" entstehen, in denen die Kriterien der Selbstdefinition (z.B. Rasse, Sprache, Sitte, Abstammung, Geschlecht) gewissermaßen reifizierend benützt werden, indem sie zu einer "Identität" - einem "idealen Ich" - stiftenden gemeinsamen Wertigkeit (z.B. Nation, Klasse, Stand) symbolisch verdichtet werden und zu einer Wertidee werden. Dies geschieht im wesentlichen durch geeignete Gefühlstypisierungen, die die emotionalen Grundgefühle mit den jeweiligen kognitiven Ideen verknüpfen. Dadurch erhalten sie für die entsprechende Gruppe von Menschen Verhaltensgeltung. Durch ihre institutionelle Vermittlung und Verbreitung legitimieren diese Wertideen ihrerseits die Formierung und Durchsetzung von Interessen, ebenso wie wiederum die Interessen die Ordnungsvorstellungen konkretisieren, die in der Folge der Wertideen entstehen und auf diese Weise Handlungsmuster konstituieren.

Soziale Unterscheidungen, wie sie etwa Bourdieu als Konkurrenz- und Distinktionskämpfe beschreibt, beruhen auf Prozessen der sozialen Kontrolle und Schließung (Goffman 1971a: 29; Giddens 1988: 124) von sozialen Beziehungen und Aufrechterhaltung von Vertrautheit. Ihnen liegen die beschriebenen emotionalen Schemata zugrunde, die eine Positionierung der Menschen bewirken. Sie werden kommunikativ durch "Begegnungsabgrenzung per

---

110 Dies hat ja auch Parsons erkannt, der in starkem Maße durch die Forschungen über Kleingruppen von Bales beeinflußt wurde (vgl. Reichwein 1970: 167).

Konvention" (Giddens 1988: 127) vermittelt, die die Interaktionen von "Nicht-Teilnehmern" ausschließt, wobei insbesondere die Körpersprache eine Rolle spielt. Sie ist "in den allgemeinsten Eigenschaften des menschlichen Körpers" (ebd., 130) in Form des praktischen Bewusstsein verankert (ebd., 128). Soziale Ungleichheit wird also kommunikativ repoduziert durch unterschiedliche Verteilung von Vertrautheit und Zugehörigkeit, die die Grenzen von Begegnungen zwischen Einzelpersonen oder sozialen Gruppen durch das "aktive Organisieren des Raumes" (ebd., 129) regeln.

Wenn zwischen der inneren, "positiven" Integration von Gefühlen in der Gruppe und der "negativen" Integration als Abgrenzung gegenüber anderen Einzelpersonen oder Gruppen ein Mißverhältnis entsteht, lautet die vereinheitlichende Erwartung an die eigenen Gruppenmitglieder: So sollen wir nicht sein! Dann wird die Gruppe zu einem "idealen System" (vgl. Petermann 1992), da sie nicht mehr durch die tatsächlichen Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Gruppe konstituiert wird, sondern durch die Einhaltung von Regeln, die aus dem Ideal-Bild einer Gruppe bzw. aus dem idealisierten Feindbild als "negativem Ideal" abgeleitet werden.[111] In gewisser Weise liegen solche negativen oder positiven Idealisierungen[112] allen sozialen Stereotypen zugrunde und prägen sowohl das eigene, als auch das den "Anderen" unterstellte "klassenspezifische" Handeln.[113] In solchen Fällen trifft Bourdieus Charakterisierung zu, dass für die individuelle Zugehörigkeit zu einer Gruppe ihre Anerkennung grundlegend ist, die er als das "Eintrittsgeld" bezeichnet (Bourdieu 1987: 125), "ohne das man nicht dazugehört". Damit "investiert man gleichzeitig in das kollektive Unternehmen der Bildung symbolischen Kapitals, das nur gelingen kann, wenn unerkannt bleibt, wie die Logik des sozialen Feldes überhaupt funktioniert" (ebd.).

Soziale Beziehungen wirken sich durch Distanz und Nähe aus, die durch emotionale Schemata ausgedrückt werden. Soziale Schichten entwickeln ihre Identität als informelle Gruppen durch Abgrenzung voneinander. Sie können als informelle Gruppen angesehen werden insofern, als dass sie kulturelle Milieus bilden. Ihren Zusammenhalt finden sie entweder durch gemeinsame Werte, die sie positiv integrieren oder durch negative Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen, was einer defensiven Integration entspricht. Es könnte sein, dass die Unterschicht vorwiegend negativ, die oberen Schichten aber durch "Lebensstil", Selbstthematisierung positiv integriert sind und bei ihnen die kulturelle Reproduktion über individuelle Distinktion als positive Selbstinszenierung abläuft, während in der Unterschicht der herrschende Stil eine Art Abwehrkampf als Ringen um Selbstwert aus einer marginalisierten Position heraus ist. Die Mittelschicht würde also wie eine "ideale Organisation" funktionieren,

---

111 In diesem Fall stimmt das Verhältnis von selbstbezogenen und sozialen Emotionen nicht mehr, oder, psychologisch interpretiert, die Gruppenmitglieder projizieren ihr "ideales Ich" als Stereotyp auf die Gruppe, um dadurch die eigene Idealität zu fördern. Die Gruppe erfüllt ähnliche Funktionen wie die Mutter.

112 "Ideale Entwürfe einer gültigen Ordnung und die ihrer Rechtfertigung dienenden Ideologien erhalten ihre eigentlich soziologische Relevanz erst, sobald sie als gültige Wirklichkeitsdeutungen, Wertmaßstäbe und Verhaltensnormen in das soziale Leitbild einer Gesellschaft Eingang gefunden haben" (Francis 1965: 62). In Ergänzung zu Francis muss aber festgestellt werden, dass nicht nur allgemeingültige, sondern auch gruppenspezifische und subkulturelle Leitbilder existieren, die gegeneinander abgeschottet sind.

113 Vor diesem Hintergrund kann die Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Sozialgruppen in Anlehnung an Watzlawick nicht nur als asymmetrische, sondern sogar als komplementäre Kommunikation charakterisiert werden, weil die sozialen Klassen sich wechselseitig zur Bestätigung ihres idealen Selbstbildes benötigen.

da ihre Angehörige versuchen, einem idealen Bild zu entsprechen, auf das sie ihr Ichideal projizieren. Die Angehörigen aus der Unterschicht können dies nicht, weil sie nicht genügen Ressourcen zur Verfügung haben. Sie versuchen statt dessen, ordentlich, sauber, ehrlich und fleißig zu bleiben.

5.4. Die reflexive Steuerung des Körpers: Emotionsregeln als Strukturmomente des Handelns

Emotionale Schemata werden durch die Verknüpfung von Emotionen mit Kognitionen erlernt, indem das Emotionale durch kognitive Etikettierungen von physiologischen Erregungszuständen zu Gefühls-Typisierungen, durch Erlernen von Emotionsregeln und von Gefühls-Schablonen immer mehr sprachlich durchdrungen, kognitiv codiert und auf vielfältige Weise moduliert wird. Physisch-psychische Zuständlichkeiten werden als Bestandteil und als Ziel des Sozialisationsprozesses also kulturell überformt. Nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale Entwicklung ist ein Resultat des Sozialisationsprozesses. Auf diese Weise enthalten kognitive Schemata eine emotionale Komponente, die sich in einer selbstrelevanten Dimension von Erfahrungen und Erlebnissen widerspiegelt (Ulich/Kapfhammer 1992: 567). Andererseits finden sich in Gefühlen neben ihrer physiologischen Grundlage eines Erregungszustands eine kognitiv-sprachliche Interpretation dieses Zustandes (vgl. dazu Plutchik 1980: 361), die gesellschafts- und kulturabhängig ist. Emotionale Schemata haben nicht nur eine normative - emotionale - Komponente in Form von Wertbindungen bzw. Präferenzstrukturen, sondern auch eine sprachlich-begriffliche - kognitive - Komponente in Form von Gefühlstypisierungen (Ulich/Kapfhammer 1992: 557).

Obwohl sich Emotionen und Kognitionen gegenseitig bedingen und verschiedene Aspekte eines einheitlichen Erlebens bilden, erschließen sie die Wirklichkeit auf unterschiedliche Weise. Das Wesen von Emotionen liegt in ihrer hohen Bindungsqualität, die auf ihrem Wertbindungs-Aspekt beruht. Wertbindungen als Teil von emotionalen Schemata sind mehr als situative Bewertungen, sondern bezeichnen eine grundlegende "Wertbezogenheit im Sinne einer Zuständlichkeit, einer Bindung an Werte" (ebd.). Aufgrund dieser Wertbindungs-Qualität von emotionalen Schemata werden Gegenstände, Erlebnisse und Begegnungen mit der eigenen Person und die Menschen mit der Welt verbunden und wird ihnen eine subjektiv relevante Bedeutung verliehen, indem sie dem Individuum signalisieren und erfahrbar machen, "was gut und was schlecht, was richtig und was falsch und was schön und was häßlich ist" (Gerhards 1988: 200). Emotionen erfassen die Welt in simultaner, ganzheitlicher und gestalthafter Form und bilden sie entsprechend ab (Gerhards 1988: 79). Andererseits sind sie diffus und vieldeutig sowie situativ und zeitlich gebunden. Emotionen werden bereits in der präverbalen Entwicklungsphase der frühkindlichen Erfahrungen geformt und "unterlagern" (ebd., 567) deshalb die Logik des kognitiven Denkens in einer Weise, dass sie nie vollständig in das sprachlich strukturierte Symbolsystem transformiert werden können. Dies hat zur Folge, dass sie zum großen Teil dem diskursiven Bewusstsein entzogen und auf der Ebene des Unbewussten bleiben.

Im Gegensatz zu Emotionen ist die psychologische Bedeutung von Kognitionen gering, da sie ontogenetisch, aber auch phylogenetisch in einem späteren Entwicklungsstadium verankert sind. "Kognitionen" bezeichnen die verschiedenen Aspekte des Wissens wie Wahr-

nehmen, Urteilen, Erinnern, Denken und Vorstellen. Sie beziehen sich auf Ideen, Symbole, insbesondere auf die Sprache. Kognitionen machen dadurch eine sequentielle Weise der Welterfassung möglich und organisieren und ordnen Erfahrungen und Erlebnisse in einer räumlichen, zeitlichen und kausalen Weise. Aufgrund der Loslösung und Abstraktion vom konkreten Objekt durch kognitive Symbole wird zwar die Handlungsfähigkeit erweitert, aber gleichzeitig das Dilemma produziert, "durch Handeln die laufende Produktion von Komplexität, in Form kontingenter Optionen anderer Subjekte, auf ein für den Akteur erträgliches Maß zu reduzieren" (Willke 1982: 189). Denn Kognitionen allein ordnen und strukturieren zwar die Dinge, aber lassen sie unverbunden und ohne Relevanz, was sich subjektiv als ein "Gefühl" von Hilflosigkeit äußert.[114] Die Beschaffenheit der Objektwelt besteht aus den Bedeutungen, die sie für die einzelnen Menschen hat sowie der Art, in der sie die Objekte sehen und in der sie bereit sind, in bezug auf die Objekte zu handeln und über sie zu sprechen (vgl. Blumer 1973: 90). Diese Beziehungen beruhen auf inneren Bindungen, die allein durch Kognitionen nicht erklärt werden können. Erst durch Emotionen werden die theoretisch möglichen unendlichen Verhaltensalternativen auf ein praktikables Maß reduziert, das durch die Gesellschaft sanktioniert ist (vgl. Collins 1991: 992).

Man kann also sagen, dass beide Dimensionen gleichermaßen wichtig sind, denn Handeln ohne Erleben, symbolisch-kognitive Orientierung ohne eine Fundierung durch emotionale Gebundenheit ist pathologisch. Andererseits würde der Mensch ohne eine kognitive Ordnung von seinen Emotionen überwältigt, der Welt physisch-psychisch ausgeliefert sein und zu unkontrollierten Folgehandlungen gezwungen werden. Durch Emotionen werden Handlungsmöglichkeiten gerahmt, indem Zeit auf eine subjektiv erfahrbare, biographisch relevante Zeit beschränkt wird und Räume als soziale Räume strukturiert werden. Kognitionen bringen also Ordnung in die Welt, während Emotionen die Menschen mit der Welt verbinden und das Leben sozial machen.

Aufgrund des Zuständlichkeitscharakters und der Körpergebundenheit von Emotionen ist ihnen die Persönlichkeit immer in gewissem Maße ausgeliefert. Durch das Erlernen von Emotionsregeln während des Sozialisationsprozesses als Teil der kognitiven Durchdringung von Emotionen durch Gefühlstypisierungen und -schablonen werden sie jedoch beherrschbar. Obwohl Emotionen phylogenetisch und persönlichkeitsstrukturell auf das Innerste eines Menschen verweisen, bewirkt ihre Verknüpfung mit sprachlich strukturierten kognitiven Operationen im Verlauf der Sozialisation eine Organisation der emotionalen Erfahrungen in einer Weise, die "eine Affektsozialisierung im Lichte der Öffentlichkeit fördert" (Ulich/Kapfhammer 1991: 568).[115] Auf diese Weise wird, wie Habermas das anhand sozialer Normen charakterisiert hat, auch das Erleben selbst "rationalisiert" (Habermas 1981, Bd. 2). "Ist das Emotionale einmal symbolhaft durchdrungen, dann verliert es seine emotionalen Spe-

---

114 Entscheidungstheoretisch könnte man sagen, dass das Kernstück des Entscheidungsprozesses nicht ein wie auch immer gearteter Algorithmus ist, sondern durch die Wertpräferenzen gebildet werden (vgl. dazu ausführlich Kapitel VII).

115 Für Familien aus der Unterschicht, deren Kommunikationsstruktur, wie weiter oben festgestellt wurde, eher informell, implizit, kontextgebunden und partikularistisch bleibt und sich stärker auf einer analogen Ebene bewegt, ist anzunehmen, dass die verinnerlichten emotionalen Schemata einen weniger öffentlichen, sondern intimeren und stärker privaten Charakter (vgl. zum Unterschied Ulich/Kapfhammer ebd., 568) haben.

zifika" (Gerhards 1988: 119).

Die Verbindung von Emotionen mit Kognitionen im Sozialisationsprozess eröffnet die Möglichkeit, Emotionen zu kontrollieren, zu mediatisieren und aufzuschieben und schafft damit neue Gestaltungsmöglichkeiten, indem die "Geworfenheit" des Emotionalen zurückgedrängt wird. Durch ihre Verbindung mit Kognitionen bekommen sie gewissermaßen einen kontextunabhängigen und universalistischen Charakter und können für vergangene Erfahrungen und für gegenwärtige Erlebnisse und Begegnungen, aber auch für die Gestaltung der Zukunft zur Verfügung gestellt werden, indem Erfahrungen emotional antizipiert und geplant werden können.

Die wesentlichen Strukturmomente emotionaler Schemata, die gewissermaßen die innere Verbindung zwischen Emotionen und Kognitionen stiften, bilden die Emotionsregeln - die "feeling rules" (Hochschild 1979). Sie liegen dem individuellen Verhalten zugrunde und strukturieren "emotionsträchtige" Erlebnisse und Ereignisse. Sie bestehen aus den sozialen Regeln des emotionalen Erlebens, die als "feeling norm" angeben, welche Emotionen auf welche Weise in welchen Situationen kulturell akzeptiert sind (z.B. Weinen bei Frauen und Männern), sowie ihres Ausdrucks, die als "expression norm" bestimmen, wie sie ausgedrückt und willentlich beeinflußt werden können.

Emotionsregeln knüpfen an gesellschaftliche Normen an und sind Bestandteil von kulturellen Deutungsmustern - cultural scripts -, denn sie sind die kulturspezifischen Relevanzkriterien für die Auslösung, die Äußerung und die Interpretation von Gefühlen, die sie - im Sinne "naiver Theorien" (ebd., 558) - als berechtigt und legitim darstellen und ihnen auf diese Weise subjektive Bedeutung und zugleich sozialen Sinn verleihen. Von ihnen hängt es zum einen ab, "ob überhaupt und mit welcher Intensität eine Gefühlsregung entsteht" (Gerhards 1988: 200) und bilden insofern die Bezugssysteme des eigenen Erlebens. Sie legen weiterhin kulturell fest, in welchen Situationen welche Emotionen auf welche Weise zum Ausdruck kommen dürfen.

Von den Emotionsregeln und ihrer Beherrschung hängt es ab, ob Gefühle willentlich - aber auch unwillentlich - übertrieben, heruntergespielt, verborgen, vorgetäuscht oder normalisiert werden (vgl. Ekman 1984). Durch sie werden emotionale Zuständlichkeiten kontrollierbar, steuerbar und sogar instrumentalisierbar, was Arlie Hochschild (1983) mit dem Ausdruck der Emotionsarbeit beschrieben hat. Emotionsarbeit besteht im Abtasten von Situationen und Sinnzusammenhängen auf ihre Struktur - auf die in ihr geltenden sozialen Regeln[116] im Sinne Oevermanns - hin, um herauszufinden, welche Emotionsregeln gelten, d.h. wieviel oder wie wenig Gefühl und welches Gefühl gefordert ist und was, mit welcher Intensität und mit welcher Dauer in der aktuellen Situation gefühlsmäßig zum Ausdruck gebracht werden soll. Emotionsarbeit ist der vorwiegend innere Versuch eines Menschen, das eigene Empfinden und seinen Ausdruck an die kulturell gültigen Emotionsregeln anzupassen, die Emotions-

116 Oevermann hat es in einem anderen Zusammenhang als "Versozialwissenschaftlichung" beschrieben (Oevermann 1988), wenn versucht wird, ein vorhandenes Schema - das der sozialwissenschaftlichen Erklärung von sozialen Zusammenhängen - zum Maßstab des eigenen Handelns zu machen und das Handeln danach auszurichten. Dabei wird die Logik der Logik mit der Logik der Praxis verwechselt (vgl. dazu Bourdieu 1987).

regeln also gewissermaßen "anzuwenden".[117] Dabei werden bekannte Gefühlsschablonen, in denen Emotionregeln enthalten sind, auf die aktuelle Situation übertragen.[118] Der "Emotionsarbeit" liegt eine komplexe Gefühlstypisierung im Sinne einer kognitiven Etikettierung zugrunde, die wiederum der Auslöser entsprechender, dazu "passender" Befindlichkeiten ist. Bei der Emotionsarbeit kann zwischen Interaktionssituationen unterschieden werden, in denen in erster Linie der Emotionsausdruck an eine unterstellte expression norm angepaßt wird, und Situationen, in denen man alleine "mit seinen Emotionen kämpft", wobei es eher um eine Anpassung an eine feeling norm geht. In Interaktionen bezieht sich Emotionsarbeit typischerweise auf die Beziehungsebene und vorwiegend auf den analogen Teil der Kommunikation, indem Eigenschaften des Körpers und seines Ausdrucks intentional "gestalted" werden. Dies kann bei einer bestimmten Selbstinszenierung durch Schminken und der Wahl einer bestimmten Kleidung beginnen und sich über einen bestimmten körpersprachlichen Ausdruck und eine Emotionsfärbung der Sprache fortsetzen. Hochschild hat dies am Beispiel von Stewardessen gezeigt, die im Kontakt mit den Fluggästen unter Absehung ihrer tatsächlichen emotionalen Befindlichkeit die aktuelle Arbeitssituation bpw. als private Situation codieren, in der sie nicht mehr Angestellte einer Fluggesellschaft, sondern Hausfrau sind und die Flug-"Gäste" entsprechend behandeln (vgl. Hochschild 1983; vgl. auch dies. 1979).

Mit jeder Position im sozialen und kulturellen Raum gehen bestimmte explizite und implizite Rollenerwartungen einher, die nicht nur mit einer bestimmten kognitiven, sondern auch emotionalen Strukturierung der Wirklichkeit verknüpft sind, indem sie auf emotionale Zuständlichkeiten verweisen. Emotionsregeln bilden eine wichtige Voraussetzung für die Einnahme einer neuen Rolle, weil die mit ihr verbundenen Verhaltenserwartungen nicht ausschließlich oder in erster Linie explizit definiert werden und deshalb auf einem Niveau reduzierter Komplexität "emotional" gestaltet werden müssen. Es handelt sich dabei also nicht um Rollenflexibilität in kognitivem Sinn, sondern um eine "emotionale Flexibilität" als Bereitschaft, sich auf neue Situationen einzulassen.

Rollen werden durch die Verinnerlichung einer emotionalen Wertbindung angeeignet. Erst dadurch erhalten die Rollenerwartungen subjektive Bedeutung. Dabei spielt die subjektive Gestaltungsfähigkeit eine außerordentliche Rolle. Dies ist der Bereich, den eine bloß passive "Befolgung" von Rollenerwartungen von ihrer aktiven Gestaltung unterscheidet, was zu Recht an Goffmans Unterscheidung von role-taking und role-making (Goffman 1973) erinnert, die einen differenzierten Umgang mit Rollenerwartungen bezeichnen. U-lich/Kapfhammer bezeichnen Emotionsregeln deshalb auch als "role-taking emotions" (ebd., 560), die an der Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung beteiligt sind.

---

117 Hochschild legt ebenso wie Ekman nahe, dass diese Anwendung bewußt und willentlich geschieht. Dies zeigt die Schwäche des symbolischen Interaktionismus, wenn Handlungen in der Regel als intentionale Handlungen konzipiert werden und demgegenüber unbewußte Handlungs-Routinen vernachlässigt werden. Die Emotions-"Arbeit" geschieht demgegenüber in der Regel keineswegs bewußt und intentional.

118 Dafür ist der Film "Postcards From the Edge" (1988, Meryl Streep, Shirley McLaine) ein hervorragendes Beispiel. Es handelt sich um die tragikkomische Inszenierung von Episoden aus einer Mutter-Tochter-Beziehung, in der beide versuchen, die verinnerlichten stereotypen Bilder von mutter- und tochtergemäßen Emotionen zum Maßstab ihres tatsächlichen Handelns zu machen, aber sich damit gegenseitig unglücklich machen, weil die tatsächlichen Erwartungen ganz andere sind, so dass sie sich gegenseitig permanent vorwerfen, nicht wirklich geliebt zu werden.

Handlungsfähigkeit beruht auf der Fähigkeit zur Gestaltung emotionaler Schemata durch Emotionsregeln, da die Kontrolle und Steuerung der eigenen Gefühle eine Voraussetzung für die Gestaltung einer Interaktion entsprechend einer bestimmten - inneren oder kulturell übernommenen - Intention ist. Dadurch stehen mehr Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung, da die Verschiebung und Sublimierung von emotionalen Befindlichkeiten handlungsentlastend wirkt. Weitere Gestaltungsmöglichkeiten bestehen darin, dass die emotionale Zuständlichkeitsdimension in Kommunikationsprozessen auf den Bereich der bewussten Gestaltung der Beziehungsdimension ausgeweitet werden kann, um Ursachen, Motive und Wirkungen von Emotionen kommunikativ zur Sprache bringen zu können. Je niedriger die Sprachkompetenz ist, umso "restringierter" ist auch die Gestaltbarkeit von emotionalen Zuständlichkeiten.

Diese Überlegungen können an Giddens' Argumente zur reflexiven Steuerung des Körpers angeschlossen werden, in denen er Handlungsautonomie auf die "Kontrolle des Körpers als einem Medium des Handelns" zurückführt, die die "Wandlung des Körpers zu einem Instrument des In-der-Welt-Handelns" ermöglicht. Man kann die "Instrumentalisierung" des Körpers also auch als eine "Zähmung" der emotionalen Zuständlichkeiten beschreiben. Vor diesem Hintergrund kann man zwei extreme Formen der Instrumentalisierung des Körpers unterscheiden, die gewissermaßen eine Unter- und eine Obergrenze bilden. Die Untergrenze wird durch einen Mangel an kognitiven Kompetenzen gezogen, die einen Menschen in die Lage versetzen, seine Bewegungen, seine Körper-Sprache und seine Worte "elaboriert" zu benutzen. Dies hat zur Folge, dass die emotionalen Schemata in ihren genannten drei Dimensionen - als Wertbindung an die Welt, als Selbstwert und als soziale Emotionen - ebenfalls "restringiert" bleiben mit der Folge, dass die eigene Befindlichkeiten nicht kontrolliert und zum Bestandteil intentionalen Handelns gemacht werden können.[119] Bei der Instrumentalisierung von Emotionen für das Handeln kann man auf das eigene Ich zurückgreifen und damit auf Schemata, die im Körper als Erfahrungen verankert sind, oder auf Schablonen und Schemata, die nicht durch eigene Erfahrungen abgedeckt und deswegen nicht im Ich verankert sind.

Die Obergrenze wird durch das affektive Kernselbst und die Notwendigkeit seiner Reproduktion gezogen. In Hochschilds Beispiel nehmen die Stewardessen ihre emotionale Befindlichkeit nicht zum Auslöser und Maßstab ihres Handelns, sondern orientieren ihr Handeln - ebenso wie das Fühlen - an Kriterien, die keinen Bezug zur emotionalen Dimension ihrer Wirklichkeitserfassung haben.[120] Durch die vielfältige Distanzierungstechniken der Emotionsarbeit können Emotionen auf andere Ereignisse als die sie verursachenden verschoben werden, in ihrer Intensität moduliert und schließlich auch "kaschiert" werden. Dabei besteht

---

119 Es kommt also darauf an, inwieweit man seinen Körper als Instrument einsetzen, also sich selbst instrumentalisieren kann. Kleinkriminelle "können es oft nicht halten", sie haben ein geringes Maß an Selsbtkontrolle, es überkommt sie einfach manchmal.

120 Ein Beispiel dafür ist die Verhandlungskultur über partnerschaftliche "Beziehungen", durch die alle emotionalen Intentionen und Wünsche versprachlicht werden, um sie kontrollierbar zu machen, aber dadruch das wesentliche zerstört wird. Besonders extrem erscheinen in diesem Zusammenhang die Vereinbarungen unter Studierenden an manchen US-amerikanischen colleges, dass die Jungs erst flirten - eine durch und durch analoge Komunikation - dürfen, nachdem sie sich die explizite Erlaubnis bei den Mädels geholt haben. Auf diese Weise wird nicht nur versucht analoge Kommunikation zu eliminieren, sondern mit ihr auch alles Emotionale abwertet.

aber die Gefahr, dass Emotionalität als "inneres Gefühl" verdrängt wird und Kognitionen gegen sie ausgespielt werden, wodurch die Bindungswirkung, die Emotionen wesenseigen ist, aufgelöst wird, nicht nur als Bindung an die Welt, sondern vor allem auch an das eigene Selbst.

Damit geraten Emotionen und Kognitionen, die beide gleichermaßen wichtig für Handlungsfähigkeit sind, aus ihrer "natürlichen Ordnung", die an die eigene Körperlichkeit und die mit ihr verknüpften Bedürfnisse gebunden sind. Beim Kleinkind gab es noch eine unabdingbare Gebundenheit an die "emotionalen", d.h. in jener Entwicklungsphase physisch-psychischen Bedürfnisse, für deren Befriedigung der Körper den Maßstab bildete. Nicht bereits mit der kognitiven Durchdringung des Emotionalen durch Emotionsregeln, aber mit der Abtrennung der Kognitionen von den Emotionen wird diese Maßstäblichkeit des Körpers aufgegeben. Wenn ihre Auslösung, ihr Ausdruck, ihre Wirkung und Intensität für Zwecke instrumentalisiert werden, die der an den eigenen Körper gebundenen Zustandshaftigkeit widersprechen, werden Emotionen und in der Folge auch das eigene Selbst zum "Objekt".[121] Denn die Bedeutung des Subjektiven beruht auf der Körperlichkeit und ist gebunden an die Physis.[122] An die Stelle von Emotionen tritt dann der symbolische - in der Regel versprachlichte - Ausdruck von Emotionalität. Dies ist der Fall, wenn sich Individuen durch Instrumentalisierung ihrer Gefühle auch selbst instrumentalisieren und sich als einen bestimmten Typus inszenieren.

Im Gegensatz zu diesen beiden extremen Formen eines Mangels an Autonomie und Gestaltungsfähigkeit und einer "körperfeindlichen" Selbstinstrumentalisierung kann man im Anschluss an Giddens also folgern, dass die Obergrenze für die "reflexive" Steuerung und Kontrolle des Körpers darin besteht, dass das eigene Selbstwertgefühl aufrechterhalten wird, und ihre Untergrenze durch das Entwicklungsniveau der kognitiven und emotionalen Schemata gezogen wird.[123]

5.5. Die Vermittlung sozialer Ungleichheit durch emotionale Schemata

Wir können jetzt Ressourcen und Regeln als die Strukturmomente sozialer Systeme, von denen Giddens noch in sehr allgemeiner Weise spricht, in ihrer Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft sowie die Rolle der Familie bei ihrer Vermittlung genauer

---

121 Das entspricht der Definition von Narzißmus, bei dem Emotionalität zum Tauschobjekt, zur Ware wird. Beispielsweise wird Genuß auf die Mitteilung des "Genusses" reduziert, es wird nicht mehr "empfindsam" gehandelt, sondern über Handeln und Gefühle gesprochen. Oder die Unfähigkeit oder Unwilligkeit zur Intimität als einer "authentischen" Emotionalität wird kompensiert durch eine Versprachlichung der Intimität (Emotionalität), die jedoch in Ermangelung der Echtheit immer "hysterischere" Symbole verwenden muss.

122 Auch Berger/Luckmann weisen auf die Wichtigkeit der Körpererfahrung hin, die, da sie vor gesellschaftlich vermittelter Wahrnehmung stehe, dafür sorge, dass das subjektive Leben nicht völlig gesellschaftlich sei. Aus diesem Grund sei "eine Symmetrie von objektiver und subjektiver Wirklichkeit (und natürlich Identität)" (Berger/Luckmann 1969: 144) nicht möglich.

123 Diese Argumentation erinnert natürlich sehr an die Ausführungen zur Herstellung einer "Balance zwischen personaler und sozialer Identität". Sie unterscheidet sich vor allem darin, dass der Bereich der Subjektivität, wie ich hoffe, deutlicher beschrieben ist, als in der Identitätsdiskussion, in der das Subjektive eher unterschlagen wird. Denn sowohl soziale, als auch personale Identität bezeichnen ja beide gleichermaßen die gesellschaftliche Seite, wohingegen dass das "I" vernachlässigt wird (vgl. Frey/Haußer 1987: 17).

bestimmen. Die Regeln beruhen auf kognitiven und emotionalen Schemata, die das Handeln auf einer Mikroebene vermitteln und durch ihre Anwendung soziale Systeme konstituieren und reproduzieren. Die kognitiven und emotionalen Dimensionen von emotionalen Schemata - Wertbindungen und Emotionsregeln - werden im Prozess des praktischen Handelns und Kommunizierens vorwiegend als indirekte Wirkung der sozialisatorischen Interaktion in der Familie einverleibt. Sind sie für den Zugang zur sächlichen Umwelt wichtig, so sind sie für die Verbindung mit der sozialen Umwelt entscheidend, da ihnen eine zentrale Bedeutung als Strukturmomente für soziale Beziehungen zukommt.[124] Sie haben Auswirkungen auf die Konstitution, Aufrechterhaltung und Gestaltung von selbstgestalteten Interaktionsprozessen. Sie liegen als Strukturmomente der Konstitution von Beziehungsmustern zugrunde, da sich Individuen kommunikativ - mehr durch analoge als durch digitale Kommunikation - durch Gefühlstypisierungen wechselseitig positionieren. Sie sind aber auch die Folge existierender sozialer Räume, wie er in grundlegender und erstmaliger Weise durch die Familie repräsentiert ist, da mit der Positionierung von Individuen und Gruppen, die sich als fein abgestufte Über- und Unterordnungsverhältnisse äußert, eine bestimmte emotionale Positionierung durch Anerkennung und Bestätigung bzw. Entwertung und Beschämung des Selbstwerts der jeweiligen Positionsinhaber entspricht.

Die soziale Ordnung in der Gesellschaft kann demzufolge nicht nur als Verteilung von Besitz und Macht, sondern muss auch als emotionale Ordnung interpretiert werden. Ebenso wie Beziehungsmuster emotionale Auswirkungen auf einer Mikroebene des Handelns haben, ist auch jede Position im sozialen und kulturellen Raum, also auf der Makroebene der Gesellschaft, mit einer bestimmten emotionalen und kognitiven Wahrnehmung und Strukturierung der Wirklichkeit in Abhängigkeit von der eigenen Position sowie mit bestimmten expliziten und impliziten Rollenerwartungen verknüpft. Positionen im sozialen Raum der Gesellschaft sind nicht nur mit Ressourcen und Macht verbunden, sondern auch mit sozialen Emotionen, die das Selbst stärken oder schwächen.

Soziale Positionen beruhen natürlich keineswegs nur auf emotionalen Zuschreibungen, sondern andere Dimensionen des sozialen Status wie Macht und Besitz spielen eine ungleich wichtigere Rolle. Die emotionale Positionierung ist aber mit diesen anderen Dimensionen des Status kongruent, denn sie schlagen sich immer auch emotional, als bestimmtes Maß an Selbstwertgefühl oder Scham, nieder. Denn der soziale Status stellt sich nicht nur als ein Verteilungsresultat, sondern auch als ein Phänomen und Resultat asymmetrischer Beziehungen dar, die sich in einem bestimmten Maß an sozialer Anerkennung oder ihrer Kehrseite, sozialer Beschämung, ausdrücken. Nicht nur die Unterschiede zwischen den sozialen Positionen in der Familie, sondern auch in der Gesellschaft werden durch Akte der "sozialen Akzeptanz, Ablehnung und Erniedrigung aufrechterhalten" (Lockwood 1985: 12). Soziale Anerkennung und Scham - die psycho-logisch auf dem Verhältnis von Angstabwehr zu Seinsgewißheit beruhen - sind die Mechanismen zur Regulation und Kontrolle sozialer Begegnungen auf einer Mikroebene des Handelns. Da Anerkennung direkt mit dem eigenen Selbstwertgefühl verbunden ist, kann Scham als "das stärkste eigene Sanktionsmittel des Selbstwerts der Person" (Neckel 1991: 178) charakterisiert werden.

Dies zeigt, dass soziale Anerkennung neben der emotionalen auch eine soziale Dimen-

[124] Das heißt auch, dass der Zugang zur sächlichen Umwelt nur über die soziale Umwelt möglich ist.

sion hat. Sie verbindet gewissermaßen das persönliche mit dem gesellschaftlichen Wertesystem. Denn was als persönliche Anerkennung vom Individuum erfahren wird, d.h., unter welchen Aspekten es sich selbst als Wert erfährt, wird durch die Gesellschaft als sozialer Status definiert. Die Gesellschaft symbolisiert Anerkennung durch materielle und psychische Gratifikationen, deren Maß den sozialen Status bestimmt (Moser 1972: 266). Gesellschaft als Statusordnung bedeutet demnach nicht nur die Verfügbarkeit über Ressourcen, die ihrerseits eng mit anderen Dimensionen der sozialen Position, wie Wissen, Rang, Zugehörigkeit und Macht verknüpft ist, sondern ist auch das Resultat distributiver Regeln, Mechanismen und Machtkonstellationen sowie ihrer kollektiven Anerkennung durch Normen, die im Handeln der Menschen reproduziert werden und sich in ihren Beziehungen ausdrücken (Neckel 1991). Man kann daraus folgern, dass sich die unteren sozialen Klassen emotional in einer beschämenden und angsterzeugenden Position befinden, während die oberen Klassen über ein stärkeres Gefühl von Anerkennung und Bestätigung verfügen. Unterschiede in der Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Sozialschichten zeigen sich folglich nicht nur auf der kognitiven Ebene, etwa in der Elaboriertheit der Sprache. Sie wirken sich auf der Beziehungsebene in Form von Fremdheitserfahrungen, Mißverständnissen und häufig sogar Peinlichkeiten aus.[125]

Die gesellschaftliche Position einer Familie wirkt sich demnach nicht nur auf ihre Verfügbarkeit über Ressourcen aus, sondern auch auf ihre soziale Anerkennung und bestimmt damit nicht nur das Ausmaß von materiellen, sondern auch von emotionalen Gratifikationen der Eltern gegenüber den Kindern. Eine niedrige soziale Position ist mit einer geringen sozialen und emotionalen Anerkennung verbunden, die wiederum auch auf die Rollenkonstellation und die Beziehungsdynamik innerhalb der Familie ausstrahlt. Das "Niveau und die Differenziertheit des innerfamiliären Austauschs ist abhängig von der 'Zufuhr' von außen" (Moser 1972: 266) und führt bei einer geringen "Zufuhr" durch Ressourcen zu einer eingeschränkten Rollendifferenzierung und -entfaltung der Familienmitglieder.

Entsprechend den oben beschriebenen schichtspezifischen Unterschieden in der kommunikativen Kompetenz unterscheidet sich auch die sprachliche Durchdringung des Emotionalen, die Formen der sprachlichen Modulation von Emotionen schichtspezifisch. Nicht nur die Kognitionen, sondern folglich auch die emotionalen Schemata sind aufgrund der geringeren Durchdringung mit Kognitionen in Familien aus unteren sozialen Klassen in geringerem Maße elaboriert. Sie versprachlichen ihre Emotionen in geringeren Maße durch kognitive Attribuierung, wodurch Emotionen als Ordnungselemente von Handlungen und insbesondere auch von Beziehungen mittels Emotionsarbeit weniger gut kontrolliert, gesteuert und gestaltet werden können. Demgegenüber verfügen Angehörige der Mittelschicht über zahlreichere, komplexere und differenziertere Gefühlstypisierungen, Emotionsregeln und Gefühls-Schablonen. Davon ist allerdings nicht der Kern der Emotionalität, ihre Bindungsqualität und die Erlebnistiefe betroffen, sondern nur ihre kognitiven Anteile.

Wenn es richtig ist, dass sich die kommunikative Kompetenz zwischen den sozialen Klassen unterscheidet und die "sprachliche Durchdringung des Emotionalen" (Gerhards 1988: 118) in Familien der Unterschicht geringer ist und die kognitiven und emotionalen Schemata weniger stark elaboriert, können folglich Emotionen weniger gut kontrolliert und auf kon-

[125] vgl. etwa Bourdieus Schilderung einer kleinbürgerlichen Familie im "feinen" Restaurant (Bourdieu 1982).

textunabhängige Erfahrungsbereiche und Situationen transferiert werden, indem Erfahrungen emotional antizipiert und geplant werden. Angehörige aus unteren sozialen Klassen sind demnach stärker durch ihre Emotionen in ihrem Handeln gebunden mit der Folge, dass sie sich in geringerem Maße emotional an Situationen außerhalb des gewohnten Kontextes anpassen können. Demgegenüber sind die Gestaltungsmöglichkeiten von Angehörigen aus der Mittel- und Oberschicht aufgrund der besseren Kontrolle ihrer Emotionen vielfältiger. Die Verfügbarkeit über Emotionsregeln als Strukturmomente emotionaler Schemata beeinflußt also die Enge oder Weite des Kontextes, in denen die eigenen Handlungen lokalisiert sind (vgl. auch Giddens 1988: 346).[126]

Dies wirkt sich nicht nur auf die Gestaltungsfähigkeit von Interaktionen, sondern auch auf die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit hinsichtlich der Gestaltung der biographischen Zukunft aus, die in der Unterschicht emotional gebundener und damit vergangenheitsorientierter und in höheren sozialen Klassen "ungebundener" ist. Insbesondere Entscheidungsfähigkeit im Sinne eines zukunftsbezogenen intentionalen Handelns setzt - neben ausreichenden materiellen Ressourcen - eine kognitive und emotionale Durchdringung und Differenzierung vergangener Erfahrungen sowie die entsprechende Antizipation zukünftiger und fremder Situationen voraus, um beide miteinander in Einklang zu bringen.[127] Entscheidungen werden in der Unterschicht demzufolge wahrscheinlich weniger strategisch, sondern stärker auf der Basis bestehenden Erlebens gefällt und sind stärker durch die Gefühle gerahmt. Diese Rahmung kann sich auf die Vergangenheit beziehen und auf die Zukunft. Wenn Entscheidungssituationen mehr "vergangenheitsorientiert" sind, hängen sie stärker an Gewohnheiten und Handlungsroutinen, die ihnen Sicherheit bieten. Andererseits sind vermutlich neue Situationen, da sie emotional in geringerem Maße antizipiert werden können, stärker angstauslösend, ohne dass die Angst wiederum kognitiv "kleingearbeitet" und reflektiert werden kann. Vor allem bei einer "Überflutung durch Angst" (Giddens 1988) gibt es eine Tendenz zur Stabilisierung des Selbst auf der Basis vertrauter Routinen, die einen gegenüber der als bedrohlich empfundenen Veränderung abschottet und "schützt".

Neben der Fähigkeit hängt aber auch die kulturell überformte Bereitschaft, Emotionalität zu kontrollieren und zu beherrschen, von der sozialen Stellung und dem kulturellen Kapital ab, was sich in subkulturell unterschiedlichen Emotionsregeln äußert. Die Emotionsregeln unterscheiden sich entsprechend der jeweiligen sozialen Position, was sowohl die Anlässe für die Auslösung von emotionalen Befindlichkeiten aufgrund der zugrunde liegenden cultural scripts, als auch den "richtigen" Ausdruck des Gefühls und schließlich, welche Folgehandlungen es begründet, betrifft. Im Anschluss an die Ausführungen zu den oberen und unteren Grenzen von Handlungsfähigkeit kann man vermuten, dass in höheren sozialen Klassen dabei die Gefahr der Selbstentfremdung größer ist, da Kognitionen gegen Emotionen ausgespielt werden können, während in niedrigeren sozialen Klassen eher die Gefahr besteht, dass sie ihren Emotionen ausgeliefert bleiben und emotionale Äußerungen nur der Triebabfuhr dienen.

Ein zu geringes Niveau an ökonomischen, sozialen und emotionalen Ressourcen wirkt sich aber darüber hinaus auch als eine Bedrohung für die soziale Ordnung der Familie aus, worauf die Eltern mit Aggression, Regression und Angst reagieren, die sich wiederum auf die

---

126 Giddens macht dies an Beispiel der lads aus Willis' (1979) ethnomethodologischer Untersuchung deutlich.

127 Vgl. dazu ausführlich Kapitel VI.

innerfamiliale Kommunikation auswirken (Moser 1972: 266). Die Frustrationen und Aggressionen der Eltern werden, wenn sie wenig Ich-Kräfte zur Verfügung haben, um sie zu neutralisieren oder zu einer produktiven und konstruktiven Veränderung der eigenen Situation zu kanalisieren, von der Gesellschaft auf das Kind verschoben. Das Kind wird als Folge davon als "emotionales Objekt" behandelt, indem es "eher nach dem Maß der elterlichen Emotionen als nach dem der 'objektiven' Merkmale seines Verhaltens behandelt" (McKinley 1964: 90) wird. Dies hat insbesondere auch Auswirkungen auf die Ausbildung des für die Persönlichkeit grundlegenden Selbstwertgefühls, das durch die Anerkennung (approval) in der frühen Eltern-Kind-Beziehung vorgeformt und genährt wird (McKinley 1964: 7) und wiederum die psychische Basis für das Gefühl von sozialer Anerkennung darstellt.

So wird beispielsweise über einen hohen Zusammenhang zwischen der Berufsrolle des Vaters und dem innerfamilialem Klima (McKinley 1964: 133ff.) berichtet.[128] Die Berufsrolle des Mannes hält für kompensierende Dominanz-, Kontroll- und Aggressionsbedürfnisse nur die Familie bereit. Die mit einer eingeschränkten Rollenentfaltung der Eltern einhergehenden Frustrationen und Aggressionen werden auf das Kind verschoben, um - im Sinne der Aufrechterhaltung des Gleichgewichts einer "psychischen Ökonomie" (McKinley 1964: 58) - die eigene Selbstkontrolle wiederherzustellen und den eigenen Status wenigstens innerhalb der Familie zu sichern (ebd.).

Ein geringes Maß an sozialer Anerkennung wird durch die Sozialisation in der Familie reproduziert, da auch die Beziehungsstrukturen in der Familie von ihrer sozialen Position abhängen. Wenn sie "minderwertig" ist, wird dies von den Eltern kommunikativ vermittelt - nicht unbedingt direkt, indem sie sich selbst gegenüber ihren Kindern vielleicht als "Versager" bezeichnen. Es ist aber wahrscheinlich, dass sie ihr Selbstwertgefühl nur dadurch erhalten, dass sie die schwächeren Familienmitglieder depotenzieren, ihre Äußerungen abwerten und sie beschämen und auf diese Weise versuchen, ihr "gekränktes", verwundetes Selbstwertgefühl zu stabilisieren. Dadurch wird aber wiederum ein verwundetes Selbstwertgefühl bei den "gekränkten" Kindern erzeugt, das die Abwehrchancen gegenüber sozialen Schließungsprozessen, die immer auch Beschämungen enthalten, wiederum vermindert.

Folglich wirkt sich ein niedriger Status in dreierlei Hinsicht auf die Handlungsfähigkeit eines Menschen aus: durch Verweigerung von Wert und Anerkennung, durch Verweigerung von materiellen Belohungen und Vorteilen, die die Folge sozialer Anerkennung sind sowie durch einen Mangel an Kontrolle zur wenigstens alternativen Befriedigung der Bedürfnisse (McKinley 1964: 7). In dieser Hinsicht beeinflußt die von der gesellschaftlichen Position abhängende soziale Anerkennung der Familie auch das Ausmaß von emotionalen Gratifikationen der Eltern gegenüber den Kindern im Interaktionssystem Familie, die deshalb von besonderer Wichtigkeit sind, weil sie mehr als die externen Ressourcen durch die Ausbildung von Selbstwert die Gestaltungsfähigkeit der Heranwachsenden prägen.

Der daraus resultierende "Reproduktionskreislauf" kann nur durch zwei Handlungsstrategien unterbrochen werden. Entweder durch Flucht aus den beschämenden Herkunftsbedin-

---

128 Väter löschen beispielsweise durch Kälte und Härte in ihren Kindern Aufstiegs- und Leistungsmotivation aus (McKinley 1964: 172). Während McKinleys soziologische Analyse von Familienprozessen in der Unterschicht auf die Untersuchung von Folgen der Berufsrolle des Mannes auf die Rollenverteilung in der Familie abstellt, bezieht M. Kohn nicht die Rolle, sondern die Berufstätigkeit des Mannes auf die Erziehung.

gungen, indem sich ein Kind durch Leistung soziale Anerkennung "verdient" um den Preis einer sozialen Entfremdung gegenüber der Herkunftsgruppe und einer Abspaltung der ursprünglich kränkenden Anlässe, die nach außen verlagert werden. Dabei wird das erlernte Beziehungsmuster gewissermaßen nur umgestülpt, da sich die eigene Person im Konkurrenzkampf in der Gesellschaft verteidigen und bewähren muss. Die Alternative dazu besteht in einer Reflexion der Prämissen des Beziehungsmusters, um es zu entstrukturieren und neu zu gestalten. Dies kommt einer Art von therapeutischer Umstrukturierung der Voraussetzungen gleich.

Emotionale Schemata tragen also auf allen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei, indem soziale Strukturen durch Kommunikation in Persönlichkeitsstrukturen transformiert werden.

Die Strukturen sozialer Ungleichheit werden demzufolge nicht nur durch die existentiellen Verhältnisse aufgrund der unterschiedlichen Verfügung über Ressourcen reproduziert, sondern auch in Form von Handlungsdispositionen, denen kognitive und emotionale Schemata zugrunde liegen. Sie werden durch die für die Familie typische analoge Kommunikationsebene habitualisiert. Man kann also sagen, dass sich die soziale Stellung einer Familie, vermittelt über die Unterschiede in der kommunikativen Kompetenz aufgrund des Besitzes an kulturellem Kapital und aufgrund der damit einhergehenden Verbundenheit mit der herrschenden Kultur auf ihre Interaktions- und Rollenstruktur auswirkt. Folglich ist die Familienordnung in niedrigen sozialen Klassen eine andere als in höheren. Die Interaktionsstruktur im Sinne eines sozialen Regelsystems bildet ein wichtiges Vermittlungsglied zwischen Individuum und Gesellschaft in dem Sinne, dass durch sie eine Handlungsgramatik verinnerlicht wird, die zukünftiges Handeln prägt.

Diese Wechselbeziehungen zwischen den existentiellen Lebensbedingungen der Familie, den Auswirkungen auf ihre Beziehungsdynamik sowie den Persönlichkeitsstrukturen ihrer Mitglieder dürfen nicht vernachlässigt werden, wenn die Reproduktion von sozialer Ungleichheit nicht durch ein mechanisches Subsumtionsmodell erklärt werden soll.

6. Die Bedingungen biographischer Verselbständigung in der Jugendphase

Jugend ist, als die "grundlegende strukturelle Organisationsform der Sozialisation zum Erwachsenen", wie Trotha (1982: 256) feststellt, ebenfalls eine Erscheinung der Moderne und ein Produkt des 19. Jahrhunderts. Sie ist eng mit drei Elementen verknüpft, die sie einerseits konstituieren und sich wiederum wechselseitig bedingen: mit dem Einfluß der Staatstätigkeit, der Entwicklung des Bildungssystems sowie der Veränderung der Struktur und der Beziehungsformen der Familie. Erst im 19. Jahrhundert konstitutierte sich im Zuge der Modernisierung der Gesellschaft und ihrer Ausdifferenzierung in funktionaler, räumlicher und zeitlich-biographischer Hinsicht infolge der Zunahme der gesellschaftlichen Arbeitsteilung eine eigenständige Jugendphase, die vorher nicht existiert hatte. Zwar ist der individuelle Lebensverlauf bis zur Jugendzeit hauptsächlich von Phasen bestimmt, denen organische Prozesse der Reifung zugrunde liegen, womit sich die Entwicklungspsychologie beschäftigt. Er ist aber infolge des Modernisierungsprozesses und der damit einhergehenden Institutionalisierung des Lebenslaufs auch als soziale Institution durchgesetzt worden. Insbesondere durch die Einführung des staatlichen Bildungsystem ist er in Phasen unterteilt worden, die für die Kinder und Jugendlichen normative Verbindlichkeit haben, da sie bestimmte Stufen in einem bestimmten Alter durchlaufen haben müssen.

Im Zuge des weiteren Modernisierungsprozesses seit dem Ende des 2. Weltkrieges ist die Jugendphase und mit ihr die gesellschaftliche Organisation des Übergangs und der Integration in die Erwachsenenwelt in starkem Maße Prozessen sozialen Wandels unterworfen. Sie bewirken eine Verallgemeinerung der Jugendphase (Fuchs 1983: 341), die ihre Verlängerung und die Ausdehnung dieser Verlängerung auf einen größeren Teil der Jugendlichen beinhaltet. Im Zuge ihrer Verlängerung hat sich die Jugendphase von einem kurzen und abrupten Übergang durch "einige schnell aufeinanderfolgende Rollenwechsel" (Buchmann 1989: 95) zu einem langwierigen Prozess ausgedehnt, ausdifferenziert und individualisiert (vgl. auch Trotha 1982, Fuchs 1983). Im Gegensatz zu den 50er Jahren, als fast zwei Drittel der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren zu arbeiten anfingen (Schäfers 1985: 276f.), hat sich inzwischen die Jugendphase ausgedehnt und mehr Jugendliche verbringen mehr Lebensjahre in einer Schulsituation (vgl. Blossfeld 1981: 8; Lutz 1979: 634ff.). Die Erwerbsquote von der unter 20jährigen Männer betrug 1950 noch 84,7%, 1960 nur noch 77,1% und ist bis 1985 auf 47,9% gesunken (Nauck 1989: Tabelle 12, S. 290). Auch der Anteil der jungen Erwachsenen an den Eheschließungen ist von 1955 von 24,8% (Männer bis zu 25 Jahren), über 1970 auf 45,8% bis zu 29,3% in 1985 gefallen (Nauck 1989: 284).

Die Strukturänderungen, die sich auf die Jugendphase beziehen, stehen im engen Zusammenhang mit der Reform des Bildungssystems sowie mit der gravierenden Umwälzung der Bildungsstrukturen infolge der veränderten Reproduktionsgewohnheiten der gesellschaftlichen Klassen, die die Bildungsexpansion hervorgebracht haben. Man kann also von einem engen Zusammenhang zwischen Jugendstatus und Schülerstatus reden (Trotha 1982: 271). "Die Jugendphase ist heute geprägt von der Institution Schule als zentraler, gesellschaftlich gesteuerter Sozialisationsinstanz" (Hurrelmann/Neubauer 1986: 164). Durch die allgemeine Einführung von Jahrgangsklassen wurde der Bildungsverlauf als "Erfahrung des Schulweges" (Fuchs 1983: 345) zum Strukturierungsmerkmal für die gesamte Jugendphase. Durch ihn wird sie gesellschaftlich strukturiert und "biographisiert" analog dem Laufbahnmodell des "institu-

tionell vorgegebenen Kletterns von Jahrgang zu Jahrgang, von Klasse zu Klasse" (Hurrelmann/Neubauer, ebd.) und Lebensphasen werden einander als Zweck und Mittel zugeordnet (Meulemann 1982: 29). Eine weitere Folge der Verlängerung der Jugendphase ist ihre sozialstrukturelle Ausdifferenzierung. Sie bezieht sich auf eine Vervielfältigung der Übergangswege und Einmündungen in das Berufsleben, die Buchmann als diversifizierten Prozess gradueller Integration kennzeichnet.[129]

Mit ihrem längeren Verbleib im Bildungssystem geht auch eine Verlängerung der ökonomischen Abhängigkeit der Jugendlichen von der sozialen Position ihrer Eltern und eine psychosozialen Abhängigkeit aufgrund der Verlängerung der sozialisatorischen Vorbereitungsphase auf das Erwachsensein einher, die eine Verzögerung des Ablösungsprozesses bedeutet. Die verlängerte Jugendphase bedeutet demzufolge nur dann auch ein Privileg, wenn sie mit genügend Ressourcen abgesichert ist, was ebenfalls eine sozialstrukturelle Differenzierung der Übergangsphase zur Folge hat.

6.1. Der Rollenwechsel zum Erwachsenenstatus aufgrund gesellschaftlicher und familialer Handlungsanforderungen

Das Konzept der Rollenanforderung findet sich zugespitzt auf die Lebensphase der Jugendlichen im Begriff der Entwicklungsaufgaben wieder, den Havighurst bereits früh (1948) in die Diskussion eingeführt hatte. Der Rollenwechsel zum Erwachsenenstatus wird dadurch markiert, dass die Jugendlichen in einer relativ kurzen Zeitspanne mit zahlreichen neuen Anforderungen konfrontiert werden, die im Anschluss an ihn als biologisch und sozial definierte Entwicklungsaufgaben beschrieben werden können. Sie beziehen sich zum Teil auf konkrete Handlungsaufgaben, teilweise auf die Entwicklung von neuen "erwachsenengemäßen" Handlungsorientierungen[130] als Resultat von biologisch-physiologische Veränderungen, die mit der Geschlechtsreife verbunden sind und zu neuen Orientierungen wie beispielsweise der Entwicklung heterosexueller Interessen führen. Die Herausforderung für die Jugendlichen besteht darin, sie in sozialer, psychischer und emotionaler Hinsicht verarbeiten zu müssen.

Havighursts Konzept der Entwicklungsaufgaben vermeidet die reifungstheoretische Verkürzung von Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung, da es die menschliche Entwicklung nicht nur unter biologischen und psychologischem behandelt, sondern stärker auch den gesellschaftlichem Gesichtspunkt akzentuiert. Außerdem unterscheidet es soziale Erwartungen von individuellen Bedürfnissen als Motor der Persönlichkeitsentwicklung, womit eine, auch für die Rollentheorie wichtige Unterscheidung zwischen dem normativen Gehalt der Entwicklungsaufgaben und den individuellen Bedürfnissen und Motiven angelegt ist. Andererseits werden auch bei Havighurst die Rückwirkungen des Rollenzuwachses der Jugendlichen auf das Familiensystem und ihre rekursive Beeinflussung der Bewältigung der

---

129 Als Indikator kann die große Altersstreuung beim Verlassen des Bildungssystems im Gegensatz zu 50er Jahren gelten (Mayer/Müller 1989: 50).

130 Bpw. Berechenbarkeit und sozial verantwortliches Verhalten, was den Persönlichkeitseigenschaften sehr nahe kommt, die bei Erikson mit dem Identitätsbegriff verknüpft werden. Havighurst hatte ursprünglich acht Aufgaben unterschieden, die sich darüber hinaus auf die Entwicklung der Geschlechtsreife und Akzeptenz des eigenen Äußeren, auf die Vorbereitung einer Karriere, auf Heirat und die Vorbereitung des Familienlebens.

Handlungsaufgaben durch sie nicht berücksichtigt.

Nachdem das stärker soziologische Konzept der Entwicklungsaufgaben lange Zeit zugunsten von Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung vernachlässigt wurde, wurde es erst in der zweiten Hälfte der 70er Jahre, vor allem von Oerter (1978), wieder aufgenommen und theoretisch dadurch erweitert, dass er auf die Differenz zwischen sozialer Entwicklungsanforderung und individueller Leistungsfähigkeit aufmerksam machte. Flammer (1992) hat diese Unterscheidung weiter differenziert, indem er zwischen dem durch die Gesellschaft repräsentierten normativen Gehalt und den individuellen Lösungsweisen von Entwicklungsaufgaben unterschied.[131] In einer operationalisierten Form können damit allgemein gesellschaftliche von soziokulturell gebundenen Entwicklungsaufgaben und Nicht-Lösungen von erwartungsgemäßen, verspäteten oder verfrühten Lösungen unterschieden werden.

Der Rollenwechsel zum Erwachsenenstatus ist nicht nur durch biologische Veränderungsprozesse und gesellschaftlich definierte Entwicklungsaufgaben charakterisiert, wie Havighurst sie benennt. Denn die Handlungsaufgaben werden nicht von "der" Gesellschaft gestellt, sondern durch die elterlichen Rollenerwartungen, die mit den gesellschaftlichen Anforderungen mehr oder weniger kongruent sind, positiv oder negativ vermittelt. Sie äußer sich als explizite und implizite Anforderungen der Eltern, die im familialen Interaktionsprozess zum Ausdruck kommen. Die "Handlungsaufgaben" der Eltern bestehen nicht nur darin, die Heranwachsenden in die Gesellschaft zu integrieren und sie dazu mit den "erforderlichen" Eigenschaften und Kompetenzen auszustatten, sondern sie auch als Bestandteil des Familiensystems zur symbolischen oder materiellen Reproduktion des Sozialstatus der Familie anzuhalten. Je stärker die Eltern durch die wirtschaftliche Entwicklung unter Druck geraten, umso eher vermitteln sie ihn auch an ihre Kinder weiter. Die Eltern verfolgen ein statusbezogenes "Bestandserhaltungsinteresse", das zum einen darin besteht, die Familie als soziale Ordnung mit dem ihr zugrunde liegenden Beziehungsmuster zu bewahren. Zum andern sind sie dazu verpflichtet, die gesellschaftliche Position der Familie, gewissermaßen ihre Verankerung in der Gesellschaft zu erhalten. Da sich im Zuge des wirtschaftlichen Strukturwandels auch die Reproduktionsanforderungen verändert haben (Flexibilität, Mobilität, Verfügbarkeit der Arbeitskraft), müssen sich auch die elterlichen Strategien zur Sicherung der sozialen Reproduktion der Familie, also ihre Reproduktionsgewohnheiten und -strategien anpassen.

Im Zuge dieses familialen Reproduktionsintresses spielt die Verfügung über ökonomisches, soziales und kulturelles "Kapital" der Familie und die Frage, wie es an die Kinder "vererbt" wird, die entscheidende Rolle. Die Weitergabe an die nachfolgende Generation bereitet bei den ökonomischen Ressourcen keine Probleme, denn sie brauchen, falls sie vorhanden sind, nur zur Verfügung gestellt werden. Ebenso verhält es sich beim sozialen Kapital sowie bei den kulturellen Gütern, über die eine Familie verfügt. Aber der Erwerb und die Übertragung von Bildung, "Kultur in inkorporiertem Zustand" (Bourdieu 1983: 186ff.), die die Voraussetzung für die Bildungstitel bildet, setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus. Bourdieu zufolge ist Bildung die einzige "Kapitalform", die an die biologische Existenz einer Person geknüpft ist. Aus diesem Grund verlangt sie den persönlichen Einsatz der Eltern. Nicht die tatsächliche Ausstattung der Herkunftsfamilie mit Kapital bestimmt demnach das "Marschge-

131 Damit wird auch die Seite des Subjekts wieder stärker thematisiert und die Frage des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft erneut aufgeworfen.

päck" der Kinder und Jugendlichen, sondern ihre Bereitstellung durch die Eltern während des Sozialisationsprozesses. Das bedeutet auch, dass die objektiven Bedingungen, die durch die Sozialstruktur vorgegeben sind, nicht in einem deterministischen Sinne wirken, sondern durch die familiale Sozialisation vermittelt werden. In diesem Zusammenhang stehen Anforderungen der Eltern an die Jugendlichen, möglichst viel Bildungskapital in Form von hochwertigen Zertifikaten zu erwerben.

Folglich gerät die Jugendphase auch von der Seite der Eltern unter Druck, weil sie die Anforderungen zur Statusreproduktion deutlicher vermitteln und an die Kinder delegieren und gleichzeitig selbst stärker unter dem Druck der Statusreproduktion stehen. Buchmann ist sogar der Meinung, dass die soziale Stellung der Familie verstärkt über den Bildungsstatus der Kinder vermittelt wird (Buchmann 1989: 99). Je länger die Übergangsphase ins Erwachsenenleben dauert, umso mehr Ressourcen sind wiederum erforderlich, um die mit ihr verbundenen Privilegien des Ausprobierens und Wählens ausnutzen zu können.

6.2. Die Jugendphase als "biographische Verselbständigung"

Die jugendliche Statuspassage (erstmals Glaser/Strauss 1971) ist durch eine "Öffnung der Teilnahmesphäre vom innerfamiliären in den außerfamiliären Bereich" (Buchmann 1989: 104) und das Kennenlernen von neuen sozialen Feldern charakterisiert. Dies bedeutet mehr als nur eine einfache Ausweitung des Objekt- und Bezugssystems der Jugendlichen, die wiederum mit einer Erweiterung der Rollenstruktur verbunden ist, so wie Parsons dies nahelegt. Mit der Statuspassage der Jugendlichen ändert sich die Interaktionsstruktur der Familie und mit ihr sowohl die Rollendefinitionen der Jugendlichen selbst, als auch die Rollenerwartungen ihrer erwachsenen Interaktionspartner innerhalb von kurzer Zeit und auf vielen Dimensionen. Aufgrund der neuartigen Handlungsanforderungen haben die Jugendlichen tiefergreifende Umstrukturierungen des gewohnten Rollenmusters zu bewältigen, die einen Umbruch in der altersspezifischen Sequenz der Positions-/Rollenkonfiguration bedeuten.

Die Position der Jugendlichen im für sie bisher dominanten sozialen Raum ihrer Familie beruhte auf ganzheitlichen und persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften und Rollen. Die Qualität der Beziehungen in der Familie sind Neidhardt zufolge vor allem durch drei Eigenschaften charakterisiert: "1. Sie sind relativ umfassend in dem Sinn, dass sie die verschiedensten Aspekte und Bereiche der Familienmitglieder einschließen; 2. sie sind relativ gefühlvoll und affektiv und betreffen ständig den menschlichen Intimbereich; 3. sie sind für die Familienangehörigen jeweils einzigartig und werden grundsätzlich mit keinem anderen Mitglied außerhalb der Kernfamilie in gleicher Weise geteilt" (Neidhardt 1966: 9). Die Kommunikation in der Herkunftsfamilie war also durch partikularistische, diffus-affektive und kollektiv-solidarische Beziehungsstrukturen gekennzeichnet (vgl. Parsons 1964: 454). In der Familie hatten die Jugendlichen zuerst eine "natürliche Identität"[132], die sich später zu einer "konventionellen Rollenidentität" (Habermas 1967: 95) weiterentwickelte. Sie wurde ihnen von ihren Eltern

---

132 Habermas sieht als Vorstufen zur Ich-Identität die "natürliche Identität", auf deren Stufe bestimmte Verhaltenserwartungen konkreter Anderer, wie typischerweise der Eltern, verstanden und befolgt werden, sowie daran anschließend die "konventionelle Rollenidentität", bei der, anknüpfend an das funktionalistische Konzept der Rollenübertragung, generalisierte Verhaltenserwartungen das Handeln des Individuums stabilisieren (Habermas 1967: 95).

weitgehend zugeschrieben, ohne dass sie die Möglichkeit hatten, sich anders wahrzunehmen als auf die Art und Weise, wie ihre Eltern sie sahen. Durch die soziale Integration in die Gesamtgesellschaft wird "die bisher größtenteils in der Familie verankerte und über sie validierte Identität problematisch" (Buchmann 1989b: 104). Sie werden folglich "gezwungen, eine andere Identitätsbasis aufzubauen als jene, die auf der Familienzugehörigkeit beruht" (ebd.). "Öffentliche"[133], d.h. an universalistischen Kriterien orientierte Maßstäbe beanspruchen Gültigkeit für die Prägung der sozialen Identität.

Im Zuge des Modernisierungsprozesses, in dem die Bedeutung von Bildungsabschlüssen als sozialen Berechtigungen für Berufe größer geworden ist, dringen universalistische Leistungsprinzipien und ein darauf bezogenes zweckökonomisches Denken immer weiter in den "partikularistischen" Raum der Familie vor und werden als entsprechende Anforderungen an die Jugendlichen vermittelt. "Durch den fortwährenden Prozess der Zensurengebung während der schulischen Laufbahn lernen die Jugendlichen eine soziale Rangfolge kennen, die auch für existierende gesellschaftliche Strukturen typisch ist" (Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985: 81).

Darüber hinaus unterliegt die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen einem strukturellen Umbruch. Mit dem Wechsel von der durch die "gebundene Intimität" und Emotionalität charakterisierten partikularistischen Welt der Familie zu einer, durch universalistische und zweck-mittel-rationale Kriterien geprägten öffentlichen Sphäre (Buchmann 1989: 107) werden die Jugendlichen erstmals nicht als Person als Ganzes, sondern als Träger leistungs- und statusrelevanter Rollen (Olk 1985; 1986) wahrgenommen und bewertet. Eine Konsequenz daraus ist, dass die Jugendlichen lernen müssen, stärker instrumentell-strategisch zu handeln. Dies ist auch mit der Forderung nach Konsistenz und Verläßlichkeit des eigenen Handelns als Interaktionspartner verbunden. Buchmann interpretiert die Statuspassage zum Erwachsenen vor diesem Hintergrund auch als einen Individualisierungsprozess, da er die individuelle Zuschreibung von Handlungsfolgen einschließt. Die "öffentlichen" Rollen sind nicht nur stärker leistungsorientiert, sondern auch individualisiert (Buchmann 1989: 104). Persönliche Eigenschaften können nun zu Kriterien der sozialen Positionszuweisung werden und müssen zu diesem Zweck von ihnen erworben werden, da ihre Position nicht mehr auf zugeschriebenen, sondern auf zu erwerbenden Eigenschaften basiert. Während ihre zugeschriebenen Personen-Merkmale in der Familie gewissermaßen noch im Zustand der emotionalen Unschuld waren, werden sie in der Öffentlichkeit als erwerb-, veränder- und formbare angesehen.

Allerdings machten bereits Parsons und Shils darauf aufmerksam, dass die partikularistischen Ansprüche der Eltern den durch die Schule vertretenen universalistischen Kriterien der Leistungsgesellschaft gegenübergestellt sind (Parsons/Shils 1951). Folglich waren die Kinder schon früher nicht vollständig durch die Intimität der Familie geschützt. Durch die engere Koppelung von Berufs- und Statuszuweisung an Bildungszertifikate infolge des Modernisierungsprozesses und ihre zugenommene Bedeutung werden jedoch die Beziehungen der Eltern zu den Jugendlichen stärker durch Gesichtspunkte der Statusreproduktion der Familie strukturiert. Die Folge davon kann, vergleichbar einer "inneren Kolonisation" (Habermas), darin bestehen, dass die affektiv geprägten Beziehungen zwischen Eltern und Kindern

---

133 Die öffentliche Identität ist mehr als soziale Identität, die ja nur in der verinnerlichten Fremdwahrnehmung besteht.

nunmehr stärker von strategisch-instrumentellen Kalkülen beherrscht werden und der für die Familie typische Status einer geschützten Intimität erodiert (ähnlich Krejci/Bohleber 1982: 28), der jedoch für den Aufbau des Selbstwertgefühls der Jugendlichen so wichtig ist. Davon sind jene Kinder besonders betroffen, deren Eltern stärker auf ihre Schulleistungen achten, weil sie höhere Apirationen mit ihrem Schulbesuch verbinden. [134]

Die Statuspassage erstreckt sich aber nicht nur auf den synchronen Wechsel der sozialen Rollen und der damit verbundenen Handlungsmuster und Kommunikationsweisen, sondern sie hat darüber hinaus auch eine vertikale Dimension, die sich auf die Statusordnung in der Gesellschaft bezieht. Waren die Jugendlichen bisher durch die soziale Position ihrer Herkunftsfamilie definiert, müssen sie zukünftig erstmals ihre Position im sozialen Raum selbst erringen und verteidigen. Dies macht eine entsprechende Anpassung ihrer Interaktionsweisen nötig, um in den Prozessen der Konkurrenz, der sozialen Über- und Unterordnung sowie der sozialen Schließung gewappnet zu sein und sie strategisch zur Selbstpräsentation einsetzen und eventuell sogar zur Distinktion im Konkurrenzkampf zu instrumentalisieren.

Entscheidungslogisch bestehen die Anforderung der biographischen Verselbständigung für die Jugendlichen darin, ihre Lebensentscheidungen selbst zu treffen. Dies ist auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive gesehen der entscheidende Schritt ins Erwachsenenleben, aus der solche Festlegungen als "identitätsrelevant" angesehen werden (vgl. Nunner-Winkler 1987). In dieser Hinsicht ist die jugendliche Statuspassage ein Übergang von der Veranwortung der Eltern für die Lebensplanung und die Lebenslaufgestaltung ihrer Kinder auf die Jugendlichen, da nicht mehr die Eltern die biographischen Entscheidungen treffen, sondern sie selbst.

Der Übergang ins Erwachsenenleben ist nicht nur mit neuen und höheren Anforderungen an die Handlungskompetenz der Jugendlichen verbunden. Die Statuspassage in die Erwachsenenwelt bedeutet einen Übergang in eine neue soziokulturelle Umwelt, in der die "Herstellung einer Balance zwischen sozialer und personaler Identität beträchtlichen Belastungen ausgesetzt" sei, so Buchmann (1989: 106). Die Besonderheit dieser Statuspassage liegt darin, dass die Jugendlichen "personal, d.h. lebensgeschichtlich zum ersten Mal vor der Situation stehen, einen autonomen Identitäts- und Lebensentwurf zu entwickeln, der gleichzeitig aber durch die maßgebliche Umwelt anerkannt werden muss" (ebd.). Buchmann charakterisiert diesen Prozess deshalb als "jugendliche biographische Verselbständigung" (ebd.).

Auf der Grundlage von Giddens' Überlegungen zur reflexiven Kontrolle und Steuerung des Körpers, unter der er Handlungsautonomie versteht, kann man die Statuspassage darüber hinaus als eine Unterbrechung der ritualisierten und routinemäßigen Wiederholung von Handlungen und eingespielten Verhaltensweisen interpretieren, aus denen die meisten Interaktionen in der Familie bestehen. Giddens stellt fest, dass bei einer "Überflutung" durch Angst die Alltagspraxis gefährdet wird. Der umgekehrte Fall ist aber ebenfalls richtig, denn man kann auch argumentieren, dass bei einer Unterbrechung oder Gefährdung der Alltagspraxis und der mit ihr einhergehenden Handlungsroutinen das grundlegende Sicherheitssystem durch Angst infrage gefährdet wird, wenn nicht auf einer niedrigeren Stufe "neue" alte Hand-

---

134 Es kann sein, dass in Familien mit einer hohen Aspiration die Eltern ihre Kinder bereits stärker durch die "öffentlichen" Kriterien der Leistungsgesellschaft bewerten und entsprechend mit ihnen kommunizieren. Ich werde diesen Gedanken später aufnehmen und weiter ausführen.

lungsroutinen gefunden werden oder aber tatsächlich neue aufgebaut werden, die zwar ebenfalls auf einer niedrigeren Komplexitätsebene beginnen, aber zu qualitativ neuen Strukturverbindungen führen können.[135] Solche Situationen werden in der Entwicklungspsychologie als "kritische Lebensereignisse" charakterisiert, womit zunächst Ereignisse wie Tod, Krankheit usw. gemeint sind, die subjektiv als kritisch empfunden werden. Neben solchen nicht-institutionalisierten bilden aber auch die Statuspassagen aufgrund des Laufbahnprogramms des institutionalisierten Lebenslaufs gesellschaftlich organisierte Unterbrechungen der Handlungsroutinen.

Dies hat auch zur Folge, dass Jugendliche ihre Wünsche und Lebenspläne, unabhängig davon, ob sie mit denen ihrer Eltern übereinstimmen oder nicht, einer kritischen Überprüfung unterziehen müssen. Dazu müssen sie sich fragen, wie verschieden sie von ihren Eltern sind und ob sie etwas tun, weil sie es selbst oder weil ihre Eltern es wollen. Das bedingt eine Auseinandersetzung mit den durch das Elternhaus vermittelten Wertvorstellungen und Orientierungsmustern, die wiederum so konflikthaft werden kann, dass sie die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen gefährdet. Es ist anzunehmen, dass die typischen jugendlichen Verunsicherungen des Selbstbildes und Selbstwertgefühls zum großen Teil auf die damit verbundenen Brüche zurückzuführen sind.

In dieser Auseinandersetzung bilden die Jugendlichen spezifische soziale Kompetenzen aus, die als Handlungsdispositionen auch ihrem sozialen Verhalten als Erwachsene zugrunde liegen und die Gestaltung ihrer zukünftigen Handlungsmöglichkeiten prägen. Die entwicklungspsychologische Forschung bietet gute Belege dafür, dass die Art und Weise, wie Jugendliche mit solchen Auseinandersetzungen umgehen, mit ihrem aktuellen "Identitätszustand"[136] zusammenhängt sowie damit, ob sie die lebensgeschichtlich bedeutsame Krise des Ablösungsprozesses von den Eltern bereits erfahren und bewältigt haben (Marcia 1966). Siegert geht davon aus, dass erst durch solche Festlegungen "unabhängig vom Orientierungsfocus der Herkunftsfamilie" (Siegert 1979: 37) Lebenssinn erzeugt werden könne. Darin besteht die Relevanz der - im Lebensverlauf erstmaligen - Notwendigkeit von biographischen Entscheidungen.

Die Erweiterung der Handlungsanforderungen während der Jugendphase, die Verschiebung des dominanten sozialen Raumes von der Familie auf die öffentliche Sphäre und damit einhergehend der Wechsel ihrer Positionszuweisung von zugeschriebenen Eigenschaften innerhalb der Familie zu leistungs- und konkurrenzorientierten Dimensionen, sowie die Tatsache, dass ihre soziale Position in diesem hierarchisierten Raum nicht mehr durch die Position ihrer Herkunftsfamilie, sondern eigenständig erworben werden muss, und schließlich die erforderlichen "identitätsrelevanten Festlegungen" - all dies stellt höhere Anforderungen an die Handlungskompetenz der Jugendlichen und verändert die Rollenstruktur und das Beziehungsmuster in der Familie, da die Jugendlichen selbst den Erwachsenenstatus erlangen.

---

135 Dieses Muster entspricht jenem, das Bateson auf seiner Lernstufe II beschreibt.

136 Unabhängig von der eher entwicklungspsychologisch wichtigen Bewertung, ob damit eine Ich-Identität erfolgreich und im Sinne eines Zustands abgeschlossen ist, weisen verschiedene empirische Untersuchungen auf diesen Sachverhalt hin, dass die Entwicklung von "Gestaltungsfähigkeit" von diesen Auseinandersetzungen abhängt.

6.3. Rückwirkungen der Handlungsanforderungen auf das familiale Beziehungsmuster

Mit der Notwendigkeit des Aufbaus einer öffentlichen Identität geht eine Strukturveränderung der Interaktion und Kommunikation in der Familie einher, die tiefgreifende Auswirkungen auf den Aufbau entsprechender sozialer, psychischer und emotionaler Schemata hat und infolgedessen eine Neuorientierung des Persönlichkeitsystems zur Folge hat.

Im Zuge der Handlungsanforderungen orientieren sich die Jugendlichen zunehmend nach außen, wodurch das Beziehungsmuster in der Familie neu strukturiert werden muss. Damit werden sie ihren Eltern in gewisser Weise gleichgestellt und begegnen ihnen auf dem gleichen Positionsniveau als Erwachsene. Dies kann auch für die Eltern zu Konflikten führen womit deutlich wird, dass die Jugendphase nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für ihre Eltern eine Übergangsphase bildet. Die Eltern sind ebenso wie ihre Kinder von der "Erosion" der eingespielten Rollenerwartungen, Kommunikationsweisen und Beziehungsregeln betroffen, die in einen neuen Gleichgewichtszustand gebracht werden müssen, um ein neues und stabiles Beziehungsmuster zu entwickeln. Sowohl die damit einhergehenden Konflikte selbst, als auch ihre mögliche sozialisatorische und persönlichkeitsprägende Wirkung werden in Parsons' Modell wie auch im größten Teil der bisherigen familiensoziologischen Forschung allerdings ausgeblendet (vgl. Kreppner 1991).

Die mit der Statuspassage der Jugendlichen einhergehenden Änderungen in der familialen Rollenstruktur haben Auswirkungen auf ihre gesamte innere Ordnung. Konflikte aufgrund der Änderung der bisherigen Rollenstruktur in der Familie können beispielsweise aus gestiegenen Anforderungen der Schule an die Jugendlichen resultieren, mit denen die Eltern nicht mehr 'mitkommen". Manche Eltern beginnen vor diesem Hintergrund, ihre Kinder als potentielle Konkurrenten zu empfinden, von denen sie sich bedroht fühlen. Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, dass der entsprechende Bereich - Leistung in der Öffentlichkeit zu erbringen - bei den Eltern selbst hoch besetzt ist, was aufgrund geschlechtsspezifischer Unterschiede beim Vater gegenüber dem Sohn vielleicht wichtiger sein mag, als bei der Mutter und gegenüber der Tochter. Eine weitere Bedingung für eine solche Konkurrenzsituationen liegt in einem gering entwickelten oder beschädigten eigenen Selbstwertgefühl der Eltern, so dass sie sich mit ihren Kindern messen müssen. Konflikte dieser Art weisen allerdings darauf hin, dass die innere Ordnung in der Familie auch schon vorher gestört war, was aber vielleicht erst virulent wird, sobald die Heranwachsenden die "natürliche" Komplementarität durch eigene Ansprüche oder durch Anforderungen, die an sie von außen gestellt werden, infrage stellen.

In der Statuspassage ändert sich nicht nur der Maßstab der Selbstwahrnehmung, sondern auch die Wahrnehmung der eigenen Familie und insbesondere der Eltern, indem die Jugendlichen beginnen, ihre Eltern und die Familie als solche von einem gewissermaßen universalistischen Standpunkt von außerhalb der Familie, in ihrer Rolle als Gesellschaftsmitglieder zu sehen. Beispielsweise Väter, die vielleicht aufgrund ihrer Berufstätigkeit in der Familie wenig präsent sind, werden möglicherweise überhaupt erst in dieser Phase für die Kinder erfahrbar, wenn die Jugendlichen beginnen, selbst in den Kategorien der Berufsgesellschaft zu denken. Dabei kann es passieren, dass die Jugendlichen einen solchen Vater infrage zu stellen beginnen, wenn sie sich mit seiner Berufstätigkeit auseinandersetzen. Dasselbe Muster trifft auch für die Elternseite zu. Eltern mögen ihre Kinder beispielsweise erst dann wahrnehmen und können erst dann "etwas mit ihnen anfangen", wenn sie erwachsen werden. Umgekehrt

kann aber auch der Kontakt zu ihnen abbröckeln und sogar abreißen, sobald die Kinder beginnen, erwachsen zu werden.

Statuskonflikte in der Familie infolge der Statuspassage der Jugendlichen können den Beteiligten bewusst werden und als Konflikte ausbrechen oder unbewusst und latent bleiben. Sie können sich als offensichtliche Kompetenzstreitigkeiten äußern, aber auch in Form einer Ignorierung des Kompetenzzuwachses der Jugendlichen durch die Eltern oder, noch subtiler[137], sie können in Form von Loyalitätskonflikten in die Jugendlichen hineinverlagert werden.[138]

Inwieweit diese und andere Konflikte auch ausgetragen werden und ob sich die Statuspassage notwendigerweise konflikthaft gestaltet, dazu ist der Forschungsstand unterschiedlich. Einerseits muss man biologische und psychische Komponenten des Reifungsprozesses als Ursachen für die typischen Schwierigkeiten dieser Phase annehmen. Darüber hinaus ist es aber auch wahrscheinlich, dass die Übergangsprobleme der Jugendlichen umso größer sind, je mehr Schwierigkeiten die Eltern mit der Ablösung ihrer Kinder von ihnen haben. Bandura machte bereits 1972 darauf aufmerksam, dass die Erwachsenen und insbesondere die Eltern mit den Autonomiebestrebungen der Jugendlichen Schwierigkeiten haben, da sie ihren eigenen Status gefährden. Andererseits scheinen die meisten Konflikte zwischen Eltern und Jugendlichen durch kleinere alltägliche Streitereien (Lautstärke der Musik, Ausgehen, Kleidung usw.) ausgelöst werden (vgl. Coleman u.a. 1977). Generell wird auch immer wieder bestätigt, dass sich der Konflikt zwischen den Generationen weniger auf der familialen, als auf der gesellschaftlichen Ebene abspiele, und dass Kritik an den Erwachsenen allgemein schärfer artikuliert wird, als an den eigenen Eltern (Schütze 1988: 234). Trotzdem sehen Kinder ihre Eltern konservativer als sie sind (Oswald 1989: 376). Relativ unbestritten ist auch, dass Jugendliche eher elterliche Werte und Normen übernehmen, wenn sie häufig mit den Eltern interagieren und die Kommunikation vom Verständnis der Eltern geprägt ist (Elder 1974). Fest steht aber, dass das Beziehungsmuster nicht gleich bleiben kann, wenn Jugendliche zu Erwachsenen werden wollen. Ob dies mit oder ohne Konflikte geschieht, ist demgegenüber weniger sekundär. Allerdings ist keineswegs eine bestimmte Form der Ablaufphase der Statuspassage etwa im Sinne von Konflikten der Jugendlichen mit ihren Eltern determiniert.

6.4. Reaktion der Eltern auf die Ablösungsversuche der Jugendlichen

Die Umbrüche in der Rollenkonfiguration durch den Zuwachs an Handlungsanforderungen und Verpflichtungen, mit denen die Jugendlichen konfrontiert werden, haben Rückwirkungen auf die Rollenstruktur sowie auf die Kommunikationsweise in der Familie, was zu zahlreichen Intra- und Interrollenkonflikten bei den Jugendlichen, aber ebenso bei den Eltern führen kann.

Wir haben gesehen, dass die familiale Rollenstruktur komplexer ist, als es von der funk-

---

137 Allerdings können solche mikrosozialen Beziehungsmuster nur schwer mit dem üblichen Forschungsinventar erfaßt werden, so dass die mangelhafte Art der Operationalisierung der innerfamilialen Kommunikation selbst das Ergebnis produziert, es gäbe keine Konflikte.

138 In der Weise, dass die Jugendlichen die Liebe ihrer Eltern verlieren, sobald sie "besser" werden als sie, was keinem der Beteiligten bewußt zu sein braucht.

tionalistischen Rollentheorie Parsons'scher Prägung unterstellt wurde. Die Rollen gehen keinesfalls vollständig in den Geschlechts- und Generationsrollen auf, sondern bestehen im Sinne von "globalen Rollen" (Boudon 1977) aus den tatsächlichen empirischen Interaktionen in der Familie. Darüber hinaus - darauf macht die neoanalytische und familientherapeutische Forschung aufmerksam - auch aus unbewussten Rollenerwartungen und -übernahmen. Die familiale Sozialisation ist demzufolge mehr als das Ergebnis der jeweiligen dyadischen - "bivariaten" - Beziehungen zwischen Mutter und Kind oder Vater und Kind, sondern ist das Resultat eines komplexen Interaktionsprozesses zwischen allen Familienmitgliedern, in den auch unbewusste Rollenanforderungen und -übernahmen eingehen. Sie vollzieht sich nicht in erster Linie durch eine direkte und explizite Vermittlung von Einstellungen und Werten, sondern als Verinnerlichung von Beziehungsmustern als Bestandteil des Interaktionsprozesses, denen bestimmte kognitive und emotionale Schemata zugrunde liegen. Darüber hinaus beruht die sozialisatorische Interaktion auf einem Wechselwirkungsprozess zwischen den Eltern und den Kindern, in dem auch die Rückwirkungen der Handlungen der Kinder auf die Eltern berücksichtigt werden müssen. Die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder kann also nicht nur als Funktion der Sozialisationsleistung der Eltern auf die Kinder durch Verinnerlichung von idealtypischen Rollen wie bei Parsons betrachtet werden, sondern dieser Prozess wirkt seinerseits auf die Rollen- und Interaktionsstruktur in der Familie zurück.

Die familiale Rollenstruktur bleibt einerseits zwar gleich, befindet sich aber zugleich in einem dauernden Veränderungsprozess, der auf den Wachstumsprozess der Kinder zurückzuführen ist. Insbesondere während der Jugendphase nimmt die Entwicklung und Veränderung der familialen Rollenstruktur eine besondere Dynamik an, weil sie zugleich die familiale "Entwicklungsphase" der Verkleinerung der Familie ist, die ihre Ursache im jugendlichen Ablösungsprozess von der Familie hat. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen und prägt entscheidend die Entwicklung des Selbstbildes sowie der Handlungsfähigkeit der Jugendlichen.

Wie verschieden die jugendliche Statuspassage in dieser Hinsicht verlaufen kann, wird durch Lenz' Rekonstruktion der Bewältigung der Handlungs- und Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen verdeutlicht, die er in einer qualitativen Fallstudie untersucht hat (Lenz 1986; 1988). Ihm zufolge weist die jugendliche Lebenswelt eine "Basisstruktur" auf, die im Anschluss an Havighurst unter anderem aus typischen Handlungs- und Entwicklungsaufgaben besteht: der Umstrukturierung des sozialen Beziehungsnetzes, der Übernahme der Geschlechtsrolle, der Qualifizierungsprozesse als Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit sowie der Ausformung einer autonomen Persönlichkeit. Lenz unterscheidet vier Möglichkeiten der Gestaltung der jugendlichen Entwicklungsaufgaben entsprechend vier "jugendlichen Handlungstypen"[139] (ebd.). Es lohnt sich, vor dem Hintergrund der bisher angestellten Überlegungen zur Interaktionsstruktur der Familie etwas näher darauf einzugehen, weil die Handlungstypen der Jugendlichen auch die Beziehungsmuster zwischen Eltern und Jugendlichen verdeutlichen können.

Jugendliche, die sich in einem auf der Dominanz der Eltern und eigener Anpassung beruhenden komplementären, aber konfliktlosen Beziehungsmuster befinden, rechnet Lenz zum

---

139 Es handelt sich um den familienorientierten, den hedonistisch-orientierten, den maskulin-orientierten, sowie den subjektorientierten Handlungstypus.

"familienorientierten Handlungstypus". In diesem Fall beruht die Interaktion auf einer komplementären Beziehungsstruktur, die sich durch Dominanz der Eltern und Anpassung durch die Jugendlichen auszeichnet und deshalb harmonisch wirkt. In solchen Beziehungen versuchen die Eltern typischerweise, die Jugendlichen möglichst lange an die Familie zu binden. Die Jugendlichen sind durch eine hohe "Elternorientierung" charakterisiert, die sich in einer positiven Beziehung zu ihnen ausdrückt sowie darin, dass sie im Unterschied zu allen anderen "Handlungstypen" einen großen Teil ihrer Freizeit im sozialen Kontext ihrer Herkunftsfamilie verbringen. Die von ihnen als harmonisch und konfliktfrei dargestellte Beziehung zu den Eltern wird durch eine hohe Anpassungsbereitschaft gegenüber den elterlichen Vorgaben ermöglicht. Die familienorientierten Jugendlichen machen durch elternkonformes Verhalten eine explizite Formulierung von Vorschriften durch die Eltern überflüssig.

Mit der Elternorientierung geht bei diesen Jugendlichen in der Regel auch eine ausgeprägte Schulorientierung einher, was darauf schließen läßt, dass sich die elterlichen Wünsche und Rollenerwartungen zum großen Teil auf den Bereich der Schule erstrecken. Dadurch werden die oben angestellten Vermutungen zur Delegation der Kinder zum Zweck der Statusreproduktion der Familie bestätigt, denn dieser Befund eines hohen Zusammenhangs zwischen Elternorientierung und Schulorientierung der Jugendlichen weist auf eine Verinnerlichung universeller Leistungsstandards in der Familienkommunikation hin, die ihre Reproduktionsweisen den oben beschriebenen Änderungen angepaßt haben. Dieser Zusammenhang wird im übrigen auch durch andere Untersuchungen bestätigt: "Je höher die Elternorientierung (...), desto stärker ist der schulische Sektor positiv besetzt, desto durchschlagender scheint der Sozialisationseinfluß der Eltern auf die schulischen Einstellungen, Orientierungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen, aber auch auf ihre Zukunfts- und Berufsvorstellungen zu sein" (Schmied 1982: 98).

Neben den einseitigen Anpassungsleistungen der Jugendlichen an die elterlichen Wunschvorstellungen hat Lenz auch eine hohe Kontrollorientierung der Eltern sowie ein großes Verständnis dafür bei den Jugendlichen festgestellt (Lenz 1988: 30ff.). All diese Elemente gewährleisten, "dass sich der Sozialisationseinfluß des Elternhauses auch im Jugendalter noch fortsetzt" (Schmied 1982: 113), da die Jugendlichen die Werte, Ideale und Bewertungskriterien ihrer Eltern zum Bezugspunkt der Beurteilung des eigenen und fremden Verhaltens machen. Die Eltern haben für sie also Vorbildcharakter. Damit setzt sich das komplementäre Beziehungsmuster bis in die eigene Berufswahl fort, mit der wiederum der eigene zukünftige Status verbunden ist. Auf diese Weise wird eine direkte "Statusvererbung" gewährleistet, die allerdings nicht notwendigerweise darin besteht, dass die Kinder dieselbe Position in der Gesellschaft erlangen wie die Eltern sie innehaben, sondern eine Position, die die Eltern erwarten.[140]

Im Gegensatz dazu haben die - offen oder latent - konflikthafteste Beziehung zu ihren Eltern die von Lenz so genannten "subjektorientierten Jugendlichen". Sie äußerten in den Befragungen den Vorwurf, so berichtet Lenz, dass es ihnen unmöglich sei, mit den Eltern zu reden. Die familiale Interaktion wird ihnen zufolge ebenfalls durch die elterliche Kontrolle beherrscht. Da sich die Jugendlichen in der komplementären Beziehungsstruktur mit ihrer Eltern

---

140 Eine weitere Bedingung besteht in der Unterstützung durch Ressourcen seitens der Eltern, da allein mit dem Wunsch nach Erreichen einer bestimmten Position dieselbe noch nicht gewonnen ist.

nicht an deren Erwartungen anpassen, sind die Interaktionen offen oder latent konflikthaft, je nachdem, wieweit die Jugendlichen den Eltern ausweichen. Wahrscheinlich aufgrund dieser Dominanz ihrer Eltern versuchen sie sich im Gegensatz zu den familienorientierten Jugendlichen deshalb von ihnen abgrenzen. Sie sind die Gruppe unter den Jugendlichen, die am stärksten die elterlichen Wertvorstellungen, die sie als konform und materialistisch erleben, ablehnen. Dabei klagen sie gewissermaßen genau jene partikularistischen und emotionalen Kriterien ein, die eigentlich charakteristisch für die Interaktion in der Familie sind, was wiederum darauf hinweisen kann, dass sie die Interaktion in dieser Hinsicht als defizitär erleben.

Ebenfalls auf einem komplementären Beziehungsmuster beruht die Interaktion der "maskulin-orientierten Jugendlichen" mit ihren Eltern. Sie verfügen vergleichsweise über den größten Freiraum, den sie eigeninitiativ schaffen und ausweiten, worauf die Eltern eher passiv duldend reagieren. Die Eltern stehen der Ausweitung der Handlungsfreiräume weitgehend machtlos gegenüber und tolerieren sie entweder, oder sie müssen sie über Konfrontationen schließlich doch hinnehmen (vgl. Lenz 1986). In der Ablehnung der Schule sind sie sich mit ihren Eltern allerdings einig. Sie orientieren sich daran, möglichst viel Freiräume außerhalb des "Establishments" zu haben, was dazu führt, dass sie sich in erster Linie ohne Erwachsene in ihrer Clique aufhalten. Diese Jugendlichen erinnern in vielerlei Hinsicht an die "lads", die P. Willis (1979) in seiner ethnographischen Untersuchung einer Gruppe von Kindern aus der Arbeiterklasse beschrieben hat, die eine Schule in einem Armengebiet von Birmingham besuchten. Sie tragen gerade durch ihre stilisierte Verweigerungshaltung aktiv zur Reproduktion ihrer zukünftigen niedrigen sozialen Position bei (vgl. auch Giddens 1988: 355), indem sie sich gegenüber dem Bildungssystem und allgemein den "herrschenden" Institutionen, von denen sie in ihrer Wahrnehmung "sowieso" nichts zu erwarten haben, verweigern. Die komplementäre Beziehungsstruktur gegenüber den Eltern ist hier also gerade umgedreht, da die Jugendlichen ihre Eltern entmachtet haben und eigeninitiativ und "unabhängig" von ihnen "tun, was sie wollen". Sie ist umso harmonischer, je weniger die Eltern versuchen zu intervenieren. Wenn sie dagegen versuchen, die jugendlichen Handlungsfreiräume einzuschränken, wird die Beziehung konfliktreich und weist ein hohes Maß an Distanz auf. In diesem Fall kann man von einer "Ent-Bindung" im Sinne einer Abtrennung, einer frühen Verselbständigung reden, die nach Stierlin einer Ausstoßung gleichkommt.

Während bei den subjektorientierten Jugendlichen der Konflikt offen ist, wird er bei den familienorientierten durch Kontrolle der Eltern unterdrückt, bei den maskulinen hingegen durch einen frühen Trennungsprozess und bei den hedonistischen durch ein Aneinander-Vorbeileben vermieden. Die Entwicklung des familialen Beziehungsmusters und die Persönlichkeitsentwicklung in Sinne einer Ausprägung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften hängen also miteinander zusammen und stehen in einer engen Wechselwirkung mit dem Verlauf der Statuspassage und den "identitätsrelevanten Festlegungen" zu ihrem Abschluss. Die Statuspassage ist bei den familienorientierten und den maskulinen Jugendlichen zu kurz und die Festlegungen geschehen zu früh, bei den subjektorientierten ist die Statuspassage eher zu lang und die Festlegungen werden entweder vermieden oder geschehen im Kontrast zu den Eltern.

Schließlich gibt es auch eine symmetrische Beziehungsstruktur, in der die Statuspassage sowohl harmonisch als auch konflikthaft sein kann, wobei die Konflikte Bestandteil des gemeinsamen Aushandlungsprozesses über den als altersadäquat akzeptierten Handungsfrei-

raum der Jugendlichen sind und nicht die Beziehung zwischen Eltern und Kindern als solche infrage stellen.[141]

6.5. Ablösungsprozess der Jugendlichen als Bedrohung des Familiensystems

In ähnlicher Weise wie Richter beschäftigt sich Stierlin im Rahmen seines systemischen familientherapeutischen Ansatzes mit Störungen des Kommunikationsprozesses in der Familie im Hinblick auf ihre Wirkungen auf den Sozialisationsprozess (Stierlin 1980). Während Richters Ausführungen sich aber eher auf die frühkindliche Phase des Sozialisationsprozesses zu beziehen scheinen, können Stierlins Überlegungen gut auf jene Konflikte bezogen werden, die beim Ablösungsprozess der Jugendlichen eine Rolle spielen, da dies zahlreiche seiner Beispiele nahelegen. Stierlin bezieht sich wie andere Vertreter des familientherapeutischen Paradigmas zum einen auf die psychoanalytische Tradition, zum anderen auf die allgemeine Systemtheorie sowie auf die kommunikationstheoretische und -therapeutische Schule zur Behandlung von schizophrenen Patienten um Bateson (vgl. Bateson (1981b), von der auch Watzlawick profitiert hat, weshalb sie gut an die bisherigen Ausführungen anschließbar sind. Ähnlich wie Richter knüpft Stierlin explizit an das Problem der Rollen-Übernahme in der soziologischen Rollentheorie an und kritisiert an ihr jedoch ihre statische und "klassifizierende" Betrachtungsweise (Stierlin 1978: 11)[142].

Weiterhin kritisiert er ihren fehlenden Beziehungsaspekt und gewinnt daraus seinen dynamischen Ansatz, in dem der Interaktionsprozess ins Zentrum der Thematisierung gerückt wird und mit ihm das Problem, wie in der "Beziehungsdialektik, worin die Rollen aufleben oder untergehen" "sich Rollen entwickeln, ändern, miteinander - wie auch mit den Systemen, in denen sie stehen - in Harmonie oder Disharmonie stehen" sowie insbesondere, wie sie sich "einander bedingen und ergänzen" (ebd., 11f.). Unter Bezug auf Parsons und Bales (1955) verbindet er die Sozialisations-Funktion der Familie mit ihrer Rollen-Struktur. "Die Familie ist der wichtigste Sozialisierungs-, d.h. rollen-induzierende Arm der Gesellschaft" (ebd., 13). Ebenfalls wie Parsons geht Stierlin von einem systemischen Charakter der familialen Rollenstruktur aus, knüpft dabei jedoch stärker an Jacksons, in der Familientherapie inzwischen allgemein akzeptierte These an, dass die Familie ein "regelgesteuertes System" sei, deren Beziehungsstruktur sich durch die wechselseitige Abhängigkeit und Beeinflussung der jeweiligen Rollen zu einem homöostatischen Gleichgewichtszustand (Jackson 1957) bewegt. Die analytische Konsequenz dieses Ansatzes betont im Gegensatz zu Parsons deutlicher den Wechselwirkungscharakter der Rollen, aufgrund dessen mit der Änderung eines Rollensegmentes jede der anderen Rollen und zugleich das "strukturierte Ganze" der Rollen verändert wird.

Vor diesem Hintergrund geht es Stierlin um die Probleme der Entwicklung und Ausformung des innerfamilialen Rollenspiels, der Erzeugung und Aushandlung von Rollen und den ihnen zugrunde liegenden und sie verknüpfenden Regeln. Die Rollenstruktur der Familie wird dabei nicht konfliktfrei, sondern als komplexe Machtstruktur beschrieben. Folglich rich-

---

141 Ein solches Beziehungsmuster kann ich in Lenz' Handlungstypen nicht erkennen. Auch sein "hedonistischer Handlungstypus" kann auf der Grundlage der von mir genannten Kriterien nicht eingeordnet werden.

142 Er geht jedoch nicht weiter auf die Verschränkung der persönlichen Entwicklung mit gesellschaftlichen Anforderungen ein.

tet er sein Augenmerk darauf, auf welche Weise die Familienmitglieder sich wechselseitig "mittels Erwartungen, Sanktionen, Manipulierung" (ebd., 20) beeinflussen und wie dies die Sozialisierungsfunktionen der Familie ermöglicht oder in Konflikt bringt. Das Familiensystem kann "zu idiosynkratisch, zu schwach verankert oder zu konfliktreich (sein), um seine Funktion der Sozialisierung, d.h. der Rollenzuweisung zu erfüllen" (ebd., 20). Dies führt zu "Entgleisungen" des Sozialisationsprozesses, die sich in der Rollen-Struktur der Familie äußern und über mehrere Generationen vermittelt sein können. Die Ursachen, die Stierlin in seinen weiteren Ausführungen für mögliche Entgleisungen angibt, behandeln ausschließlich die inneren Konflikte der Familie und sind ihm zufolge vor allem darauf zurückzuführen, dass die Zuweisung unbewusster[143], "informeller Familienrollen" mit den formalen Rollen interferiert (ebd., 20f.).[144]

Im Prozess des Erwachsenwerdens spielen Stierlin zufolge intrapsychische und familiendynamische Aspekte ineinander, bedingen sich gegenseitig und können zu Konflikten führen. Die als Individuation bezeichnete Entwicklung einer "inneren Welt" der Heranwachsenden kann gefährdet werden, wenn falsche "Interaktionsmodi" in den Familienbeziehungen - "langfristig wirkende Beziehungsstrukturen bzw. Beziehungsszenarien" (ebd., 68) das familiale Beziehungsmuster - "Beziehungszenario" - prägen. Stierlin fügt den im letzten Kapitel angeführten Überlegungen zur frühkindlichen Sozialisation einen Aspekt hinzu, der bei der Entwicklung von Autonomie ebenfalls von großer Bedeutung ist: die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbst-Objekt-Differenzierung (vgl. Jacobson 1964[145]). Dabei handelt es sich um jene "Fähigkeit, die es dem Individuum normalerweise gestattet, sein Selbst von den Objekten zu differenzieren und zu unterscheiden" (Stierlin 1978: 41), ob das Kind also äußere und innere Trennungserlebnisse zu ertragen lernt. Stimmt dies soweit noch mit den oben beschriebenen Prozessen des Aufbaus des grundlegenden Sicherheitssystems des Menschen überein, setzt er andererseits doch einen anderen Akzent, wenn er argumentiert, dass der Aufbau des Selbst auf der Fähigkeit zu "innerer Besitznahme" (ebd., 45ff.) beruht. "Die Fähigkeit zur Ergreifung und Verwaltung inneren Besitzes hängt wesentlich davon ab, wie wir selber von (...) unseren Eltern in Besitz oder nicht in Besitz genommen werden" (ebd., 47). Wenn die Eltern die Kinder nicht "in Besitz genommen" haben, können sie nicht das Bewusstsein entwickeln, "für andere wichtig zu sein", bleiben also ungebunden und können folglich auch nicht das Bewusstsein ausbilden, für sich selbst wichtig zu sein, was zu einem Mangel an Selbstwertgefühl führt (ebd., 59). Aus diesem psychoanalytischen Konzept der Selbst-Objekt-Differenzierung folgert er, dass der Individuationsprozess des Kindes in einer ausbalancierten Dialektik von Bindung gegenüber den Eltern und Loslösung von ihnen stattfinden muss.

Diese beiden grundlegenden Beziehungsformen entwickeln sich Stierlin zufolge zu den

---

143 Auch hier besteht ein Unterschied gegenüber dem konventionellen Rollenbegriff funktionalistischer, aber auch interaktionistischer Tradition, da der von ihm verwendete an die psychonalytische Forschung anschließt und im Gegensatz zu jenen auch das Unbewußte umfaßt.

144 Ob eine zu schwache Verankerung des Familiensystems auf seine niedrige Positionierung im gesellschaftlichen Raum aufgrund mangelnder Verfügung über Ressourcen zurückzuführen ist und welche Auswirkungen dies auf die von ihm beschriebenen innerfamilialen Konflikte als Ursache für Entgleisungen des Individuationsprozesses der Kinder, bleibt bei Stierlin offen.

145 Allgemein beruht diese Fähigkeit darauf, "dass ein biopsychologischer Organismus unterscheidende, das heißt individuelle Merkmale und Grenzen besitzt" (ebd., 122).

"Interaktionsmodi" von "Bindung" und "Ausstoßung", die das Beziehungsmuster des Familiensystems beherrschen. Ihre Bedeutung für das Familiensystem und seine Rollenstruktur liegt in der "Wichtigkeit des einzelnen - sei es als Bindender, Gebundener oder beides - für das (psychologische) Überleben des Anderen oder des Systems" (ebd., 110). Dazu tritt als weiterer Interaktionsmodus die Delegation, der ein übergreifender Stellenwert zukommt und die Interaktionsmodi der Bindung und Ausstoßung beeinflussen kann (Stierlin 1980). Auf der Grundlage dieser drei Beziehungsmuster entwickelt Stierlin seine Typologie von gestörten Ablösungsprozessen: Eltern können sich nicht lösen und binden den Jugendlichen an sich (Bindungsmodus); Eltern vollziehen eine radikale Trennung und stoßen ihr Kind aus (Ausstoßungsmodus); Eltern üben durch Delegation der eigenen bewussten oder unbewussten Wünsche und Aspirationen massiven Einfluß auf den Jugendlichen aus (Delegationsmodus).

Beim Bindungsmodus - einer "übermäßigen Besitznahme" durch die Eltern durch besorgte Unruhe, Überfürsorglichkeit oder Verwöhnung - bleibt der Jugendliche "im Familienghetto gefangen und seine Trennung verzögert sich" (ebd., 49; 127). Eltern und Kinder verhalten sich entsprechend der unausgesprochenen Annahme, dass wesentliche Befriedigungen und Sicherheiten nur innerhalb der Familie erlangt werden können, und die Eltern versuchen, ihre Kinder an sich zu binden "und die Selbständigkeit der Kinder um jeden Preis zu verzögern und zu verhindern" (Stierlin 1980: 50).

Interaktionen, die durch das Beziehungsmuster des Bindungsmodus gekennzeichnet sind, führen zu Konflikten, die sich Stierlin zufolge weiter nach der Persönlichkeitsebene, auf der sie beim Kind verursacht werden, in Es-, Ich- und Überich-Bindung differenzieren lassen: "Dementsprechend können vorwiegend affektive, kognitive und Loyalitätselemente die Bindung bewirken und unterhalten" (ebd., 69). Auf der Es-Ebene wird das Kind in Abhängigkeit gehalten und dient auf diese Weise der Selbstbestätigung der bindenden Eltern. Die Eltern manipulieren "in einer häufig überstimulierenden oder infantilisierenden Weise die kindlichen Abhängigkeitsbedürfnisse" (ebd., 49) durch eine "verwöhnte, unangemessene und oft tyrannische Fürsorglichkeit" (ebd., 138), so dass die Kinder kein Bedürfnis haben, Risiken einzugehen und sich mit Bezugspersonen außerhalb der Familie einzulassen. Die Folge kann eine "infantile Abhängigkeit und Unterwürfigkeit" (ebd., 124) sein, die sich aber häufig "zum unersättlichen, ständig fordernden" (ebd.) Verhaltensmuster verwandeln kann.

Durch eine Bindung auf der Ich-Ebene substituieren die Eltern "das kontrollierende elterliche Ich für das sich entwickelnde kindliche Ich" (ebd., 49), wodurch die Fähigkeit des Kindes, zwischen "innen und außen, seinen eigenen Motiven, Gefühlen und Gedanken und denen der anderen zu unterscheiden", (ebd., 116) beeinträchtigt wird. Eine differenzierte Selbst-Wahrnehmung und in der Folge auch Selbst-Bestimmung wird verhindert, weil Gefühle, gegenseitige Bedürfnisse, Erwartungen, Rechte und Verpflichtungen nicht offen ausgedrückt und mitgeteilt werden können (ebd., 125). Die bindenden Eltern drängen den Kindern ihre eigenen Empfindungen und Situationsdefinitionen auf und verhindern dadurch die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbst-Objekt-Differenzierung. Dies äußert sich in einer Verschwommenheit im Erkenntnis- und Wahrnehmungsbereich sowie einem Unvermögen, Aufmerksamkeit flexibel und dennoch absichtsvoll zu fokussieren.

Bindungen auf der Überich-Ebene schließlich werden dadurch verursacht, dass Eltern den Kindern zu verstehen geben, dass "ihr eigenes psychologisches Überleben" von ihnen ab-

hängt, dass sie nur durch ihre Kinder leben können, da auch sie nur für die Kinder leben und ihnen alles geben würden. Dieser Beziehungsmodus besteht also darin, dass Eltern ihren Kindern alles geben, um sie sich selbst gegenüber zu verpflichten. Er resultiert in Loyalitätskonfikten bei den Kindern, da ihre Loyalitätsbereitschaft nicht auf Personen außerhalb des Elternhauses bezogen werden darf. Selbstbestimmtes Handeln wird mit Egoismus gleichgesetzt und löst Schuldgefühle aus. Die Folge ist häufig ein realitätsferner moralischer Rigorismus, der sich als Rücksichtslosigkeit gegenüber der eigenen und anderen Personen auswirkt und "unerbittliche Selbstbestrafung, überstrenge Selbstbeherrschung und Unfähigkeit, die eigenen Forderungen, Verdienste, Verpflichtungen und Übertretungen richtig einzuschätzen und anderen gegenüber angemessen zu vertreten" (ebd., 126), einschließt.

Genau in die entgegengesetzte Richtung wirkt das Beziehungsmuster der Ausstoßung, dessen Kennzeichen elterliche Distanz, Kälte, Verweigern von Anerkennung und Vernachlässigung sind, die daraus resultieren, dass die Eltern "auf eine geschäftige oder zurückgezogene Weise (...) mit sich selbst und ihren eigenen Vorhaben beschäftigt" (Stierlin 1980: 81) sind. Dies erzeugt bei den Kindern das Gefühl von Bindungslosigkeit bzw. Ausgestoßensein und beschleunigt beim Heranwachsenden eine frühe "Trennung und eine häufig frühreife Autonomie" (ebd., 68) gegenüber den Eltern. Wesentlich für diese Interaktionsweise ist das Gefühl, als Mensch und Beziehungsperson nicht emotional besetzt geworden zu sein und nicht wichtig genommen zu werden (ebd., 71). "Zu wenig in Besitz genommen" worden zu sein bedeutet, ungebunden geblieben, "d.h. vernachlässigt und zu früh freigesetzt" (ebd., 59) worden zu sein. Eine Ablösung von den Eltern erfolgt dann in der Regel früher und leichter und wird häufig als allmähliches Wegtreiben empfunden.

Kommunikationsstörungen und Konflikte aufgrund von Interaktionsweisen, die auf den beschriebenen Beziehungmustern beruhen, wirken sich als Probleme bei der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbst-Objekt-Differenzierung im Prozess der Individuation aus. Sie resultieren entweder in einer Überindividuation, wenn die Tendenz zur Unterscheidung und Unabhängigkeit von den Eltern bzw. vom Familiensystem zu stark wird und die Kommunikation zur Isolation und Absonderung führt. Demgegenüber bleiben bei einer Unterindividuation die Grenzen zur Objektwelt, also in erster Linie zu den Eltern zu schwach und zu durchlässig, und die Individualität droht infolge einer "Okkupation" durch die Eltern verloren zu gehen.

Diese aus einzelnen familientherapeutischen Analysen gewonnenen Befunde von Stierlin sind inzwischen weitgehend akzeptiert und stimmen mit Richters Überlegungen zur "unbewussten Rolleninduktion" überein, durch die Kinder in der Interaktionsstruktur der Eltern aufgrund ihrer eigenen Erwartungsphantasien die Erfüllung einer bestimmten Funktion zugewiesen bekommen. In einer mehr kommunikationstheoretischen Sichtweise könnte man sagen, dass es sich dabei immer um stark komplementäre Beziehungsstrukturen handelt, die eine Entwicklung zu einer auf Symmetrie basierenden reziproken Beziehung verhindern.

Richter unterscheidet zwei konflikthafte Grundkonstellationen der Rollenstruktur in der Familie, die durch "unbewusste Rolleninduktion" zustande kommen. In der einen besteht die Rolle des Kindes darin, den Ersatz für die Rolle des jeweils anderen Ehepartners zu spielen[146]: entweder für eine Elternfigur, für einen Ehepartner oder für eine Geschwisterfigur. In

[146] bpw. durch Projektion einer unbewußten negativen Identität der Eltern auf das Kind (ebd. 1969: 57). Richter

der zweiten Konstellation ist das Kind der Ersatz für einen Aspekt des eigenen (elterlichen) Selbst: Entweder ist das Kind das eigene Abbild schlechthin, oder es ist Ersatz des idealen Selbst oder Ersatz der negativen Identität ("Sündenbock") (vgl. Richter 1969: 57).

Dabei wird den Heranwachsenden in der Regel auf der Beziehungsebene eine Verantwortung für einen negativen Aspekt der elterlichen Rollen übertragen, wodurch das Beziehungsmuster manipuliert wird und zum anderen den Kindern Schuld und Scham zugewiesen wird und sie auf diese Weise durch Entzug von Anerkennung und Liebe bestraft werden.

Die Rollenstruktur kann in einer stilisierten Abwertung der eigenen Person und einer fingierten Machtzuweisung an die Kinder bestehen, wobei sich die Eltern als Opfer des Kindes darstellen. Dadurch wird ihnen:

- die Verantwortung für den aktiven Teil der Interaktion zugewiesen ("Du quälst mich mit deinem Gejammere"; "Ich kann es nicht mehr ertragen, wie du dich benimmst"; "Wie kannst du nur so böse sein")
- die Verantwortung für die Entscheidungen der Eltern zugewiesen ("Deinetwegen komme ich zu spät"; "Du zwingst mich ja dazu")
- die Verantwortung für die Wünsche der Eltern zugewiesen ("Hast Du nicht gemerkt, dass mich der Fernseher stört")
- die Verantwortung für den seelischen Zustand der Eltern zugewiesen ("Du bringst mich noch um"; "Ich kriege noch einen Herzanfall wegen Dir"; "Du machst mich rasend").

Die Beziehungsmuster der Bindung und Ausstoßung - aber auch der unbewussten Rolleninduktion - treten zwar in allen Phasen des Sozialisationsprozesses auf. Sie äußern sich aber in Form von Konflikten naturgemäß in der Phase des jugendlichen Ablösungsprozesses am deutlichsten. Stierlin weist mit dem Begriff der Delegation (Stierlin 1978: 87) sowie den Konflikten beim Delegationsprozess auf einen weiteren Interaktionsmodus in der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern hin, der den bisher genannten Beziehungsmustern übergeordnet ist und, wie zahlreiche seiner Beispiele nahelegen, noch deutlicher während der Phase des jugendlichen Ablösungsprozesses eine Rolle spielt. Delegation "ist eine übergreifende Beziehungsdynamik, die (...) u.a. auch durch bestehende Interaktionsmodi der Bindung und Ausstoßung beeinflußt werden kann" (Stierlin 1980: 6). dass sich dieses Beziehungsmuster vor allem in der Phase der Ablösung der Jugendlichen vom Elternhaus entfaltet.

Stierlin unterscheidet, an die etymologische Bedeutung des Wortes anknüpfend, zwei Grundelemente, die sich im Begriff der Delegation vereinigen: "sowohl Hinaussenden, als auch mit einer Mission, einem Auftrag betrauen" (Stierlin 1978: 73). Beide Elemente betonen eine Wegbewegung aus dem Familiensystem, die erst sinnvoll wird, wenn die Kinder in einem Alter sind, in dem sie die Familie verlassen können.[147] Die Bedeutung der Delegation für den Sozialisationsprozess der Kinder liegt darin, dass "Autonomie qualifiziert, d.h. an die Erfüllung von Aufträgen gebunden bleibt" (ebd.). Die Kinder dürfen nur so weit autonom werden, dass sie die Missionen ihrer Eltern erfüllen können, was sie allerdings auf Kosten ihrer eigenen Entwicklung und Ablösung von ihnen tun. "Die Aufträge des Delegierten wer-

---

spricht von "projektiven Familiensystemen", die auch mehrere Generationen überspannen können.

147 Andererseits kann man sich gut vorstellen, dass auch vorher Kinder eine Mission erhalten, wenn man an Richters Beispiele "unbewußter Rolleninduktion" denkt. Dabei handelt es sich immer um eine Art Delegation.

den von den Bedürfnissen seiner Eltern diktiert." (Stierlin 1980: 67). Die delegierenden Eltern und die delegierten Kinder sind dabei durch eine "vertragsartige, ethische Dimension" (Stierlin 1978: 27) miteinander verbunden, ein Loyalitätsband, das "sie offen oder verdeckt zur Erfüllung der gegenseitigen Erwartungen verpflichtet" (ebd., 73).[148]

Stierlin führt die Loyalitätsbindung, die für ihn das Wesen der Delegation ausmacht, letztlich auf die emotionale Zuwendung und Anerkennung der Kinder durch die Eltern während der Phasen identifikationsbereiter Abhängigkeit von ihnen zurück. Die Emotionalität ist für die Konstitution der Interaktion zwischen Eltern und Kind deshalb so wesentlich, weil nur auf ihrer Grundlage die Eltern als Introjekte und Identifikationsfiguren aufgebaut werden können. Da die Kinder psycho-logisch auf die Eltern angewiesen sind, können sie gar nicht anders, als sich ihnen gegenüber verpflichtet fühlen, denn daraus leitet sich für eine lange Zeit ihrer Entwicklungsgeschichte als Persönlichkeit ihre Sinnerfüllung, ihre Selbstgewißheit und das Gefühl ihrer Wichtigkeit ab. Stierlin geht davon aus, dass darauf aufbauend "überdauernde Erwartungen, tiefe Loyalitätsbindungen, starke verinnerlichte Verpflichtungen und Missionen maßgeblich menschliches Verhalten determinieren" (Stierlin 1978: 109). Sie wirken auf einer individual-psychologischen, einer interaktiven und einer intergenerationellen Ebene. Auf der individuellen Ebene wirken sie sich als "Motivationsmuster, Dispositionen oder Organiationsprinzipien des Verhaltens aus, die eine dynamische Steuerungsfunktion ausüben" (ebd.).

Das Konzept der Delegation wird von Stierlin bewusst in einen Kontrast zum Vorgang der Rollen-Übernahme in der funktionalistischen Rollentheorie gesetzt, die das Problem der affektiven Verpflichtung gegenüber einer Rollenerwartung oder Norm bzw. gegenüber dem rollen-induzierenden Handlungspartner nicht erklären kann. Im Gegensatz dazu gewinnt das Konzept der Delegation sein Profil durch die Betonung der inneren Verbindung und Übereinstimmung in den wechselseitigen Erwartungen der Interaktionspartner sowie durch den auftragserteilenden, d.h. den Missionscharakter der Rollen-Erwartung. Stierlin personalisiert das "Rollenspiel" demnach viel stärker, als es in Parsons' Handlungstheorie angelegt ist, in der die Handelnden die Träger von Rollen bzw. Rollenerwartungen sind.[149]

Damit trägt Stierlin einen Gesichtspunkt bei, der in der interaktionistischen und in der funktionalistischen Rollentheorie noch zu wenig beachtet worden ist: dass die mit der Loyalitätsbindung verbundenen starken inneren Verpflichtungsgefühle und Erwartungen ein grundlegendes Kennzeichen der Eltern-Kind-Beziehung sind, das überhaupt erst deutlich wird, sobald sich die Kinder im Ablösungsprozess von ihren Eltern befinden. Denn erst, wenn sie die Rollenstruktur der Familie verlassen, werden diese Bindungen wichtig. Dies zeigt sich daran, dass Kinder ihr Leben lang die Kinder ihrer Eltern bleiben, obwohl sich andererseits das komplementäre Beziehungsmuster zu einem symmetrischen weiter entwickeln muss. In dieser Phase tritt jedoch noch eine Qualität hinzu, die Stierlin mit dem Begriff der Delegation metaphorisch beschrieben hat. Die Kinder bekommen spezifische Aufträge, die, nicht wie bei Par-

148 Diese Bindung darf nicht mit dem Bindungsmodus verwechselt werden, obwohl aufgrund der kasuistischen Methode von Stierlin Überschneidungen und Unschärfen nicht ausgeschlossen werden können.

149 Damit stärkt er zwar das handlungstheoretische Element, koppelt aber gleichzeitig die Verbindung zum kulturellen System bzw. zur Gesellschaft ab. Insofern ist Stierlins Delegationsbegriff dem interaktionistischen Rollenbegriff näher, da auch hier das Soziale nicht als äußere Realität sui generis, sondern handlungstheoretisch eingeführt wird (vgl. Joas 1981: 4).

sons, kulturell vorgegebene Normen beinhalten, sondern an das Familiensystem gebunden sind. Sie können entweder explizit oder implizit erfolgen und sich auf einzelne Familienmitglieder beziehen. An die etymologische Bedeutung von Delegation anknüpfend könnte man aber auch noch weitergehend als Stierlin argumentieren, dass das Familiensystem als solches an die Kinder delegiert wird. Aus einem ähnlichen Blickwinkel sprechen Hess und Handel von "Familienthemen" (Hess/Handel 1975; 1980).

Stierlin macht aber nicht deutlich, welche Reichweite das Loyalitätsband hat. Da Loyalität bei ihm letztlich auf der Affektualität in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern beruht, kann man vermuten, dass sie kein spezifischer Bestandteil von Delegation ist, sondern für die Eltern-Kind-Beziehungen überhaupt grundlegend ist. Denn das auf der Affektualität beruhende wechselseitige Verpflichtet-Sein bildet die Grundlage der Rollen-Übernahme überhaupt. Damit wäre Loyalität ein grundlegendes Kennzeichen der Eltern-Kind-Beziehung, das sich in gegenseitigen Rollenerwartungen ausdrückt. Andererseits bliebe Delegation dann ein Spezialfall von Rollenübergabe, dessen Charakteristikum zwar nicht in der Loyalitätsbindung, aber in der Beauftragung und Aussendung liegt, die wiederum an die Entwicklungsphase der Ablösung der Kinder vom Elternhaus gebunden ist. [150]

Störungen der familialen Interaktionsstruktur und "Entgleisungen" in ihrem Beziehungsmuster können sich nun auf vielfältige Art und Weise ergeben und über mehrere Generationen vermittelt sein:

(a) Ein Auftragskonflikt liegt vor, wenn jeder Elternteil in sich widersprüchliche Aufträge aufgrund eigener intrapsychischer Konflikte oder aufgrund von Rollenkonflikten erteilt.

(b) Davon unterscheidet Stierlin einen Loyalitätskonflikt, der aus Konflikten zwischen den Auftraggebern (den Eltern) entspringt und deshalb zu widersprüchlichen Aufträgen führt.

Weiterhin können Konflikte auftreten, weil die beiden konstitutiven Elemente der Delegation miteinander im Konflikt stehen (ebd., 26f.)[151]:

(c) Stierlin hält es für möglich, dass ein delegiertes Kind zwar Missionen auferlegt bekommt, also Aufträge erhält, aber nicht ausgesandt wird. Dieser Konflikt entspricht der Grundform der (zu starken) Anbindung, enthält aber seine zusätzliche Dramatik durch die Loyalitätsverpflichtung, die der Beauftragung zugrunde liegt.

(d) Es kann aber auch umgekehrt sein, dass das Kind zwar weggeschickt wird, aber keine Mission erhält, was wiederum mit der Grundform der Ausstoßung identisch ist, wobei

---

150 Stierlin weist durch die starke Betonung des Aspekts der Loyalität auch auf eine ethische Dimension hin und sowohl in der funktionalistischen, als auch in der interaktionistischen Rollentheorie fehlt und mit dem Begriff der Rollen-Übernahme eher ettiketiert als wirklich erklärt wird. Damit macht er auf eine Lücke aufmerksam, die für für die Durkheim-Parsons-Tradition charakteristisch ist: auf welche Weise bei der Internalisierung der sozialen Kontrolle eine innere Bindung und Verpflichtung erzeugt wird, die den subjektiven Kern der sozialen Integration, also das in den Individuen repräsentierte "sittliche Bewußtsein" einer Gesellschaft ausmacht. Auf diese Lücke in der Rollentheorie - dem Problem der normativen Verpflichtung beim Prozess der Rollen-Übernahme - bezieht sich Stierlin mit seinem Begriff der Delegation, dem eine zentrale Rolle in seinem familiendynamischen Ansatz zukommt.

151 Stierlin diskutiert diese beiden Konflikte einmal im Zusammenhang mit den grundlegenden Interaktionsmodi, manchmal aber auch im Zusammenhang mit dem Delegationsprinzip. Daran wird deutlich, dass der analytische Stellenwert und die Reichweite seiner Begriffe unklar bleiben.

aber auch hier die Konfliktdynamik durch die fehlende Loyalitätsverpflichtung verschärft wird.

Im Anschluss an die kommunikationstheoretischen Überlegungen Watzlawicks kann man folgern, dass die Jugendlichen nur dann zu "Erwachsenen" werden können, wenn sich das vorher etablierte komplementäre Beziehungsmuster zu einer reziproken Ordnung auf der Basis einer symmetrischen Kommunikation weiterentwickelt. Dabei muss bedacht werden, dass die Eltern in gewisser Weise von der emotionalen Abhängigkeit und positionalen Ordnung, aus der die Komplementarität besteht, profitieren. Falls das nicht geschieht, bleiben die Heranwachsenden in der Komplementarität gefangen und damit von ihren Eltern abhängig. Das muss nicht heißen, dass sie die "identitätsrelevanten Festlegungen" nicht treffen können. Das zugrunde liegende Motiv wird aber eine unbewusste Antwort auf das Beziehungsmuster mit ihren Eltern sein - entweder als ablehnender Kontrast oder als eine verlängerte Wunscherfüllung.

Stierlins zentrale Kategorien nehmen zwar auf psychoanalytische und tiefenpsychologische Denktraditionen Bezug, sind aber nicht systematisch eingeführt, sondern - wie der Begriff der Delegation aus ihrer etymologischen Bedeutung abgeleitet und kasuistisch an zahlreichen Einzelbeispielen verdeutlicht, so dass sie häufig unscharf bleiben und zu Überschneidungen und Widersprüchen führen.[152] Seine Ausführungen haben einen schwach systematisierten Charakter, da sie aus der praktischen therapeutischen Arbeit gewonnen wurden. Sie sind nur in geringem Maße im Sinne einer Hypothesenbildung und -überprüfung wissenschaftlich fundiert und beruhen nicht auf einer "sorgfältig und methodisch abgesicherten Diagnostik" (Schneewind 1989: 703). Dies mag daran liegen, dass Stierlins Terminologie das Kondensat seiner praktischen therapeutischen Arbeit ist und nicht einer systematischen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Theorien entspringt.

Wie heuristisch wertvoll die von Stierlin und ebenso wie die von Richter geschilderten Konfliktmuster jedoch sind, zeigt sich durch ihre Bestätigung in zahlreichen Arbeiten. Auftrags- und Loyalitätskonflikte können auf "unbewusster Rolleninduktion" (Richter 1969) oder auf expliziten Aufträgen beruhen. Sie können die Folge von "rolleninterner Inkonsistenz des elterlichen Umgangs mit dem Kind" (Moser 1972: 170) sein also auf auf der Inkonsistenz in der Behandlung des Kindes durch die Eltern aufgrund von "Interrollenkonflikten" oder auf Inkonsistenz zwischen den Eltern (Vogel/Bell 1960) aufgrund von "Intrarollenkonflikten" zurückzuführen sein. Sie können auf unbewusste Konflikte der Eltern oder starke bewusste Spannungen zwischen ihren zurückgehen, die auf das Kind projiziert werden, so dass das Kind in "die Kreuzungslinien stark negativer Affekte" (Moser 1972: 169) gerät. Wenn sie "in konträren affektiven Ansprüchen" (Richter 1969: 95) bestehen, stellen sie die massivste Belastung für das Kind dar. Es kann schließlich auch - und das wird von Vogel & Bell sogar als die häufigste Konfliktursache genannt - eine Inkonsistenz zwischen der impliziten (unbewussten) und der expliziten Rolleninduktion geben: "Während die Eltern das Kind ausdrücklich kritisierten und manchmal bestraften, unterstützten sie irgendwie (...) die Fortdauer gerade des Verhaltens, das sie kritisierten" (Vogel/Bell 1960: 431). Daraus erwächst ein Auftragskon-

---

152 Dies betrifft die Dimensionen der Beauftragung und Loyalitätsverpflichtung als Bestandteil der Delegation im Verhältnis zu den Interaktionsweisen von Bindung und Ausstoßung. Beispielsweise bleibt unklar, ob Eltern ihre Kinder auch durch Beauftragung (Delegation) binden, damit ihnen die Kinder verpflichtet sind.

flikt, weil das (abweichende) Verhalten des Kindes trotz "bewusster und verbaler oder gar punitiver Gegensteuerung" (Moser 1972: 168) unbewusst bekräftigt wird.

6.6. Die Delegation der sozialen Position der Familie an die nachfolgende Generation

Ein Mangel an Stierlins Konzeption liegt darin, dass er sich nur auf die innerfamilialen Konflikte des Familiensystems als Ursache für Entgleisungen des Individuationsprozesses und ihre Beziehung zu intrapsychischen Faktoren konzentriert, ohne die Zusammenhänge mit ihrer externen Verankerung zu untersuchen. Stierlin verweist zwar unter anderem auch auf seine Verankerung als Ursache von Entgleisungen ihrer Beziehungsdynamik und damit wenigstens implizit auch auf seine Außengrenzen. Er führt jedoch nicht aus, was er mit Verankerung meint, und konzentriert sich statt dessen in seinen weiteren Ausführungen auf den inneren Zustand des Familiensstems. Im Anschluss daran könnte man aber argumentieren, dass die Verankerung der Familie durch ihre Positionierung im gesellschaftlichen Raum aufgrund ihrer Verfügung über Ressourcen bestimmt ist.

Unter Bezug auf die familiensystemischen Überlegungen von Jackson und im Anschluss an Stierlin kann man aber vermuten, dass es den Eltern auch um die Erhaltung des Familiensystems als solchem, d.h. auch in der Generationenfolge, geht und sie darauf bedacht sind, seine innere Ordung zu erhalten, eventuell in Form des bestehenden komplementären Beziehungsmusters.

Rollenerwartungen der Eltern und Beauftragungen der Kinder erstrecken sich natürlich auch - und vielleicht sogar vor allem - auf die existentielle Grundlage der Familie, die auf ihrer Verankerung in der Gesellschaft, also auf ihrer sozialen Position beruht. Ich hatte bereits bemerkt, dass Bourdieu sich nicht darum kümmert, wie denn die Statusübertragung an die nachfolgende Generation kommunikativ vermittelt wird. Im Anschluss an die bisher angestellten Überlegungen kann man nun vermuten, dass dies nicht nur direkt, sondern vor allem indirekt geschieht. Statusreproduktion gehört zu den existentiell wichtigen "Familienthemen" (vgl. Hess/Handel 1975) und wird als solches an die nachfolgende Generation delegiert. Dabei geht es nicht nur um die Frage der materiellen Reproduktion allein, die gewissermaßen rational kalkulierend und auf einer digitalen Kommunikationsebene zu behandeln wäre.

Ich habe oben in Anschluss an die kommunikationstheoretischen Überlegungen von Watzlawick sowie an emotionssoziologische Argumente festgestellt, dass Status auch eine emotionale Dimension hat, die als ein bestimmtes Ausmaß von Anerkennung oder Scham vom Individuum empfunden wird. Daraus kann man schließen, dass auch die Eltern die soziale Position, die sie im Laufe ihrer Biographie selbst "erworben"[153] haben, positiv oder negativ - mit Stolz oder mit Scham oder Selbstaggression - emotional besetzen. An sie sind die Eltern nicht nur in einem materiellen Sinne, sondern auch emotional "gebunden", da sie für sie selbst mit einem bestimmten Ausmaß von Anerkennung oder Beschämung verknüpft ist. Vor diesem Hintergrund müssen sie ihre Existenzgrundlage nicht nur materiell erhalten, sondern auch symbolisch überhöhen und rechtfertigen. Mit anderen Worten, sie sind mehr oder

---

[153] Dies sei deshalb in Anführungsstrichen gesetzt, weil es nicht ganz klar ist, in welchem Maße dies ein aktiv gestaltender oder passiv hingenommener Vorgang ist, solange wir ihn noch nicht im nächsten Kapitel untersucht haben. Jedenfalls dürfte er sich den meisten Menschen als aktiver Prozess darstellen.

weniger stolz darauf, "was sie geleistet haben" und wollen dafür auch von ihren Kindern Anerkennung erhalten. Es wäre auch nur schwer vorstellbar, dass die im Wortsinn und im übertragenen Sinn existentielle Frage der Existenzsicherung nicht emotional besetzt wäre.

Folglich geht es bei der - gewissermaßen objektiv wichtigen - Frage der intergenerationalen Statusübertragung nicht nur um die technische Frage, wie die Familienressourcen mit einer "möglichst geringen Schwundquote", wie sich Bourdieu ausdrückt, an die Kinder übertragen werden. Vielmehr geht es um die Sinnhaftigkeit der Existenzsicherung als eines zentralen Handlungsbereiches der Eltern. Distanzieren sich die Kinder davon oder zollen sie ihm Anerkennung? Wie "positionieren" sich die Kinder im Verhältnis zu den Eltern in dieser Frage? Ich vermute, dass die Gesamtheit der familialen Interaktionsstrukturen in dieser für die Eltern ebenso wie für die Kinder lebensgeschichtlich bedeutsamen Frage geradezu kulminieren. Von der Seite der Eltern und der Seite der Kinder gibt es eine Vielzahl bewusster und vor allem unbewusster Erwartungen, Befürchtungen, Hoffnungen und Ambitionen. Das, was allgemein unter "Aspirationen" verstanden wird sowie die von Boudon erwähnten "schichtspezifischen Präferenzen" bei Bildungsentscheidungen dürften zu diesen unbewussten und affektiven Erwartungen der Eltern gehören. Sie beeinflussen die Bildungsentscheidungen der Heranwachsenden in erheblichem Maße. Das klingt dramatisch und man mag fragen, ob denn die "Normalität" und der Routinecharakter der familialen Interaktionen diesem Drama wirklich entsprechen. Aber auch wenn die familiale Interaktion das Thema der Ausbildungs- und Berufswahl der Kinder gar nicht direkt berühren, wird ihr Ordnungsschema sowie die darin enthaltenen unbewussten Rolleninduktionen und Delegationen von den Heranwachsenden verinnerlicht.

Ein weiteres Argument kommt hinzu. Wir haben gesehen, dass sich im Zuge des wirtschaftlichen Wandels die Reproduktionserfordernisse verändert und auf das Erreichen hoher Bildungszertifikate verlagert haben. Obwohl davon die Jugendlichen viel stärker betroffen sind, nehmen die Eltern diese Veränderungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sozialbiographie wahrscheinlich deutlicher wahr. Denn für sie bestand überwiegend noch nicht die Notwendigkeit, mittels "höherer" Bildung gehobene Berufspositionen zu erwerben. Vor allem bei Eltern aus mittleren sozialen Klassen ist häufig eine Statusinkonsistenz zwischen ihrer sozialen Position und ihrem Bildungsabschluss zu beobachten, den sie im Verhältnis zu ihrer beruflichen Position als inadäquat und als Bildungsdefizit empfinden mögen. Daraus können Spannungen erwachsen, die den Kindern als Bestandteil der familialen Interaktion vermittelt werden. Auf diese Weise sind sie mit der Sozialbiographie ihrer Eltern verkoppelt und werden mehr oder weniger bewusst und intentional beauftragt die Spannungen auszugleichen und damit die Familienhomöostasis (Jackson) wieder herzustellen. Ohne hier ein vollständiges und umfassendes Modell der möglichen Reaktionen von Eltern in unterschiedlichen sozialen Positionen vorstellen zu können, sollen diese Überlegungen kurz illustriert werden, wobei dies natürlich nur modelltheoretisch geschehen kann. Damit lassen sich jedoch die Zusammenhänge zwischen den sozialbiographischen Erfahrungen der Eltern, den emotionalen Bewertungen dieser Erfahrungen und ihre Übersetzung in Interaktionsstrukturen aufzeigen, die wiederum das Handeln der Kinder prägen.

Der Vater kann aufgrund seines eigenen sozialen Aufstiegs - was zeitgeschichtlich, insbesondere wenn man man Becks Individualisierungsthese glaubt, im Deutschland der 60er

Jahre ein häufiger anzutreffender Typus sein müßte - "stolz auf das Geleistete" sein. Vielleicht hat er selbst - ebenfalls aufgrund zeitgeschichtlicher Konstellationen - noch selbst keine "höhere" Bildung genossen, weil seine Jugendzeit noch vor der Bildungsexpansion gelegen hatte. Inzwischen ist eine höhere Bildung jedoch ein - notwendiges, aber nicht hinreichendes - Statusmerkmal, so dass er zwar Stolz, aber andererseits ein gewisses Difizit empfinden mag. Nehmen wir an, dass er einen Sohn, vielleicht sogar einen einzigen Sohn hat. Dann könnte man vermuten, dass er ihm zweierlei Botschaften bei dessen Bildungsentscheidung gibt. Einerseits sollte er die vom Vater "erkämpfte" Position dadurch anerkennen und - kommunikationstheoretisch ausgedrückt - bestätigen, dass er sie selbst anstrebt. Jede Statusentscheidung, die unterhalb seines Positionsniveaus ist, käme einer Kritik gleich. Andererseits mag es nicht unwahrscheinlich erscheinen, wenn der Vater dem Sohn gleichzeitig vermittelt, dass er so "heldenhaft" wie er selbst seinen Status erkämpft habe, nie sein werde, weil dies sowieso nur er selbst fertiggebracht habe. Sein Sohn muss also seine Anerkennung dadurch erhalten, dass er - latent und unbewusst - dessen Position abwertet, worauf dieser - je nachdem, wie stark er sich mit seinem Vater positiv identifiziert - entweder versuchen kann, seinem Vater zu beweisen, dass er dennoch sein "würdiger" Nachfolger ist und ihm mit seinen eigenen Aspirationen folgen. Oder er nimmt den abwertenden Teil der Botschaft stärker in sich auf und bestätigt seinen Vater in dessen Vermutung, dass er nie so gut wird wie er selbst. Dann mag er sich für einen Bildungsweg entscheiden, der deutlich unter dem Aspirationsniveau seines Vaters bleibt. Auch hier gibt es noch eine Variation, indem er entweder etwas wählt, was eine offensichtliche Ablehnung der Wünsche seines Vaters bedeutet, oder er kann eine "faule" Kompromißformel wählen und sich für eine konforme, aber unambitionierte Bildungslaufbahn entscheiden.

7. Die entscheidungstheoretische Dimension der Reproduktion sozialer Ungleichheit

Die Ablösung der Jugendlichen vom Elternhaus und die Statuspassage zum Erwachsenen ist also, soviel kann man unabhängig von theoretischen Unterschieden und Differenzen festhalten, mit Festlegungen verbunden, die individuell-biographisch und strukturell-gesellschaftlich relevant sind. Diese Bedeutung von Entscheidungen wird von verschiedenen theoretischen Ansätzen aus unterschiedlichen theoretischen Blickrichtungen bestätigt. Aus einer entwicklungspsychologischen Richtung werden sie als identitätsrelevante Festlegungen bezeichnet, die Individualisierungsthese unterstellt einen Bedeutungszuwachs von Entscheidungen, die das Individuum sogar wie ein "Planungsbüro" aussehen lassen, in der Theorie des institutionalisierten Lebenslaufs sind es ebenfalls die Entscheidungen, die lebensgeschichtlich die verschiedenen Laufbahnnormen miteinander vermitteln, aber auch aus der Perspektive der kulturellen Reproduktionstheorie von Bourdieu erhalten die Bildungsentscheidungen einen hohen strategischen Stellenwert bei der Reproduktion der sozialen Position besonders in der Generationenfolge. Die verschiedenen Perspektiven sind vielmehr Bestandteile unterschiedlicher und sich ausschließender Forschungstraditionen, die implizieren, dass die hier infrage kommenden Entscheidungsprozesse nichts miteinander zu tun haben. Dadurch reißen diese Ansätze den Entscheidungsprozess auseinander und produzieren einen Dualismus zwischen Struktur und Handlung, der hier bereits häufiger Erwähnung fand. Darüber hinaus setzt sich keiner dieser sehr unterschiedlichen Ansätze mit entscheidungstheoretischen Annahmen auseinander, so dass das handlungstheoretische Feld der, teils immer schon ungeliebten, teilweise - wie in Teilen der neueren Familiensoziologie - aber auch fast euphorisch gefeierten, rationalen Entscheidungstheorie überlassen bleibt. Die Jugendphase geht mit der ersten lebensgeschichtlich bedeutsamen Entscheidungssituation einher, die die Jugendlichen im Zuge der biographischen Festlegungen treffen müssen, mit denen die Statuspassage zum Erwachsenen markiert ist. In diesem Sinne kann die Studienfachwahl, die hier im Mittelpunkt der Untersuchung steht, als eine vorweggenommene Berufswahl angesehen werden. In einer idealistischen Perspektive könnte man sagen, dass mit dieser Wahl zugleich eine individuelle Entscheidung über den zukünftigen Status getroffen wird, der mit dem gewählten Beruf einhergeht. Individuelles Handeln und gesellschaftliche Struktur - hier im Sinne der Sozialstruktur - treffen also in dieser biographischen Phase aufs engste zusammen.

Auch die Hochschulforschung hat sich bislang kaum theoretisch mit dem entscheidungstheoretischen Aspekt der Studienfachwahl auseinandergesetzt, obwohl die zahlreichen Studienanfängeruntersuchungen entscheidungstheoretische Annahmen implizit enthalten. Nur Lange hat ein allerdings stark formalisiertes Modell der Entscheidung zunächst für die Ausbildungs- und Berufswahl aufgestellt und später auf die Studienfachwahl angewandt (Lange 1978). Diese Vernachlässigung erscheint insbesondere deshalb unverständlich, weil gerade die Bildungsexpansion in mancher Hinsicht paradigmatisch für eine Entwicklung angesehen worden ist, in der individuelle und auf Bildung bezogene Entscheidungen immer wichtiger für die Gestaltung des eigenen Lebens, aber auch für die Reproduktion der Gesellschaft werden. Obwohl die nutzentheoretische Entscheidungstheorie mit ihrem rationalen Entscheidungsmodell heftig kritisiert wird, benennt sie doch alle wesentlichen Elemente des Entscheidungsprozesses - wenn auch zum Teil in einer mangelhaften Weise. Außerdem gibt es keine ausgear-

beitete Theorie der Ausbildungsentscheidung, sondern viele Forschungsarbeiten verwenden "ungeklärte" Entscheidungsmodelle in einer banalisierten Form, ohne ihre Voraussetzungen genau zu klären. Dies ist in der Individualisierungsdebatte ebenso der Fall, wie in der Hochschulforschung.

7.1. Das nutzentheoretische Modell rationaler Entscheidung

Im folgenden soll zunächst das konservative geschlossene Modell der rationalen Entscheidung referiert und diskutiert werden, um aus seiner Kritik eine Sozio-Logik des Entscheidungsprozesses zu entwickeln, in die die bisher angestellten Überlegungen und theoretischen Ansätze integriert werden können.

Als Zugang zur Analyse der Entscheidungen bieten sich vor diesem Hintergrund zunächst die formalen Elemente der Entscheidungstheorie an, da sie in allgemeiner Form mindestens die Komponenten einer Beziehung auf ein angestrebtes Ziel oder einen Zweck enthält sowie einen Abwägungsprozess darüber, welche Mittel oder welche Alternativen zur Erreichung dieses Ziels eingesetzt werden sollen. Allerdings muss das Konzept von Rationalität, das ihnen zugrunde liegt, einer kritischen Diskussion unterzogen werden. Denn konstitutiv für Entscheidungstheorien sind nicht nur ihre Beziehung auf ein angestrebtes Ziel oder einen Zweck, sondern auch die Annahme eines bewussten Kalkulierens und Abwägens, welches Mittel zur Erreichung des Ziels eingesetzt werden soll. Soweit menschliches Handeln in einem solchen Sinn auf zweckvoll kalkulierender und vorausdenkender Vernunft sowie einem bewussten Zweck-Mittel-Abwägen beruht, wird es rational genannt.

Die Entscheidungstheorie geht auf den Utilitarismus zurück, nach dessen Konzeption eine Handlung nur von ihrem Ziel her zu bewerten ist. Im Gegensatz zu ihm nimmt die Entscheidungstheorie jedoch nicht mehr ein allgemeines Interesse, sondern nur noch das individuelle Interesse zum Maßstab und die Handlungen bzw. Entscheidungen werden nur nach ihrer instrumentellen Brauchbarkeit zur Erreichung von Zielen bewertet. Am deutlichsten drückt sich diese Denkweise im Menschenbild des "homo oeconomicus" der klassischen Nationalökonomie aus, in der egoistisches und rationales Handeln gleichgesetzt sind. Auf dieser Grundlage wurden in der Folge angewandte Konzepte wie die Theorie der individuellen Wahlakte oder die Grenznutzentheorie entwickelt. Weitere Einflüsse auf die Entscheidungstheorie gingen von ihrer Mathematisierung und Formalisierung durch die Wahrscheinlichkeitstheorie (Bernoulli, Laplace) sowie von Überlegungen zum Glücksspiel (Bayes) aus. Viele seiner Annahmen sind kaum zu verstehen, wenn man sich dieses Anwendungsgebiet nicht verdeutlicht, das durch das Vorliegen eines geschlossenen axiomatischen Systems mit bekannten und begrenzten Regeln, bekannten Entscheidungsalternativen und erwartbarem Nutzen charakterisiert ist. Prominent wurde die rationale Entscheidungstheorie besonders als präskriptives Modell in der Ökonomie. In banalisierter Form liegt sie jedoch zahlreichen wissenschaftlichen Einzeldisziplinen zugrunde, die Annahmen über die Handlungs- und Entscheidungsmechanismen von Individuen machen, so auch mehr oder weniger explizit der Hochschulforschung und sicherlich auch dem Beck'schen Individualisierungskonzept. In der Soziologie wurde sie jedoch erst spät, dafür aber umso umfassender zur Erklärung für die verschie-

denartigsten Phänomene zur Kenntnis genommen[154] und in jüngster Zeit vor allem in der Familiensoziologie (vgl. etwa Becker 1982) verwandt.

Das Modell der rationalen Entscheidung besteht in der Annahme, dass Akteure aus gegebenen, bekannten und verfügbaren Handlungsoptionen (-alternativen, Entscheidungsmöglichkeiten) auf der Basis individueller - wiederum gegebener, verfügbarer und geordneter - Präferenzen (Motiven, Interessen) sowie auf der Grundlage von Realitätsannahmen (Informationen, Kognitionen) diejenigen auswählen, die den größten "Nutzen" erbringen. Das Ergebnis einer Entscheidung heißt Konsequenz und der Wert einer Konsequenz für eine Person ist ihr Nutzen. Die Entscheidungen sind als das Ergebnis eines Wahlaktes gedacht, dem Entscheidungsregeln zugrunde liegen, die angeben, wie eine Person aus einem gegebenen Satz von möglichen Handlungen und Präferenzen diejenige Handlung auswählt, von deren Folgen sie sich den größten Nutzen erwartet. Sie werden getroffen unter Sicherheit, Risiko oder Unsicherheit (vgl. Luce/Raiffa 1957)[155], wobei Unsicherheit der Normalfall darstellt, in dem die Eintrittswahrscheinlichkeiten der Handlungskonsequenzen nicht bekannt sind und die Ergebnisse den Handlungsalternativen nicht zugeordnet werden können (vgl. Kirsch 1970). Das rationale Entscheidungsmodell enthält also drei Grundannahmen, die sich auf die zur Verfügung stehenden Informationen, die Präferenzordnung sowie die Entscheidungsregeln beziehen. Die Informationen erstrecken sich auf die möglichen Handlungsalternativen, auf die Handlungskonsequenzen und auf den erwartbaren Nutzen. Darüber hinaus wird manchmal auch die Umweltsituation berücksichtigt, worunter Aspekte des Kontexts der Entscheidung verstanden werden, die sich nicht unter der Kontrolle des Handelnden befinden (Kirsch 1970). Demgegenüber sind die Handlungsalternativen jene Aspekte der Entscheidung, die unter seiner Kontrolle stehen und von ihm beeinflußt werden können.

Diese Annahmen haben zur Folge, dass in der klassischen Entscheidungstheorie die Ausstattung eines Individuums mit ökonomischen, sozialen oder kulturellen Ressourcen als gegebenen interpretiert und aus dem Modell externalisiert wird. Sie werden höchstens implizit als Kosten der Handlungsalternativen berücksichtigt, etwa in der Weise, wie Leibenstein zwei Arten von Kosten entsprechenden Nutzenarten gegenüber gestellt hat (1957: 161). Unter dem Konsumnutzen versteht er die persönliche Befriedigung (Steigerung des Selbstwertgefühls, emotionale Befriedigung, Lebenssinn), wohingegen der materielle Nutzen erst in der Zukunft realisiert werden kann und deshalb zunächst als Investitionsnutzen erscheint. Diesen Nutzenarten stehen direkte Kosten gegenüber, die mit der Wahl der Handlungsalternativen verbunden sind, sowie indirekte Kosten, die sich auf die Opportunitätskosten der Handlungsalternativen, also den entgangenen Handlungsalternativen beziehen, die sich aus dem Ausfall an Einkommen und Befriedigung (Nutzen) bis zur Realisierung der Handlungsziele ergeben. Es ist jedoch unwahrscheinlich, dass materieller aber auch sozialer oder kultureller Mangel zum bewussten Teil des subjektiven Entscheidungsprozesses gemacht, also bewusst ins Kalkül gezogen wird, sondern er wird eher habituell ausgeschlossen.

---

154 Noch im "Lexikon zur Soziologie" von 1978 wird sie unter dem Stichwort Entscheidungstheorie als "ein noch in der Entwicklung stehendes Gebiet" bezeichnet, das sich "heute noch nicht auf ein gemeinsames theoretisches Gerüst beziehen" ließe.

155 Sicherheit bezieht sich auf den unwahrscheinlichen Fall, dass der Kontext konstant ist und jeder Handlungsalternative nur ein Ergebnis zugeordnet ist; bei Entscheidung unter Risiko verfügt der Handelnde über Annahmen über die Eintrittswahrscheinlichkeit der möglichen Handlungskonsequenzen.

"Der klassische Ansatz beruht auf den Annahmen, dass das Entscheidungssubjekt über alle für die Entscheidung relevanten Informationen verfügt, ein konsistentes und zeitlich stabiles Präferenzsystem besitzt und unter den ihm zur Verfügung stehenden und ihm bekannten Handlungsalternativen diejenige zu bestimmen vermag, die zu einer optimalen Konsequenz führt" (Jungermann 1977: 24). Seine Präferenzen sind vollständig und bilden eine schwach transitive Präferenz-Ordnung (Kirsch 1970: 30), die durch eine Nutzenfunktion abgebildet werden kann, die, auf der Theorie des Grenznutzens basierend, das Kernstück des geschlossenen Modells ist. Dieses früher übliche, geschlossene Entscheidungsmodell sagt nichts darüber aus, wie Entscheidungsprobleme entstehen und auf welche Weise ein Individuum zu den Prämissen seiner Entscheidung gelangt. Es abstrahiert von konkreten Umständen und Rahmenbedingungen realer Entscheidungsprobleme sowie vom Inhalt und Ziel der Entscheidung. Es unterstellt, dass Entscheidungssituationen formal gleich und deshalb grundsätzlich miteinander vergleichbar sind. Das bedeutet auch, dass Rationalität lediglich auf die methodisch korrekte, logisch konsistente Integration probabilistischer und utilitaristischer Informationen und eine entsprechende Auswahl von Handlungsalternativen beschränkt ist. Neben den Ressourcen des Akteurs werden also auch Werte oder soziale Normen aus dem Modell externalisiert und zu Entscheidungsprämissen deklariert.

Die gegen dieses geschlossene Modell rationaler Entscheidung vorgebrachten Kritikpunkte beziehen sich hauptsächlich auf die folgende Bereiche (vgl. Schlagenhauf 1984: 685):

- auf *Probleme mit Informationen:* die Wahrnehmung von Handlungszielen (Nutzen) und von Handlungsmitteln (Optionen),
- auf *Probleme mit Präferenzen:* die Attraktivität und Wünschbarkeit von Zielen sowie die Ordnung der Ziele,
- auf *Probleme mit der Entscheidungsregel:* das Abwägen und die Gewichtung der Informationen über Ziele, Mittel und Präferenzen sowie ihre Verknüpfung (Multiplikationstheorem),
- auf *Probleme mit der Statik des Modells:* die Prozesshaftigkeit von Entscheidungen.

In der Folge wurden vor allem die kognitiven Beschränkungen der Rationalität diskutiert, wobei die Entscheidungstheorie intensiv von den entstehenden psychologischen Theorien kognitiver Prozesse, vor allem den kognitiven Motivationstheorien beinflußt wurde und sich ihnen ihrerseits annährte (vgl. dazu Ulich 1979).[156] Sie wurden in der begrenzten Kapazität des Individuums gesehen, die nötigen Informationen zu sammeln und zu verarbeiten, worauf Simon (1957) schon frühzeitig hinwies, indem er erklärte, dass Rationalität vollständige Kenntnis und Voraussicht der möglichen Konsequenzen erfordere, die sich bei jeder Wahl ergeben, diese Kenntnis der Konsequenzen jedoch stets fragmentarisch sei. Falls Informationen unvollkommen sind, bezieht sich das im geschlossenen Modell jedoch nicht auf die möglichen Handlungsalternativen, die

156 Ulich interpretiert insbesondere das einflußreiche Prozessmodell von Heckhausen "als ein rationalistisches Verfahren der Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen unter Zugrundelegung von zwei idealisierenden Prämissen: (1) Motivation (als bewußter Entscheidungsprozess) läßt sich nach dem Modell rationaler Kalkulation abbilden; (2) derartige Entscheidungsprozesse laufen primär nach dem 'hedonistischen Kalkül' ab. Darunter versteht man die Maxime, alles Handeln auf die Erreichung antizipierter Lustzustände (Streben nach maximalem Erfolg, Vermeidung von Mißerfolg) hin auszurichten udn bei der Wahl von Handlungsalterniven die für die Zielerreichung notwendigen 'Kosten' gegen den zu erwartenden 'Gewinn' aufzurechnen." (Ulich 1979: 26).

möglichen Handlungsalternativen, die Handlungskonsequenzen oder die Kontextbedingungen, die alle als bekannt unterstellt werden, sondern nur darauf, welche Umwelt eintreten wird. Alle weiteren Probleme der Annahmen des Entscheidungsmodells wie die eindeutige und stabile Präferenzordnung sowie die entsprechende Auswahl der Handlungsalternativen wurden zunächst auf diese objektiv oder subjektiv unvollkommenen Informationen zurückgeführt.

Ein großer Teil der Forschung konzentrierte sich auf Versuche der Messung der Parameter Nutzen und subjektive Wahrschscheinlichkeit sowie auf den Prozess der Informationsverarbeitung, der Handlungen und Entscheidungen vorausgeht, wobei der Schwerpunkt auf dem kognitivem Aspekt lag. Dabei kamen wesentliche Einflüsse aus der Psychologie, die sich im Zuge ihrer "kognitiven Wende" (Ulich 1979) intensiv mit den kognitiven Implikationen des Handelns beschäftigte, so dass Erkenntnisse über kognitive Entscheidungs- und Problemlösungsprozesse in das rationale Entscheidungsmodell einflossen. Als Reaktion darauf wurden einige seiner Annahmen fallengelassen, um das Konzept einer formalen Entscheidungslogik zu retten, wodurch sich auch der Rationalitätsbegriff veränderte. Im geschlossenen Modell war er ausschließlich individualistisch, substantiell und "objektiv". In den Versuchen der Weiterentwicklung des Rationalitätskonzepts werden dem Individuum zwar Vereinfachungen des Entscheidungsproblems zugestanden, um es seiner beschränkten Informationsverarbeitungskapazität anzupassen, die vorher als nicht-rational bezeichnet wurden. Demzufolge beschränkt sich die Entscheidungstheorie inzwischen auf bloß subjektiv wahrgenommene Informationen und auf eine subjektive Situationsdefinition. Die resultierende "subjektive Rationalität" wird damit jedoch auf die individuelle Beliebigkeit von Informationen, Präferenzen und Handlungsalternativen reduziert, ohne dass ihre kulturelle Bedingtheit durch Normen und Werte Berücksichtigung findet. Wenn ein Akteur anders entschieden hat als von der Entscheidungstheorie vorhergesagt, kann gefolgert werden, dass er andere Informationen zur Verfügung gehabt hat oder seine Informationen subjektiv anders bewertet hat als im Modell unterstellt wurde. Damit wird das Modell gegenüber einer möglichen Falsifikation immunisiert.

Trotz aller Versuche einer Weiterentwicklung blieb aber der intentionalistische und kognitivistische Charakter des Entscheidungsmodells erhalten. Darüber hinaus ändern auch die kognitiven Verhaltenstheorien nichts daran, dass die "Umwelt" nur in Form kognitiver interner Abbildungen berücksichtig wird, ohne dass aber klar wird, wie der Prozess der kognitiven Repräsentation vor sich geht (Ulich 1979: 31). Demgegenüber wird die utilitistische Dimension (Genese, Veränderung, Handlungsrelevanz von Wertvorstellungen) vernachlässigt (Jungermann 1977: 29). Hinter dem Informationsproblem verbergen sich jedoch andere Probleme, die viel gravierender für die Erklärungskraft des rationalen Entscheidungsmodells sind. Zum einen sind die meisten Entscheidungssituationen nicht eindeutig, sondern strukturell mehrdeutig. Die strukturelle Mehrdeutigkeit hängt wiederum sowohl vom Zeitmaßstab, als auch von der Abstraktionsebene der Bestimmung der Handlungskonsequenzen ab, das als Kriterium der Entscheidungsregel zugrunde gelegt wird. Dies hat zur Folge, dass die einzelnen Entscheidungskomponenten im Sinne klarer Ursache-Wirkungs-Beziehungen gar nicht voneinander abgegrenzt werden können, weil die Elemente nicht unabhängig voneinander sind, sondern sich gegenseitig bedingen. Kosten hängen von Alternativen, aber auch von Resourcen ab, Nutzen von den Präferenzen und den Optionen usw.. Darüber hinaus liegen die Bewertungs-

kriterien nach dem Prinzip "Glück in der Liebe oder Glück im Spiel" gar nicht auf derselben Dimension. Es ist deshalb also objektiv unmöglich, die Bewertungskriterien miteinander zu vergleichen, geschweige denn Kosten und Nutzen zu quantifizieren.

Die Informationsprobleme sind nur vordergründig eine Frage der Kapazitätsverarbeitung. Selbst wenn alle kognitiven Voraussetzungen des Entscheidungsmodells erfüllt sind und alle Informationen vollständig vorliegen und die Handlungsalternativen das gesetzte Anspruchsniveau und die eigenen Präferenzen erfüllen, kann ein Akteur doch zu einer Entscheidung unfähig sein, da die Handlungsalternativen auf einer kognitiven Ebene allein ambivalent und deshalb nicht entscheidbar sind. Die wesentlichen Beschränkungen der rationalen Entscheidungstheorie liegen gar nicht in technischen Fragen der Informationsverarbeitungs-Kapazität aufgrund der Komplexität der Komponenten der Entscheidung, obwohl durch sie bereits genug Restriktionen für die Handlungspraxis vorliegen. Sie beziehen sich auf den Kern der nutzenorientierten Entscheidungstheorie, die angibt, wie die einzelnen Komponenten des Entscheidungsprozesses miteinander verknüpft und bewertet werden. Diese Entscheidungsregel besteht im wesentlichen aus einem Multiplikationstheorem, das eine gleichwertige Kombination von Präferenzen, Handlungsoptionen und Zielen unterstellt. Sie bildet jedoch den empirischen Entscheidungsprozess gar nicht adäquat ab, denn sie "regelt" nur formal, wie aufgrund einer gegebenen Ordnung von individuellen Präferenzen, einer Ordnung von Handlungsalternativen und einer Ordnung von Handlungszielen die "beste" Alternative ausgewählt werden kann. Die tatsächliche "Bewertung" von Handlungsalternativen jenseits des mechanischen Optimierungsvorgangs bleibt also in einer black box verborgen (Kirsch 1978: 11).

Eine multiplikative Verknüpfung ist aber nur in häufig wiederholten Situationen, wie dem Spiel sinnvoll, in denen sich die einzelnen Faktoren ausgleichen. Dieser Logik liegt Bernoullis Definition zugrunde, nach der ein Individuum diejenige Alternative wählt, die den höchsten erwarteten Nutzen aufweist, wobei der Nutzen das Produkt der Eintrittswahrscheinlichkeit des Erfolgs bei Wahl dieser Alternative und dem subjektiv empfundenen Nutzen ist. Es ist aber durchaus fraglich, ob die Menschen ihren Nutzen maximieren wollen oder nur befriedigende Lösungen für ihre Probleme erreichen wollen. Schlagenhauf kritisiert diesen einfachen Algorithmus, weil jede Begründung fehlt, "warum nicht die Eintrittswahrscheinlichkeit höher bewertet wird als die entsprechende Belohnung, d.h. eine relative kleine, aber sichere Belohnung einer viel höheren, aber etwas unsichereren vorgezogen wird" (Schlagenhauf 1984: 686). Wird die Eintrittswahrscheinlichkeit höher bewertet als die Belohnung oder die Kosten höher als die Eintrittswahrscheinlichkeit oder die Belohnung oder umgekehrt? Mit der Änderung des Anspruchsniveaus geht wiederum auch eine Änderung der Definition des Entscheidungsproblems einher, die wahrscheinlicher ist als eine Festlegung auf bestimmte Handlungsoptionen. Vielleicht ist eine kleine, aber sichere Belohnung wichtiger als eine große, die verbunden ist mit hohen Kosten und einem hohen Risiko, nach dem Prinzip: "Ein Spatz in der Hand ist besser als die Taube auf dem Dach"? Sobald man von einer solchen "suboptimalen" Lösung ausgeht, ergibt sich aber die Schwierigkeit, wie die einzelnen Komponenten quantifiziert werden sollen. Werden nur die kurzfristigen oder auch oder nur die langfristigen Konsequenzen bewertet; oder werden die Kosten höher als die Eintrittswahrscheinlihckeit oder die Belohnung bewertet oder umgekehrt? Solange die Entscheidungslogik bloß dezisionistisch nach einem reinen Algorithmus vollzogen wird, kann man gar nicht von einem Subjekt sprechen, das eine Entscheidung trifft, und man muss der Entscheidungstheorie

den Status einer Handlungstheorie absprechen.[157] Sie kommt einer Reduzierung der Realität auf mathematische formulierbare Gleichungen gleich, die zwar anschaulich oder elegant sein mag, aber ihren Überzeugungskraft verliert, wenn die Gleichungen nur Unbekannte enthalten.

Darüber hinaus unterliegt das Anspruchsniveau - die Präferenzordnung -, das die Kriterien für den Befriedigungsgrad einer Entscheidung oder Problemlösung bietet, im Prozess der Entscheidung selbst Veränderungen. Eine Voraussetzung des rationalen Entscheidungsmodells sind jedoch Entscheidungsregeln, die über die Zeit unverändert bleiben und durch die Entscheidung selbst nicht verändert werden können. Eine Entscheidung ist aber keine einmalige Wahlhandlung im Sinne eines Ankreuzens aus vorhandenen Alternativen, die statisch und gegeben sind, sondern bildet eine Prozesshafte, und manchmal sehr langwierige Handlungsfolge, die eher einem vielstufigen Handlungs- und Problemlösungsprozess gleicht, in dem leicht die Mittel zu Zwecken verkürzt und die Zwecke zu neuen Mitteln werden. Sie ist nicht synchron und punktuell, sondern Prozesshaft und diachron. Sobald jedoch die Statik des geschlossenen Entscheidungsmodells aufgegeben wird und realistischere, offene Modelle in Erwägung gezogen werden, entsteht das Problem der Bestimmung des Anfangs- und Endpunktes einer Entscheidung und damit der situationalen, zeitlichen und räumlichen Rahmung einer Handlung.

Am Anfang hat der Akteur meistens unklare Vorstellungen von den einzelnen Elementen, wie sie das Entscheidungsmodell konstituieren. Beispielsweise hinsichtlich der eigenen Präferenzen wissen die meisten Menschen eher, was sie nicht wollen, als was sie wollen. Dabei verläuft der Entscheidungsprozess schrittweise - "inkremental" (Kirsch 1978: 11) -, da der Status quo nur so geringfügig wie möglich zu verändern versucht wird. Er wird häufig dadurch verkürzt, dass nur ein "erster guter Schritt" gefunden werden muss, der den Handelnden weiterführt, wobei die Handlungsoptionen zu Handlungszielen umdefiniert werden. Während des diachronen Verlaufs der Entscheidung erfolgt eine untrennbare Mischung von "Veränderung" und "Anpassung", während der die Parameter der Entscheidung, insbesondere die individuellen Präferenzen und Nutzenerwartungen verändert werden. Von diesen Beschränkungen der Entscheidungsrationalität ist wiederum rückwirkend auch der SuchProzess nach Informationen betroffen, der ebenfalls systematisch verkürzt wird. Zimbardo spricht in diesem Zusammenhang von "kognitiven Abkürzungen" und "kognitiven Verzerrungen" (1992: 318), um die objektiv nicht zu bewältigende Komplexität zu reduzieren. Solche Begrenzungen der Handlungssituation setzen den Erfolgsmaßstab der Zielorientierung - die Präferenzen - herab und schaffen Sicherheit, indem das Mißerfolgsrisiko vermindert wird. Es werden vorwiegend kleine Entscheidungen im Sinne einer allmählichen Festlegung ("creeping commitment", vgl. Kirsch 1978: 12) getroffen, die wiederum zu Prämissen der nachfolgenden Schritte werden und die Tendenz haben, sie zu rechtfertigen. Andererseits kann der Akteur auch damit rechnen, dass er im Verlauf des Entscheidungsprozesses mehr Informationen oder klarere Präferenzen bekommt und räumt sich auf diese Weise die Möglichkeit ein, aus dem Prozess selbst zu lernen. Aber was ist in einem solchen Prozess Anfang und Ende, was Mittel und was Zweck, was Nutzen und was Kosten?

Es ist schwer zu verstehen, wie auf der Grundlage der rigiden Modellannahmen des

---

157 Insofern ist die rationale Entscheidungstheorie im Ergebnis der Strukturtheorie ähnlich, da sie im Grunde genommen keinen Subjektbegriff hat.

Entscheidungsmodells überhaupt rational gehandelt werden kann, denn, wie Jungermann zusammenfaßt: "In realistischen, komplexeren Situationen kennen Menschen dagegen häufig die möglichen Zustände gar nicht genau, von denen die Konsequenzen des Handelns abhängig sind; sie messen ihnen subjektive Wahrscheinlichkeiten zu, die wenig begründet erscheinen und nur durch mangelnde oder falsche Informationen erklärbar sind; ihre Präferenzen sind oft nicht eindeutig und fluktuieren über die Zeit und über die Situationen; sie können manchmal nicht durchschauen, welche Handlungsalternativen ihnen überhaupt zur Verfügung stehen, zumal wenn der Spielraum durch habituelle Wahrnehmungs- und Handlungsmuster eingeengt ist" (Jungermann 1977: 24). An diesen Bedenken ändert auch die Entwicklung der Entscheidungsmodelle durch die Unterscheidung von "gut-definierten" und "schlecht-definierten Situationen" und "geschlossenen" von "offenen Entscheidungsmodellen" oder die Einführung eines Konzepts der "beschränkten Rationalität" oder der "kognitiven Rationalität" nichts. Denn je mehr das Rationalitätskonzept erweitert und geöffnet wird, umso mehr verliert es seine wesentliche Attraktivität, einen Maßstab zu setzen für die Orientierung bzw. Bewertung des Handelns. Diese Meinung vertritt auch einer seiner prominentesten Vertreter, wenn er darauf beharrt, dass die "Annahmen des nutzenmaximierenden Verhaltens, des Marktgleichgewichts und der Präferenzstabilität - strikt und ohne Einschränkung angewandt - (...) zusammen den Kern des ökonomischen Ansatzes ausmachen" (Becker 1982: 4) und in einer radikalen Konsequenz sogar selbstmörderisches Handeln als Nutzenmaximierung betrachtet (ebd., 9f.). Wenn der Rationalitätsbegriff auf jeden möglichen Bereich menschlichen Handelns, also beispielsweise auch auf intrinsische Ziele wie Selbstverwirklichung erweitert wird, wäre andererseits jedes Handeln qua definitionem rational, und zweckrationales Handeln hieße nur noch allgemein intentionales Handeln, sobald es nur mental bewusst ist.

7.2. Die Öffnung des rationalen Entscheidungsmodells durch die Rational-Choice-Variante

Inzwischen werden durch reflektiertere Varianten von Rationalität, den Rational-Choice-Theorien (vgl. Wiesenthal 1987), die Rationalitätsannahmen des Entscheidungsmodells noch weiter eingeschränkt und ausführlich die Grenzen rationalen Handelns diskutiert und dabei auch psychische Beschränkungen berücksichtigt. Wiesenthal (1987a: 434) folgert daraus optimistisch, dass "die 'rationale` Wahlhandlungstheorie die Begrenzungen der mikroökonomischen und nutzentheoretischen Begrifflichkeit überschritten" habe.

Obwohl sie viele der aufgeführten Monita in ihrem Ansatz berücksichtigt und sich eher mit den Beschränkungen von Rationalität als mit dem Versuch ihrer Explikation befaßt, beruht aber auch die Rational-Choice-Theorie auf der einfachen Theorie der Rationalität, die Elster, ihr wohl prominentester Vertreter, folgendermaßen definiert (Elster 1987: 21f.): Ein Akteur hat eine gegebene und realisierbare Menge von Handlungsoptionen zur Verfügung, aus denen er wählen kann, er ist über die Optionen und ihre möglichen Folgen vollständig informiert und hat eine konsistente, vollständige und stabile Präferenzordnung, die es ihn dazu in die Lage versetzt, die Handlungsfolgen in eine Rangordnung zueinander zu bringen und ihren Nutzen zu bestimmen. Darüber hinaus wird Rationalität weiter nur als Verfahrensrationalität verstanden: "To act rationally (...) simply means to choose the highest-ranked element in the feasible set." (Elster 1986: 4). Andererseits schwächt Elster alle zentralen Bestandteile des

Entscheidungsmodells ab, was in der Entwicklung der Entscheidungstheorie aber schon seit einiger Zeit zu beobachten ist (vgl. Kirsch 1970; 1978). "Das grundlegende Axiom der Theorie der Rationalität lautet dann einfach: Menschen entscheiden sich für diejenigen Handlungen, deren Folgen sie gegenüber den Folgen jeder anderen realisierbaren Handlung bevorzugen" (Elster 1987: 22). Die Entscheidungsprämissen des Akteurs sind subjektiv. Sie bestehen zunächst aus seinen Kognitionen (Informationen oder Annahmen über die Umweltsituation), für die nur schwache Rationalitätskriterien gelten: "ihre Rationalität ist eine Funktion der verfügbaren Evidenz" (Wiesenthal (1987a: 445). Elster "verzichtet auf normative Prämissen" (ebd., 443) und verlangt von den Präferenzen nur, dass sie widerspruchsfrei ("Transitivität") sein müssen.

Elsters Analysen befassen sich immer wieder mit den möglichen Beschränkungen, die sich aus den wechselseitigen Relationen zwischen den Bestandteilen des Entscheidungsprozesses - Akteur, Kontext, Präferenzen und Kognitionen - ergeben können (vgl. die Abbildung 2.1 bei Wiesenthal 1987a). Im Mittelpunkt steht dabei immer der Akteur und seine "menschlichen Schwächen". (1) Elster geht von einer Interdependenz unterschiedlicher Kognitions- und Präferenzmuster des Akteurs aus und gibt damit die Vorstellung eines einheitlichen, ganzheitlichen und mit sich identischen Akteurs zugunsten von "multiple selves" auf, die "als eine instabile und bloß locker integrierte Konfiguration von Gewohnheiten ("habits") und mentalen Zuständen" (ebd., 446) zu denken ist. (2) Hinsichtlich der Präferenzen geht Elster von einer Tendenz des Menschen zu Egoismus und zur Willensschwäche aus, die zum Phänomen des sogenannten "endogenen Präferenzwandels" führt, wenn beispielsweise ein kleiner Nutzen in der Gegenwart gegenüber einem größeren in der Zukunft bevorzugt wird. (3) Menschliche Schwächen wie Selbsttäuschung und wishful thinking bestimmen auch das Verhältnis der Kognitionen zu den Präferenzen des Akteurs, so dass Kognitionen häufig und leicht durch Präferenzen verzerrt werden. (4) Präferenzen und Nutzenerwartungen sind aber nicht unabhängig voneinander, womit er der traditionellen Annahme der Entscheidungstheorie widerspricht. Sie können auch als Reaktion auf die ungünstige Einwirkung der Umwelt, die sich etwa als Mangel an geeigneten Optionen äußert, uminterpretiert werden, was er mit der Geschichte vom Fuchs und den sauren Trauben illustriert (Elster 1987: 23, 211ff.). In diesem Fall liegt ein sog. "exogener Präferenzwandel", ein "Präferenzwandel, der durch eine Umdefinition der Situation" (ebd., 23) verursacht wird, vor. Dadurch wird die subjektive Relevanzstruktur der Handlungssituation angepaßt und neu "gerahmt", was Tversky und Kahnemann als "framing" bezeichnen (1986: 123). (5) Schließlich kann ein Akteur aber auch die Umwelt aktiv gestalten, indem er das "feasible set" beispielsweise dadurch verändert, dass er willentlich Handlungsmöglichkeiten ausschließt und auf diese Weise die Nutzenstruktur einer Situation ändert. "Umwelt wird umgestaltet, um das umweltbezogene Handeln eines zukünftigen Selbst zu steuern", wie Wiesenthal etwas euphorisch interpretiert (1987a: 446). Solche "indirekten" Strategien dienen der "rationalen" Bekämpfung seiner "irrationalen" Willensschwäche und Verführbarkeit.

Die Weiterentwicklung der Entscheidungstheorie durch Elster (vgl. allerdings bereits Kirsch 1978) bezieht sich vor allem darauf, dass er den Akteur selbst zum - im wahrsten Sinne des Wortes "entscheidenden" - Mittelpunkt der Entscheidungstheorie macht. Dadurch können - so Wiesenthal, der dies als "akteuranalytischen" Ansatz charakterisiert (1987a: 443) - vor allem auch die sozialen Kontextbedingungen des Handelnden systematisch in die Analyse

des Entscheidungsprozesses einbezogen werden. Elster befaßt sich aber mehr mit Erläuterungen der Beschränkungen von Rationalität durch die "menschlichen Schwächen" des Akteurs, als mit dem Versuch der Erklärung und Analyse ihrer Ursachen, weil sein Interesse darauf gerichtet ist, durch die Analyse der Grenzen von Rationalität gleichzeitig ihre Reichweite aufzuzeigen. Wiesenthal betont, dass sich die Rational-Choice-Theorie ungleich stärker um den Aspekt der positiven Handlungsselektion - die "choices" - durch die Akteure kümmert, als um die constraints als den äußeren Handlungsbeschränkungen durch soziale Zwänge oder Normen, die sonst typischerweise von der Soziologie thematisiert würden (ebd.).

Im herkömmlichen entscheidungstheoretischen Modell wird die Auswirkung einer unterschiedlichen Ausstattung der Akteure mit Ressourcen auf ihre Entscheidungsfähigkeit überhaupt nicht berücksichtigt. Ein Mangel an materiellen Ressourcen kann bestimmte Handlungsziele oder Optionen jedoch von vornherein unrealistisch erscheinen lassen, denn Akteure richten ihre Bedürfnisse und Präferenzen im Sinne einer "adaptiven Präferenzbildung" häufig an den gegebenen Möglichkeiten aus, wie Elster zeigt. Elsters Interpretation der Fabel über den Fuchs, für den die süßen Trauben sauer sind, weil er sie doch nicht erreichen kann, zeigt, dass Unerreichbares als ungewünscht interpretiert wird. Im Prozess des adaptiven Präferenzwandels ändern sich sowohl die Präferenzen über die Zeit, als auch die Erwartungen und entsprechend werden die Handlungsalternativen uminterpretiert. Ein typisches Beispiel für eine solche Präferenzänderung wird durch den Begriff des Cooling-out beschrieben, der auf Goffman (1962) zurückgeht. Goffman hat die soziale Dynamik und die psychischen und gesellschaftlichen Bewältigungsmuster von Situationen des Scheiterns eher heuristisch beschrieben. Burton Clark (1960) hat diesen Gedanken auf den Bereich der Bildungsinstitutionen bezogen und gezeigt, durch welche curricularen und beratenden Mechanismen die "Abkühlungsfunktion" in US-amerikanischen Colleges vermittelt wird, indem die Studierenden zum Verzicht auf attraktive Zertifikate ermuntert werden.

Einerseits nähert sich mit einer solchen weiteren Erweiterung das Verständnis von Rationalität immer mehr einem intelligenten Problemlösungshandeln an, wie es etwa seit einiger Zeit von der coping-Forschung vertreten wird. Andererseits hat diese Erweiterung des konventionellen Modells aber ihrerseits Beschränkungen, da sich Elster nicht sehr stark um die äußeren Einschränkungen des Handelns durch constraints, gewissermaßen um das Feld der strukturtheoretischen Soziologie kümmert. Er schränkt auch im Gegensatz zu ihr die constraints stark situationsspezifisch auf die Situation der Wahlhandlung ein. Vor allem aber bleibt sein Konzept von rationalem Handeln auf innere Anpassungsleistungen beschränkt, so dass Ulichs Kritik an Festingers Theorie der "kognitiven Dissonanz", sie reduziere Verhaltenssteuerung auf ausschließlich intrapsychische Prozesse und auf eine "Akrobatik kognitiver 'Umstrukturierung'" (Ulich 1979: 37), auch auf Elster zutrifft. Dadurch bleibt das Wechselverhältnis von constraints und choices auseinandergerissen, wo es doch gerade fruchtbar wäre, zu untersuchen, inwieweit Elsters Empfehlungen - Willensstärke und Selbstbindung - auch "Mittel der Wahl" wären, um äußere Bedingungen und damit vorhandene Strukturen zu verändern. Das, was für den Bereich der endogenen Präferenzänderung gilt, womit sich Elster hauptsächlich beschäftigt, kann aber prinzipiell auch auf den exogenen Bereich, auf die constraints, angewandt werden. Es kann rational sein, wenn sich das Individuum wie der Fuchs mit dem, was erreichbar ist - mit den "sauren Trauben" also - zufrieden gibt. Aber nicht nur eine solche adaptive Präferenzänderung an ungünstige constraints, sondern auch ihr Ge-

genteil, der Versuch der Überschreitung der Begrenzungen eines gegebenen Umweltzustandes, das Streben nach dem scheinbar Unerreichbaren oder die gestalterische Veränderung der Umweltbedingungen, kann "rational" sein. Wenn beispielsweise ein Jugendlicher auf dem Gymnasium bereits weiß, dass er Medizin studieren will, kann er selbst dafür sorgen, dass er genügend gute Noten erhält, um nicht längere Zeit in einer Warteschleife zu verbringen.

In ähnlicher Weise bleibt auch Elsters zweite wesentliche Erweiterung des herkömmlichen entscheidungtheoretischen Konzepts gewissermaßen auf der halben Strecke liegen. Er geht zwar von einer systematischen Tendenz des Menschen zur Willensschwäche und zu egoistischen Wünschen (self-interested desire) aus, die sich im Phänomen des endogenen Präferenzwandels niederschlagen und eine Einschränkung der Rationalität bewirken. Sie beruht, ebenso wie ihr Gegenteil, die Bemühung von Selbstbindung und Willensstärke, die er zur "Rettung" der Rationalität vorschlägt, immer auf psychischen und motivationalen Dispositionen. Dies bedeutet ebenfalls eine Weiterentwicklung der rationalen Entscheidungstheorie, da sie psychische Kategorien nicht vorsieht. Elster unterläßt es jedoch, diese menschlichen Stärken und Schwächen unter Zuhilfenahme psychologischer Kategorien zu analysieren. Beispielsweise werden Willensstärke und Selbstbindungsfähigkeit vonElster als Voraussetzungen rationalen Handelns angesehen, indem er sie als Fähigkeiten definiert, seine Affekte so zu kontrollieren, dass man entsprechend den Anforderungen des Entscheidungsmodells handeln kann. Demgegenüber hat etwa Erikson die Bedeutung von commitment als der Fähigkeit unterstrichen, die mit einer getroffenen Entscheidung verbundenen Verpflichtungen auch handelnd einzulösen. Bei ihm handelt es sich also nicht so sehr um einen singulären Akt der Wahl, sondern um einen Prozess, der vor einer Entscheidung, aber auch danach aktiv gestaltet wird. Bei Erikson ist Entscheidungsfähigkeit und die Zuverlässigkeit, Entscheidungen umzusetzen und Verpflichtungen einzugehen, das Resultat eines krisenhaften Wachstumsprozesses der Persönlichkeit gerade auch in Entscheidungsssituationen. Sie werden von anderen Eigenschaften einer "reifen Persönlichkeit" flankiert, wie der Fähigkeit, ambivalente Situationen aushalten und persönliche Krisen emotional "erleiden" zu können, ohne zu frühzeitig eine Entscheidung eventuell um den Preis von Abspaltung und Verdrängung herbeizuführen.[158] Diese persönlichkeitsbildende und sozialisatorische Wirkung von "identitätsrelevanten" Festlegungen wird von der Entscheidungstheorie auch in ihrer Rational-choice-Variante völlig vernachlässigt .

Elster ist mit seinem Konzept von eingeschränkt rationalem Handeln also auf halbem Wege stehen geblieben mit der Folge, dass seine Appelle an die Überwindung der menschlichen Schwächen einen normativen Charakter erhalten.[159] Damit knüpft er im Grunde genommen wieder an die frühen normativen Definitionen von Rationalität an, in denen eine rationale Entscheidung den von einem "objektiven" Beobachter als rational unterstellten Zielen entsprechen musste (vgl. Kirsch 1970: 62f.). Elster geht es nicht nur um die Auslotung der

---

158 Es scheint eine Tendenz in der Entwicklungspsychologie (bpw. bei Marcia 1966, 1980) zu geben, Handlungskompetenz durch Entscheidungsfähigkeit und der Fähigkeit Verpflichtungen einzugehen zu operationalisieren, womit der bei Erikson noch prekäre Krisenlösungsprozess funktionalistisch verkürzt wird.

159 Vor diesem Hintergrund ist es eine Pointe, dass Elster seine Beispiele vorzugsweise aus dem Bereich der Mythologie wählt, die vor dem Einzug der Rationalität ins moderne Denken noch die Funktion hatte, die Menschen auf eine Weise zu bilden, dass sie ihre Kognitionen und Emotionen zugleich angesprochen hat.

Reichweite und der Grenzen von Rationalität mit dem Ziel, die Möglichkeit rationalen Handelns infrage zu stellen. Er will vielmehr gerade umgekehrt den Akteuren sagen, was sie tun müssen, um "rational" handeln zu können, indem sie die menschlichen Schwächen "in Rechnung" stellen. "The failure to recognize the failure of rational-choice theory to yield unique prescriptions or predictions" sowie der irrationale Glaube an die Omnipotenz der Vernunft (1989: 17) würden zu einer "hyperrationality" führen. Elster legt großen Wert darauf, dass der Akteur versucht, die Bedingungen der Entscheidung aktiv zu beeinflussen, allerdings vornehmlich, indem er ihren inneren Kontext gestaltet. Der Beschränkung der Rationalität durch endogene Wunschänderung und Willensschwäche wird durch den Rational-Choice-Ansatz die Fähigkeit zur Selbstverpflichtung[160] und Willensstärke gegenüber gestellt. Immerhin ist das Individuum durch seine Willensschwäche also nicht nur behindert, sondern hat auch die Fähigkeit sie zu überwinden. Damit setzt Elster das Subjekt zweifelsohne stärker in sein Recht, als es die klassische Entscheidungstheorie mit ihrem mechanisch-dezisionistischen Modell einerseits und die struktural-deterministischen Ansätze andererseits, die sowieso ohne Subjekt auskommen, getan haben. Insoweit kann man Wiesenthals Einschätzung zustimmen, dass Elsters Ansatz durch seinen "fruchtbaren Gebrauch der Leitdifferenz" "choices" und "constraints", sowie durch seine "Dekomposition des Akteurbegriffs" (Wiesenthal 1987a: 443) eine zweifache Herausforderung für die strukturtheoretische Soziologie darstellt.

Sowohl Willensstärke (Selbstbindungsfähigkeit), als auch Willensschwäche (endogener Präferenzwandel) sind wichtige Erweiterungen des rationalen Entscheidungsmodells, die im klassischen Modell nicht vorkommen.[161] Allerdings bleibt das Kernproblem weiterhin ungelöst, wie Jon Elster selbstkritisch feststellt. Einerseits sieht er das Problem der vielfältigen Beschränkungen von Rationalität deutlich und räumt ein, dass nicht klar genug definiert sei, was rationales Handeln ist, andererseits verteidigt er dennoch die "privilegierte Stellung" rationaler Handlungstheorien (Elster 1987: 25). Elsters Erweiterung der Entscheidungstheorie durch die Thematisierung von constraints macht es dennoch prinzipiell möglich, dass auch die sozialen Kontextbedingungen des Handelnden systematisch in die Analyse des Entscheidungsprozesses einbezogen werden können. Ob die Entscheidungslogik auf einer Anpassungsleistung der eigenen Präferenzen oder auf einem inkrementalen Entscheidungsprozess beruht, der durch kleine Schritte gekennzeichnet ist, die immer den Charakter der Absicherung und Bewahrung haben, oder auf einem strategisch-planvollen, zweckinstrumentellen Handeln, hängt unter anderem auch von dem zur Verfügung stehenden sozialen Raum ab sowie von den zu biographischen Erfahrungen verdichteten emotionalen und kognitiven Schemata. Je kleiner der soziale und zeitliche Raum - das "Entscheidungsfeld" - ist, umso geringer ist die Chance, strategisch zu handeln. Deshalb ist auch die Fähigkeit zur Selbstverpflichtung, entsprechend der mit der sozialen Position in der Gesellschaft verbundenen Ressourcen, un-

---

160 Dadurch gerät die "rationale Entscheidung" in ein Dilemma, da Selbstverpflichtung zu einer ihrer wesentlichen Voraussetzungen wird und zur Verminderung der Entscheidungsautonomie führt. Ein Ausweichen der Selbstverpflichtung, um die Entscheidungsautonomie zu erhalten, führt zur Verminderung der Handlungsalternativen.

161 In der Beibehaltung der Annahme von Konsistenz und Invarianz der Präferenzen sehen die Vertreter des ökonomischen Ansatzes in der Entscheidungstheorie demgegenüber gerade seine Stärke. Sie halten es für voreilig, wenn mangelnde Übereinstimmung von Modell und Empirie mittels veränderter Präferenzen erklärt werden (Becker 1982: 13), denn dadurch würden die Theorien der Nutzenmaximierung ihre Erklärungskraft einbüßen.

gleich verteilt.

7.3. Die emotionale und subjektive Seite des Entscheidungsprozesses

Man kann die Entwicklung der Entscheidungstheorie in gewisser Weise selbst als einen Individualisierungsprozess betrachten. Sie ging ursprünglich von einer inhaltlichen und objektiven Bedeutung von Rationalität aus. Später wurden die objektiven Beschränkungen (Informationen, Interdependenz, Multidimensionalität) des Modells aufgezeigt und es wurde auf eine subjektive - allerdings nicht mehr intersubjektiv überprüfbare - Gültigkeit eingeschränkt, wobei der Entscheidungsprozess auf rein kognitive Bereiche reduziert blieb. Die Grenzen und Beschränkungen der Rationalität beruhen jedoch keineswegs nur auf dem Problem, wie die benötigten Informationen beschafft und verarbeitet, wie die möglichen Handlungsalternativen, Präferenzen und Entscheidungskonsequenzen geordnet und bewertet werden können. Dies stellt nur die kognitive Seite des Entscheidungsproblems dar, mit dem sich die verschiedenen Varianten der Entscheidungstheorie und die kognitivistische Psychologie ausgiebig beschäftigt haben. "Entsprechend wird in der psychologischen Literatur von Irrationalität gesprochen, wenn die Wahl von affektiven Mechanismen (Emotion, Trieb, Instinkt, Impuls) und nicht von intellektuellen Mechanismen dominiert wird" (Simon 1964: 574). In diesem Verständnis werden ganz unterschiedliche Affekte gleichermaßen unter "irrationalen" Impulsen zusammengefasst, was Affektivität auf eine Restgröße des Handelns reduziert, auf ein triebbedingtes Residuum, das Rationalität grundsätzlich ausschließt und ein falscher Dualismus zwischen Emotionen und Kognitionen aufrechterhalten.

Sobald die Normativität der "algorithmischen Logik" des rationalen Entscheidungsmodells zugunsten der Berücksichtigung des sozialen Kontexts der Entscheidung aufgegeben wird, wird deutlich, dass sich Menschen in den meisten Situationen gar nicht in dem vom rationalen Entscheidungsmodell unterstellten Sinn entscheiden, sondern sich häufiger "willensschwach" - aber auch "ressourcen-schwach" - an die "gegebenen" Verhältnisse anpassen. Erst die Rational-Choice-Theorie berücksichtigt, dass der Akteur so - "schwach", "irrational", "unvernünftig" - ist, wie er jenseits des rationalen Entscheidungsmodells tatsächlich ist. Ihr Fortschritt besteht weniger in einer Öffnung des Modells durch die weitere Schwächung der Rationalitätsannahmen, sondern in der prinzipiellen Berücksichtigung von constraints und psychischen Behinderungen der "Fähigkeit zur Rationalität" und der Einführung einer individuellen Handlungsbereitschaft in Form von commitment. Obwohl Elster psychische Dimensionen des Entscheidungshandelns berücksichtigt, indem er solche "menschlichen Schwächen" thematisiert, ist bei ihm kein Ansatz einer psychologischen Theorie des "irrationalen" Verhaltens zu erkennen, sondern er appelliert geradezu in einer fast moralisch anmutenden, jedenfalls normativen Weise, der menschlichen Wissensschwäche Willensstärke entgegenzusetzen. Andererseits weist er selbst darauf hin, dass es manchmal vernünftiger ist, den Zufall walten zu lassen, anstatt pseudorational zu handeln (Elster 1989: 121). Er untersucht aber nicht weiter, welche Logik dieser "Rationalität" zugrunde liegt, die angibt, wann der Zufall und Handlungsroutinen und wann bewusste Kalküle die Steuerung des Handelns übernehmen sollen.

Wie wir bei der Diskussion der Entwicklung von emotionalen Schemata gesehen haben, werden Emotionen ebenso durch den Sozialisationsprozess entwickelt wie Kognitionen. Emo-

tionale Schemata liegen in Form von Typisierungen, Schablonen und "Vervielfältigungsmuster" (Ulich/Kapfhammer 1991: 558) Handlungszielen zugrunde und leiten Handlungsprogramme und -abläufe und die mit ihnen verbundenen Themen ein, indem sie die Wahrnehmung und das Erleben vorstrukturieren. Sie bilden einen Bestandteil der Präferenzstruktur für mögliche Handlungsziele, indem sie sie mit der biographischen Vergangenheit des Individuums - mit dem Vertrauten, Gewohnten - verknüpfen und ihm dadurch ihre Relevanz signalisieren. Darüber hinaus leiten sie auch eine Veränderung von Zielen und Abläufen ein, weshalb gerade komplexe Entscheidungssituationen, wie sie biographische Entscheidungen darstellen, nur unter Zuhilfenahme emotionaler Schemata vermittelt werden können. Emotionale Schemata als Teil der individuellen Präferenzstruktur sind also von eminenter Wichtigkeit. Sie sind keineswegs "gegeben" und statisch, wie das die Entscheidungstheorie bei den Präferenzen nahelegt, sondern Teil der Persönlichkeitsentwicklung, ebenso wie die kognitiven Schemata. Mehr noch: Ohne Emotionen sind Entscheidungen überhaupt nicht möglich. Kognitionen organisieren, ordnen und strukturieren zwar Erfahrungen und Erlebnisse in einer räumlichen, zeitlichen und kausalen Weise, wodurch sie die Handlungsfähigkeit erweitern. Andererseits muss die Komplexität aufgrund der Handlungsmöglichkeiten aber auch reduziert werden, was wiederum nur auf der Grundlage von Emotionen geschehen kann, durch die die theoretisch möglichen unendlichen Verhaltensalternativen auf ein praktikables Maß beschränkt werden (vgl. Collins 1981), indem sie eine subjektive Bedeutung bekommen. Kognitionen allein lassen die Erfahrungen und Handlungsoptionen unverbunden und ohne subjektive Relevanz. Sie müssen durch Emotionen ergänzt und "sozialisiert" werden, durch deren Wertbindungs-Qualität Gegenstände, Erlebnisse und Begegnungen mit der eigenen Person und die Menschen mit der Welt verbunden werden. Sie sind es, die dem Individuum signalisieren und erfahrbar machen, "was gut und was schlecht, was richtig und was falsch und was schön und was häßlich ist" (Gerhards 1988: 200). Deshalb sind beide Dimensionen gleichermaßen wichtig und Handeln ohne Erleben, symbolisch-kognitive Orientierung ohne eine Fundierung durch emotionale Gebundenheit ist pathologisch. .

Menschen verhalten sich jedoch normalerweise eher routine- und gewohnheitsmäßig als "entscheidungshandelnd" und sogar nutzenmaximierend und bleiben lieber "beim alten", selbst wenn es ihnen nicht besonders gefällt. Sie lassen Probleme oder Entscheidungssituationen so lange auf sich zukommen und verdrängen sie sogar eventuell, bis sie vielleicht gar nicht mehr genügend Zeit haben, alle Schritte, die das Entscheidungsmodell verlangt, richtig zu tun. Als gute Illustration dafür habe ich im Zusammenhang mit der Diskussion von Individualisierungsprozessen im Verlauf der Modernisierung Lutz' Beschreibung von traditionalen Orientierungsschemata und Verhaltensmustern zitiert, denen die "vorrangige Verteidigung des einmal Erreichten, Absicherung gegenüber unüberschaubaren Risiken und vorsichtiges Streben nach eher kleinschrittiger Verbesserung der eigenen Lebensverhältnisse bzw. der Lebenslage der Kinder" (Lutz 1984: 246f.) zugrunde liegt. Individuen verfügen über ein Repertoire von möglichen Handlungsmustern, die seit langem bewährt sind und im familialen Sozialisationsprozess als sozialbiographisches Erfahrungswissen weitergegeben werden. Auf dieser Grundlage werden Optionen "ausgewählt", bevor überhaupt eine Kosten-Nutzen-Abwägung stattfindet. Dabei greifen die Menschen so lange auf ihre sozialen und biographischen Erfahrungen zurück, die ihnen als kulturelle Deutungsschemata in routinisierter Form zur Verfügung stehen, wie sie nicht gezwungen werden, diese Muster zu ändern.

Routinehafte Handlungsweisen sind, wie wir gesehen haben, für die Aufrechterhaltung des Sicherheitssystems, also generell der selbstbezogenen Emotionen des Menschen eminent wichtig. Eine Entscheidungssituation signalisiert dagegen immer eine Unterbrechung der Routinen und sicherheitsstiftenden Gewohnheiten und ist deshalb mit unangenehmen Gefühlen, vielleicht sogar mit Angst verbunden. Wie wichtig die Bewahrung der Kontinuität durch Routinen ist, wird daran deutlich, dass häufig gerade unter Handlungsdruck, der immer mit starker Emotionalität einhergeht, auf - bisher bewährte, aber nun nicht mehr gültige - Routinen zurückgegriffen wird, um die psychischen Dispositionen und Strukturen zu bestätigen, die als emotionale Schemata habitualisiert wurden und dadurch Sicherheit wiederzuerlangen. Einem solchen Verhalten liegen teilweise auch psychodynamische Konflikte und systematische Blockaden zugrunde, die unsere Intentionen vor uns selbst verschleiern. All diese "Verkürzungen", die im Endeffekt vielleicht rationaler sind als das rationale Entscheidungsmodell, stellen die Wirkungsweise von "logischen Prinzipien" im Sinne einer "Logik der Logik" (Bourdieu 1976) prinzipiell infrage. Wenn Rationalität immer beschränkt ist, wie Elster das zu Recht nahelegt, ist nicht mehr die Frage von Interesse, wie rational eine Entscheidung ist, sondern aufgrund welcher "nicht-rationaler" Regeln und Strukturen sie zustande kommt bzw. umgekehrt, aufgrund welcher Regeln und Strukturen ihre Rationalität eingeschränkt wird. Kognitiven Verkürzungen und Routinen liegen ebenfalls Regeln zugrunde, die jedoch nicht einer ökonomischen Logik, sondern einer sozialen Logik folgen und deshalb sozio-logisch rekonstruiert werden müssen. Gewohnheiten und Routinen werden von einer "praktischen Logik" (ebd.) gesteuert, die auf habitualisierten emotional-kognitiven Schemata beruhen und im Sozialisationsprozess in grundlegender Weise verinnerlicht wurden.[162]

Der nächste Schritt wäre eine mikrosoziologische Analyse, die die Ursachen der "Schwächen" des Akteurs aufgrund seiner psychischen Dispositionen und unbewussten Rollenerwartungen (vgl. Richter, Stierlin), aber andererseits auch die sozialen und psychologischen Bedingungen für die Fähigkeit zur Selbstverpflichtung systematisch berücksichtigt und mit einer makrosoziologischen Analyse auch jener sozialen Kontextbedingungen, die dem Handeln indirekt vorausgesetzt sind, verbindet. Genau genommen läuft die Integration von psychischen Komponenten, Selbstverpflichtung und Willenstärke in eine reflektiertere Entscheidungstheorie darauf hinaus, dass sich die Entscheidungstheorie allmählich zu einer Theorie einer sozialen und reflexiven Handlungsfähigkeit weiterentwickelt, wie sie Giddens angedeutet hat.

7.4. Ein Konzept sozialbiographischer Statusentscheidung

Die Statik und die kognitivistische Beschränkung des rationalen Entscheidungsmodells wirken sich naturgemäß besonders negativ auf die Analyse biographischer Entscheidungen aus. Sie sind aufgrund ihres Prozesscharakters im Vergleich zu Alltagsentscheidungen in be-

---

162 Die "Irrationalität" des praktischen Handelns wird dadurch verdeutlicht, dass es "aus gutem Grund" auf Routinen zurückgreift, solange man auf ihre Gültigkeit vertrauen kann. Aber andererseits tendieren die Menschen dazu, gerade in Situationen, in denen sie von außen unterbrochen werden, an den nur vermeintlich bewährten, aber gerade nicht mehr gültigen Routinen festzuhalten, um ihr Sicherheitssystem aufrechtzuerhalten. Dies zeigt, dass Routinen nicht nur Normen enthalten, sondern immer auch stärken und reproduzieren, indem sie besagen: so soll es sein, weil es immer schon so war (vgl. Bateson 1981c: 378ff.).

sonderem Maße durch eine sich verändernde und widersprüchliche Präferenzstruktur sowie durch eine Vielzahl von nicht antizipierbaren Konsequenzen gekennzeichnet. Häufig werden durch sie die eigenen Präferenzen im Zusammenhang mit der Erreichung von Handlungszielen überhaupt erst einer tiefergreifenden Überprüfung unterzogen und müssen eventuell sogar neu geordnet werden. Sie sind also eher Entscheidungen über Präferenzen, als dass ihnen gegebene Präferenzen zugrunde liegen. Gleichzeitig erschwert eine große "persönliche Involvierung", dass die eigenen Präferenzen kognitiv deutlich - "rational" - überblickt werden können. Dies beruht darauf, dass biographische Entscheidungssituationen, die den Menschen insbesondere durch die Statuspassagen des institutionalisierten Lebenslaufs vorgegeben werden, den Charakter von "biographischen Wendepunkten" (Strauss 1968: 99) haben, da durch sie auch die lebensgeschichtliche Vergangenheit mit der biographischen Zukunft verknüpft werden muss. Dabei besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Erfordernis, die biographische Kontinuität als der "Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit" (Erikson 1973: 18) zu bewahren und andererseits "Neuland" zu betreten und neue Verpflichtungen einzugehen.

Die "Biographisierung" des Lebens und die Institutionalisierung des Lebenslaufs im Zuge des Modernisierungsprozesses haben einerseits eine Gefährdung der biographischen Kontinuität zur Folge, da sie die Menschen zu Entscheidungen zwingt.[163] Andererseits ermöglichen die Laufbahnnormen des gesellschaftlich institutionalisierten Lebenslaufs ein Festhalten an Bewährtem, da die zur Auswahl stehenden biographischen Handlungsalternativen sozial vorgeformt und strukturiert sind. Solange sich ein Individuum in den sozialen Rahmen eines bestehenden Laufbahnmusters einfügt, um eventuell nur "das beste draus zu machen", stellen sich die Laufbahnnormen als "fraglos gegebene" (Schütz/Luckmann 1979) Selbstverständlichkeit dar. Beispielsweise war noch vor der Bildungsexpansion für viele Schüler der Gymnasialbesuch nicht "normal", ebenso wie es für andere "normal" war, zum Gymnasium zu gehen. Heute hat sich dieses Verhältnis dramatisch geändert und es erscheint für mehr Familien "normal", ihre Kinder auf das Gymnasium zu schicken.

Kohli spricht bei biographischen Entscheidungen vor diesem Hintergrund deshalb von einem Routineprogramm, das ein Individuum nach festgelegten Laufbahnmustern absolviert, die von den Laufbahnnormen gesteuert werden. Die Laufbahnnormen "können als Kristallisationspunkte (...) sozialer Erwartungen aufgefasst" werden, die "Kontinuität im Sinne einer verläßlichen Zukunft" (Kohli 1986: 190) schaffen und als Erwartungsstruktur antizipiert werden. Biographische Entscheidungen brauchen deshalb in den meisten Fällen nicht bewusst und reflexiv gestaltet werden, sondern können ausschließlich institutionell geregelt bleiben. In diesem Fall werden keine wirklichen Entscheidungen getroffen, sondern die Rollenanforderungen des entsprechenden sozialen Systems bruchlos übernommen und auf diese Weise die Systemwelt auf die eigene Lebenswelt übertragen (Giegel 1988), was gewissermaßen dem Parsons'schen Handlungsmuster entspricht. Die "Systemwelt" fungiert als ein Über-Ich, das als alleiniges Orientierungs- und Sinnstiftungsmuster gilt. Bei Jugendlichen, die einem solchen Handlungsmuster folgen, erfolgt in der Regel eine bruchlose Kontinuität der eigenen

---

163 Das Problem der Gestaltung von Rollenanforderungen äußert sich nicht nur in einer "sozial-horizontalen Dimension" als Inter- und Intra-Rollenkonflikte, sondern ebenfalls in einer "biographisch-vertikalen Dimension" (Nunner-Winkler 1987).

Wertorientierungen mit der Lebenspraxis der Eltern, wie wir an Lenz' "familienorientiertem Handlungstypus" gesehen haben. Sie haben die mit den Laufbahnnormen verknüpften Rollenanforderungen also bereits habituell verinnerlicht, da sie aufgrund ihrer "sozialen Nähe" und Vertrautheit einen Bestandteil ihrer lebensgeschichtlichen Existenz bilden. Eine solche "konventionelle Steuerung" der eigenen Lebensgeschichte entspricht der Lebensweise der "bürgerlichen Modalpersönlichkeit" (Döbert/Nunner-Winkler 1975: 66).

Mit der Biographie sind Erfahrungen verbunden, die sozialisatorische Folgen haben, da sie als kognitive und emotionale Schemata verinnerlicht werden. Dabei übt die Laufbahn gewissermaßen einen "retrospektiven Sozialisationseffekt" (Levy 1977: 37) durch die Gewöhnung an die Rollenanforderungen aus. Dies entspricht der "Sozialisationslogik"[164] der von Bourdieu als Habitus bezeichneten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten, die ihm zufolge durch eine "strukturierte Struktur" erzeugt worden sind und ihrerseits - als "strukturierende Strukturen" - Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen erzeugen, die jedoch "stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen" (Bourdieu 1987: 98, 103). Auf ihrer Grundlage konstituieren die "gegebenen" Laufbahnnormen eine auf die Zukunft bezogene Erwartungsstruktur, die als ein "Normalverlauf des Lebens" empfunden werden und zukünftige "Entscheidungen" als Ablaufprogramme steuern. Man darf diese Normalitätserwartungen aber nicht mit Präferenzen im Sinne der rationalen Entscheidungstheorie verwechseln, da sie in der Regel gar nicht bewusst sind und strategisch verfügbar, sondern eher "passiv" und "fraglos" gegeben sind. Individuen, die im Rahmen der von ihnen als "normal" empfundenen Laufbahnnormen bleiben, brauchen bei Statuspassagen demnach keine "biographisch relevanten" Entscheidungen zu fällen.

Kohli unterscheidet in seiner Theorie des Lebenslaufs von dieser objektiven eine subjektive Laufbahn, "die im Verhältnis zu den objektiven Laufbahnnormen subsidiär" (Kohli 1973: 53) ist. Wenn ein Individuum von dem objektiven Laufbahnmuster abweicht, ist eine "Aktivierung der subjektiven Laufbahn" (ebd.) erforderlich. Kohli läßt allerdings im Dunkeln, was darunter genau zu verstehen ist. Man kann aber vermuten, dass ein Verlassen der objektiven Laufbahnnormen einen biographischen "Wendepunkt" bedeutet, der eine bewusste, "statusforcierende Entscheidung" (Strauss 1968) gegen die sozial wahrscheinliche und nahegelegte Laufbahn entweder zur Folge hat oder ihr vorausgesetzt ist. Wodurch jedoch genau die "subjektive Laufbahn" aktiviert wird, welche Art von Entscheidung dieser Aktivierung vorausgeht, welche biographischen Voraussetzungen und Ressourcen solche subjektiven Laufbahnentscheidungen erforderlich machen und mit welcher Art von individueller Steuerungsfähigkeit sie einhergehen müssen, bleibt im lebenslauftheoretischen Ansatz unklar. Der Unterschied kann jedoch am Beispiel des Wiederholens einer Schulklasse aufgrund von "Sitzenbleiben" illustriert werden, welches das objektive Laufbahnmuster unterbricht, aber subjektiv ganz verschiedene Auswirkungen haben kann. Falls in einer Familie nicht in ausreichendem Maße Ressourcen vorhanden sind, kann ein "Sitzenbleiben" eventuell dazu führen, die eingeschlagene Bildungslaufbahn infragezustellen, wodurch die biographische Kontinuität unterbrochen und das Selbst gefährdet wird. Wenn demgegenüber genügend Ressourcen vorhanden sind, bedeutet es vielleicht nur einen Zwischenfall, auf den mit einem höheren Einsatz

164 Man darf dabei allerdings nicht vergessen, dass Bourdieu mit seinem Habituskonzept keine Sozialisationstheorie entwickeln wollte.

von Ressourcen, etwa in Form von Nachhilfe, geantwortet wird. Die eingeschlagene Laufbahn wird dann grundsätzlich nicht infrage gestellt und eine Entscheidungssituation wird nicht ausgelöst.

Unabhängig von externen Rahmenbedingungen wie der Verfügung über Ressourcen, die sich als Behinderung oder als Ermöglichung auswirken können, scheinen darüber hinaus aber auch komplizierte Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung wichtig zu sein, die ihrerseits teilweise auf der Verfügbarkeit über materielle Ressourcen, zum anderen Teil aber auch auf kulturellen Traditionen beruhen. Denn jenseits der Ressourcen bedeuten die Noten als die Strukturierungsmerkmale der Laufbahnnormen der Schullaufbahn für Kinder aus der Oberschicht nur ein Mittel neben anderen zum vorläufigen Zweck der Erlangung des Abiturs, um ihr eigentliches Ziel - zu studieren - verfolgen zu können. Schlechte Noten haben für sie im allgemeinen weniger die Bedeutung einer institutionellen Hürde, die die Bildungskarriere infrage stellt, während das Fernziel des erfolgreichen Abschlusses des Gymnasiums viel wichtiger ist. Darüber hinaus ist für sie der Erwerb von Bildungskapital außerhalb des Gymnasiums, das nicht institutionalisiert ist und durch außerschulischen Musik- und Sportunterricht oder kulturell wertvolle Freizeitaktivitäten erworben wird, ebenfalls wichtig.

Demgegenüber sind die Kinder aus unteren Klassen in der Regel stärker auf Noten und Zertifikate zur Legitimation ihres Bildungswegs als einer "artfremden" Laufbahn angewiesen und haben gewissermaßen eine legalistische Orientierung gegenüber den Noten und der Anerkennung durch die Lehrer, in denen sie leicht den eigentlichen Zweck der Schule sehen. Deshalb ziehen sie auch, wie Bourdieu beobachtet, "aus einer bloßen Note verfrüht und definitive Schlüsse" (Bourdieu 1981: 86), die meistens zu ihren Ungunsten verlaufen. Noten und Zertifikate haben für sie eher den Charakter einer institutionellen Hürde, an der sich entscheiden könnte, ob der nächst höhere Bildungsweg "abgewählt" wird (vgl. Boudon 1977), dienen also als Entscheidungsgrundlage für die nächst höhere Stufe im Bildungssystem. Dies läßt sich besonders gut am Übergang auf das Gymnasium erkennen, der - wenn überhaupt - bei ihnen nur in Erwägung gezogen wird, wenn die Noten in der Schule ausreichend gut sind, während er in der Oberschicht als "normal" angesehen wird.

Die Bewertung der Verfügbarkeit der eigenen intellektuellen und materiellen Ressourcen ist unter anderem ein Teil des Selbstkonzepts, das seinerseits als eine wichtige Ressource für die persönliche Handlungskompetenz und Gestaltungsfähigkeit angesehen werden muss. Denn die Aktivierung der "subjektiven Laufbahn" ist untrennbar mit eigenen Handlungsanstrengung verbunden, da sie sich auf eine Handlungsoption in der Zukunft beziehen, die durch tätiges Handeln überhaupt erst eingelöst werden muss, weil sie nicht durch zur Verfügung stehende Handlungsroutinen abgesichert sind, die den objektiven Laufbahnnormen kongruent sind. Deshalb muss sie mit einer Selbstverpflichtung einhergehen, die sich auf die Handlungsfolgen aus der Entscheidung bezieht. Sobald ein Individuum aus Routinen heraustritt, die mit objektiven Laufbahnnormen immer verbunden sind, ist also, so kann man zusammenfassend sagen, die "Fähigkeit zur reflexiven Steuerung des Verhaltens" gefragt, wie Giddens die Handlungsautonomie bezeichnet (Giddens 1988: 108).

In Elsters "handlungs"-theoretischer Erweiterung der rationalen Entscheidungstheorie, durch die er von der algorithmischen Verkürzung der Entscheidungslogik abrückt und ihre soziale Gestaltbarkeit stärker akzentuiert, wird diese Kompetenz als Willenstärke bezeichnet

und stellt ebenfalls ein wichtiges Element der Entscheidungsgestaltung dar, an das er immer wieder appelliert. Er geht jedoch nicht weiter darauf ein, worauf diese Willensstärke beruht und welche institutionellen und persönlichkeitsstrukturellen Bedingungen sie hat. Hier führt Erikson weiter, der sie unter dem Gesichtspunkt der Fähigkeit zur Selbstverpflichtung (commitment) für zukünftige Handlungsanforderungen als einen der wesentlichen Bestandteile seines Konzepts von Handlungsautonomie als Teil - Voraussetzung oder Folge - einer entwickelten Identität thematisiert, die das Resultat eines persönlichen Entwicklungsprozesses ist. In Eriksons Konzeption der Entwicklung von Handlungsautonomie ist also auch implizit eine Theorie der Entscheidungsfähigkeit enthalten, die der rationalen Entscheidungstheorie, auch in ihrer Elster'schen Erweiterung, gerade fehlt und für eine Erklärung des Entscheidungsprozesses hilfreich ist.

Eine weitere Dimension, die in engem Zusammenhang mit "Willensstärke" und commitment steht, bezieht sich auf das Vermögen, in die Zukunft zu schauen, den eigenen Lebenslauf zu planen und sich auf ein langfristiges Ziel festzulegen. Bereits Lewin hatte darauf hingewiesen, dass der "psychologische Lebensraum" eines Individuums unter anderem durch den Zeitbezug gegliedert ist, bei dem die Informationen über die Zukunft und das Ausmaß der Wahrnehmung der Zukunft in einem Verhältnis stehen und in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Zukunftsperspektive für das Verhalten von Jugendlichen aufmerksam gemacht (Lewin 1963). Auch Kreutz bezeichnet den Zeitbezug als ein Strukturmerkmal, das auch die aktuell bestehende psychische und soziale Situation des Individuums gliedert und mitbestimmt (Kreutz 1974). Er beruht unter anderem auch auf den zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen, die mit der sozialen Position einhergehen. Über entsprechende schichtspezifische Unterschiede der Zukunftsorientierung und des Zeithorizontes berichten auch LeShan (1952) und Straus (1962). Schließlich enthält auch Boudons Modell der schichtspezifischen Bildungsentscheidungen einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Abstand zu einer bestimmten Bildungsstufe und dem zeitlichen Abstand zu ihrer Erreichung. Je größer die soziale Distanz ist, umso größer muss das subjektive Aspirationsniveau (Boudon 1974: 29f.) und man kann ergänzen, die Willensstärke und die Selbstverpflichtung sein. Nicht nur die individuellen Bewertungsmaßstäbe und die Präferenzen, sondern auch die Langfristigkeit des Planungshorizonts, die "Zeitextensionen" (Neubauer 1989: 526ff.) für die gesteckten Ziele reichen also unterschiedlich weit und unterscheiden sich in Abhängigkeit von der eigenen sozialen Position und den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Man kann also sagen, dass das Strukturprinzip der zeitlichen Abfolge von sozialen Positionen das gleiche ist, das auch dem Verhältnis der sozialen Klassen zugrunde liegt. Die zeitliche Dimension, in der die Zukunft entworfen wird, ist also vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen sozial strukturiert.

Die Gestaltung von biographischen Entscheidungen und insbesondere die Fähigkeit zur Zukunftsgestaltung hängt aber nicht nur vom institutionellen Arrangement der Laufbahnnormen sowie von sozialstrukturellen Rahmenbedingungen ab, die die verfügbaren Handlungsressourcen bestimmen. Darüber hinaus spielt auch die Entwicklung emotionaler und kognitiver Kompetenzen eine Rolle, die stark durch die direkte und indirekte Sozialisationswirkung der Familie bedingt ist, was an den auf Husserl und Schütz zurückgehenden Begriff der "Kontinuitätsidealisierung" (Berger/Luckmann 1969) anschließt, der das Vertrauen bezeichnet, ob es in der Zukunft weitergeht, die eine Voraussetzung für eine Zielorientierung in der Zukunft ist. Darauf nimmt auch Giddens im Aspekt der "Aufrechterhaltung von Seinsgewissheit"

(Giddens 1988: 75) Bezug.

Eriksons Überlegungen zur Entwicklung von Handlungsautonomie sind auch noch für ein weiteres Element der Gestaltung biographischer Entscheidungen hilfreich. Entscheidungen dürfen sich nicht nur auf zukünftige Handlungsziele im Sinne von Zukunftsfähigkeit beziehen, sondern müssen auch die Bewältigung und Bewahrung des Gewesenen berücksichtigen. Der Fähigkeit zur Selbstverpflichtung für zukünftige Handlungsziele steht bei ihm durch die Notwendigkeit zur Wahrung und Aufrechterhaltung der biographischen Kontinuität gewissermaßen eine Gegenkraft gegenüber und balanciert sie aus. Die Wahrnehmung und die Bewertung von zukünftigen Zielen und Handlungskonsequenzen wird durch soziale Erfahrungen bewusst oder unbewusst strukturiert, die als individueller Relevanzrahmen - allerdings nicht im Sinne eines beliebig manipulierbaren "frame" - den Erwartungshorizont, die Wünsche, Ängste und die "Nutzenvorstellungen" der Handelnden prägen. In Weiterentwicklung von Mannheims Gedanken der Generationenlagerung können diese Erfahrungen, die mit der eigenen Lebensgeschichte verbunden sind, als eine "Erlebnisschichtung" (Mannheim) aufgefasst werden, in der die vergangenen Erfahrungen den Horizont bilden, vor dem neue Erfahrungen ihre Bedeutung gewinnen (Kohli 1991).

Ein handlungstheoretisches Konzept von "Rationalität", das dem Subjektcharakter von, zumal biographischen Entscheidungen gerecht wird, muss demzufolge in beide Richtungen des "lebensweltlichen Zeitstromes" (Giddens 1988) der individuellen Lebensgeschichte bestimmt werden. Soziale Zeit bildet also in mehrfacher Hinsicht eine der wichtigsten Rahmenbedingungen für die biographischen Entscheidungen (ebd., 161ff.; Bourdieu 1987: 180ff.). Dabei kann analytisch eine auf die biographische Zukunft bezogene instrumentelle "Zweck-Mittel-Orientierung" - ein "Um-zu"-Motiv - von einer auf die biographische Vergangenheit bezogenen normativen, traditionalen oder habituellen Orientierung - ein "Weil"-Motiv (vgl. Schütz) - unterschieden werden. Wenn sie mehr "vergangenheitsbezogen" sind, orientieren sich Entscheidungen eher an Gewohnheiten und Handlungsroutinen, die ihnen Sicherheit bieten, bei "zukunftsbezogenen" eher am Nutzen und Ertrag. In gewisser Weise entspricht diesem Unterschied also auch die Unterscheidung zwischen einer eher kostenorientierten und einer ertragsorientierten Entscheidung, ohne dass diese Dimensionen aber deckungsgleich sind. In jeder Entscheidung gibt es empirisch naturgemäß beide Anteile, die zugrunde liegenden biographischen Präferenzen dürften sich aber erheblich voneinander unterscheiden.

Bezugnehmend auf die oben angestellten Überlegungen zur Emotionsarbeit und zur Gestaltungsfähigkeit als reflexiver Steuerung des eigenen Körpers kann man weiterhin folgern, dass es auch bei Entscheidungen eine Unter- und Obergrenze der "Rationalität" als selbstgestaltendes Handeln gibt. Einerseits kann ein Individuum unter völliger Vernachlässigung von Kognitionen - und rationaler Überlegungen - eine Entscheidung rein intuitiv und in Übereinstimmung mit der eigenen emotionalen Befindlichkeit treffen. Dies wäre eine extreme "Weil-Orientierung" und ist vor allem dann wahrscheinlich, wenn das Sicherheitssystem durch Angst "überflutet" wird, wie Giddens sagt, und demzufolge eine Zukunftsorientierung des Handelns zusammenbricht, sondern Handeln sich nur noch in der Reaktion auf eine Bedrohung erschöpft. Eine solche Gefährdung des Sicherheitssystems kann ausgelöst werden sowohl durch eine direkte Bedrohung des Selbst in einer Interaktion. Sie kann aber auch durch eine externe Gefährdung der existentiellen Situation aufgrund eines Mangel an ökono-

mischen Ressourcen bewirkt werden. Das andere Extrem besteht in einer völligen Selbstinstrumentalisierung, die dann vorliegt, wenn die Verbundenheit mit dem eigenen Selbst durch die Wahrnehmung der an die Körperlichkeit gebundenen emotionalen Zuständlichkeiten vernachlässigt wird und Handlungsziele verfolgt werden, die im oben beschriebenen Sinne das Selbst zum Objekt machen, indem man die eigenen "emotionalen Kontextbedingungen" überspringt. Das wäre eine extreme Form von "Um-zu-Orientierung".

Ein Konzept von sozialbiographischen Entscheidungen muss demnach der komplexen Sozio-Logik des Entscheidungsprozesses gerecht werden, indem der soziale Kontext, in den eine Entscheidung eingebettet ist und den sie enthält, berücksichtigt wird. Vor diesem Hintergrund dürfen nicht nur die direkten, internen und bewussten, sondern müssen auch die indirekten, externen und unbewussten Elemente der Entscheidung empirisch untersucht werden. Dies hat eine Öffnung der "black box" des rationalen Entscheidungsmodells um den Preis eines Verlustes der mit ihr verbundenen technisch-mathematischen Modellierbarkeit zur Folge. Andererseits wird damit ein Handlungsbegriff erschlossen, der einem intelligenten Problemlösungsverhalten näher kommt. Er enthält sowohl Elemente, die der subjektiven Gestaltungsmöglichkeit nicht zugänglich sind, sowie Bedingungen, an die sich ein Individuum mittels indirekter Strategien anpassen kann, ohne seine Intentionen aus den Augen zu verlieren, sowie schließlich einen Bereich von Gestaltungsmöglichkeit, der auf der prinzipiellen Steuerbarkeit und Kontrolle des eigenen Selbst beruht.

Auf der hier skizzierten Grundlage soll im folgenden die Studienfachentscheidung durch Elemente der nutzentheoretischen Entscheidungstheorie rekonstruiert werden. Das Ziel besteht allerdings nicht in einer weiteren Verfeinerung ihrer modelltheoretischen Annahmen, sondern darin herauszufinden, aufgrund welcher Entscheidungslogik die Studienanfänger gehandelt haben. Es wird also nicht a priori eine bestimmte - "rationale" - Entscheidungslogik unterstellt, sondern sie zu bestimmen ist das Ziel der empirischen Arbeit. Die Fragerichtung wird also umgekehrt, indem die Entscheidungstheorie in ihrer "reflektierteren" Variante der Rational-choice-Theorie gewissermaßen "gegen den Strich" gelesen wird. Anhand einer Diskussion der Bedingungen und Grenzen rationalen Handelns soll eine Erklärung für die soziale Logik von Entscheidungsprozessen als sozialbiographisch bedeutsamen Handlungen gewonnen werden. Durch die Rekonstruktion der Sozio-Logik des Entscheidungsprozesses und durch die Aufdeckung von Einschränkungen der "Rationalität" der Entscheidung können im Umkehrschluss Elemente von sozialer und selbstreflexiver Gestaltungsfähigkeit bestimmt werden, die der Tatsache eines handelnden Subjekts gerecht werden, die aber auch Strukturen im Sinne von ermöglichenden und restringierenden Vorgaben für das individuelle Handeln berücksichtigen. Dabei soll, anknüpfend an die Ausgangsfrage nach dem Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Entscheidungs-Handlungen der Studienberechtigten, die Frage beantwortet werden, welche sozialbiographischen Voraussetzungen ("sozialen Ressourcen") und Konsequenzen ("soziale Kosten") solche Entscheidungen haben.

8. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Studienfachentscheidungen

Ein nutzentheoretisches Modell der Studienfachwahl unterstellt, dass die Studienbewerber eine bestimmte Anzahl von Handlungsoptionen wahrnehmen, von denen eine jede mit bestimmten Wahrscheinlichkeiten zum verfolgten Handlungsziel eines zukünftigen Berufes führt. Die Entscheidungsalternativen beziehen sich auf die Studienfächer. Sie sind aufgrund der Studienanforderungen mit bestimmten Folgekosten verknüpft und erbringen unterschiedliche Erträge auf dem Arbeitsmarkt. Um eine rationale Entscheidung treffen zu können, benötigen die studienberechtigten Jugendlichen Informationen, die allerdings objektiv schwer zu erhalten und subjektiv schwer zu verarbeiten sind. Gemäß dem Modell der Entscheidungstheorie müssen also mindestens drei Bedingungen erfüllt sein: Es müssen Handlungsalternativen verfügbar sein, sie müssen subjektiv wahrgenommen und sie müssen bewertet werden können.

Obwohl die Entscheidung im großen und ganzen so ablaufen mag, sind diese Annahmen im einzelnen jedoch unrealistisch, wie wir bei der Diskussion der rationalen Entscheidungstheorie im Kapitel VII gesehen haben. Sobald sie der Realität stärker angepaßt werden, geht die Geschlossenheit des rationalen Entscheidungsmodells, die die Voraussetzung für eine statistisch strenge und zugleich "elegante" Überprüfung ist, verloren und es wird aufgrund der Menge, der Komplexität und der Interdependenz der Ausgangsbedingungen, Handlungsalternativen und Präferenzen der Jugendlichen unmöglich, den Entscheidungsprozess modelltheoretisch zu operationalisieren und zu testen. Ich habe dort aber auch festgestellt, dass gerade die Abweichungen vom "rationalen" Entscheidungsmodell einer "Sozio-Logik" folgen, die selbst Gegenstand einer Soziologie der Entscheidung sein muss. Obwohl die Entscheidungstheorie im Wesen eine Handlungstheorie ist, berücksichtigen insbesondere ihre geschlossenen Varianten den Akteur in seinem sozialen Kontext genau genommen nicht, sondern nehmen ihn als "gegeben" und statisch an und externalisieren seine Handlungsvoraussetzungen aus dem Entscheidungsmodell. Auch in Elsters aufgeklärter Rational-Choice-Variante der Entscheidungs-theorie wird zwar der Kontext der Entscheidung - eher als innere "frames", denn als soziale "constraints" - berücksichtigt, jedoch handlungstheoretisch ebenfalls nicht systematisch entfaltet. Im Gegensatz dazu liegt der Fokus der Untersuchung hier gerade darauf, die Logik des Handelns der Akteure zu verstehen. Dennoch kann das rationale Entscheidungsmodell als heuristische Vorlage einer empirischen Untersuchung des Entscheidungsprozesses der Studienfachwahl dienen, indem überprüft wird, inwiefern seine formalen Voraussetzungen erfüllt sind und vor allem, welche Rolle die aus diesem Modell externalisierten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Entscheidungsprozesses bei einer Entscheidung empirisch spielen. Dafür müssen aber die Annahmen über den Entscheidungsprozess durch Elemente und Faktoren ergänzt werden, die von der klassischen Entscheidungstheorie stiefmütterlich behandelt werden.

Bei der empirischen Untersuchung der Studienfachentscheidung von studienberechtigten Jugendlichen müssen also auch die von der rationalen Entscheidungstheorie weitgehend externalisierten Dimensionen des Entscheidungsprozesses berücksichtigt werden. Sie beziehen sich zum einen auf den sozialen Kontext, in dem die Entscheidung stattfindet, zum anderen auf die sozialen und biographischen Ressourcen des Entscheidungsträgers. Beide Dimensionen sind der Entscheidung im Sinne einer Rahmung des Handelns vorausgesetzt, ohne sie

allerdings zu determinieren. Der Entscheidungsprozess der jugendlichen Studienbewerber hat demnach eine zeitgeschichtliche, institutionelle, sozialstrukturelle, familienstrukturelle und biographische Dimension.

Die zeitgeschichtlichen Bedingungen der Studienfachentscheidung sind durch die Bildungsexpansion geprägt, in deren Folge Bildungsentscheidungen für die Gestaltung des eigenen Lebens und als Mittel der Statusreproduktion heute wichtiger sind als noch in den 50er Jahren und zu einem Meritokratisierungstrend in der Gesellschaft geführt haben. Davon sind zunächst alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen betroffen, so dass man die hier untersuchten Studienanfänger zu Recht als "Kinder der Bildungsexpansion" (Hurrelmann 1983) bezeichnen kann.

Die institutionellen Rahmenbedingungen sind durch die Laufbahnordnungen des Bildungssystems definiert. Sie haben den bisherigen Bildungsverlauf der jugendlichen Studienbewerber formal in der gleichen Weise strukturiert. Zu ihnen gehören vor allem auch die Studienfächer, die als Laufbahnprogramme (Curricula) ihren zukünftigen Studienverlauf strukturieren. Alle studienberechtigten Jugendlichen sind demnach institutionell aufgefordert, eine Wahl aus mehreren angebotenen Handlungsalternativen zu treffen, die allerdings zugleich als sozialer Raum strukturiert sind, das heißt mit unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen und Konsequenzen behaftet sind.

Die sozialstrukturelle Dimension der Entscheidung für ein Studienfach bezieht sich sowohl auf die soziale Herkunft, als auch auf die soziale Zukunft der Studienanfänger. Die soziale Position der Herkunftsfamilie der studienberechtigten Jugendlichen bildet die Grundlage für die ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, die dem zukünftigen Studenten als Unterstützungsleistungen während des Studiums durch seine Eltern zur Verfügung gestellt werden können. Darüber hinaus ist die Studienfachwahl mehr als die bloße Auswahl aus einem bestimmten Angebot an Studienfächern, die, wie es die rationale Entscheidungstheorie nahelegt, einem Warenlager gleichen. Denn abgesehen davon, dass die Hochschule selbst als ein sozialer Raum strukturiert ist, bereitet sie die Wahl eines späteren Berufs vor, der mit einer besimmten sozialen Position einhergeht, verknüpft also ebenso wie jede Berufsentscheidung die Sozialstruktur mit der eigenen Biographie.

Die Sozialstruktur bildet nicht nur die Grundlage der Studienfachentscheidung, sondern ist auch ihr Ziel, denn die Existenzbedingungen einer Familie sind mit Normalitätserwartungen über den wahrscheinlichen Lebensverlauf ihrer Kinder verbunden, die sich vor allem auf ihre zukünftige Statuslaufbahn beziehen. Sie äußern sich als manifeste oder latente positive oder negative Erwartungen der Eltern an die Jugendlichen und werden als explizite Aufträge oder durch implizite Rollenübertragung an sie weitergegeben. Dazu gehört insbesondere auch die für das Familiensystem bestimmende soziale Position, die sie durch ihr eigenes Leben bestätigen sollen.

Die Studienfachwahl ist also in doppelter Weise eine Statusentscheidung, auch wenn das den studienberechtigten Jugendlichen nur in den seltensten Fällen bewusst ist. Zum einen nehmen sie die durch ihre Herkunft übernommene soziale Position als fraglos gegeben und natürlich wahr. Zum anderen sind sie mit einem ganz anderen Problem konfrontiert, das ihrer lebensgeschichtlichen Situation näher liegt. Es besteht darin, dass sie biographisch zum ersten

Mal eine Entscheidung über ihr Leben und seine Zukunftsgestaltung treffen müssen, die sie gewissermaßen auf die eigenen Füße stellt und zugleich von ihrem Elternhaus ablöst. Da die meisten Jugendlichen zum Zeitpunkt ihrer Studienfachwahl noch bei ihren Eltern wohnen, ist der Studienanfang für sie nicht nur eine - vorweggenommene - Statusentscheidung, sondern auch ein wichtiger Bestandteil ihrer "biographischen Verselbständigung" (Buchmann 1992), die mit einem Ablösungsprozess vom Elternhaus verbunden sein muss. In dieser Hinsicht bedeutet die Studienfachwahl lebensgeschichtlich eine erstmalige biographische Festlegung, mit der individuell und eigenständig Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens übernommen werden muss. Dabei geht es nicht nur um eine kurzfristige Auswahl aus einer Menge von Handlungsalternativen, sondern die Wertorientierungen und Präferenzen der Jugendlichen selbst, ebenso wie auch die Erwartungen ihrer Eltern und die ihre Familie als Regel-Ressourcen-System charakterisierenden und von ihnen verinnerlichten Interaktionsstrukturen stehen zur Diskussion und müssen einer Überprüfung unterzogen werden. Die Studienfachwahl ist nicht nur eine Statusentscheidung, sondern zugleich auch eine Veränderung in der Interaktionsstruktur in der Familie, die für beide Seiten einen tiefen Einschnitt bedeutet, der auf die Rollen- und Interaktionsstruktur der Familie erhebliche Auswirkungen hat, die wiederum auf die Studienfachentscheidung zurückwirken.

Die Aufnahme eines Studiums sowie die Wahl eines Studienfaches werden also makrostrukturell durch die soziale Position der Herkunftsfamilie gerahmt. Mikrostrukturell wird dieser Rahmen aber durch die sozialisationswirksamen Kommunikations- und Interaktionsweisen der Herkunftsfamilie ausgefüllt, die zwar, wie in Kapitel IV skizziert, ebenfalls von der gesellschaftlichen Makrostruktur abhängen, aber einen eigenständigen Charakter haben. In dieser Hinsicht stellt die Familie als eine homöostatische Einheit (Stierlin 1978) eine eigene "soziale Ordnung" dar, die aus Über- und Unterordnungsverhältnissen besteht und sich in symmetrisch-reziproken oder asymmetrisch-komplementären Beziehungsstrukturen und Interaktionsweisen manifestiert. Sie bildet in doppelter Weise - durch die bereitstehenden Ressourcen sowie die herrschenden Regeln und Interaktionsstrukturen - auch die Grundlage für die Entwicklung des Selbstwerts als Grundlage der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Die sozialisatorische Interaktion der Familie beruht in direkter Weise auf den sich in den Erziehungszielen der Eltern ausdrückenden Rollenanforderungen, umfaßt aber indirekt und allgemeiner das gesamte "Familienklima" als das "Normgefüge für das Interaktionsgeschehen in der Familie" (Schneewind/Lortz 1978: 118) und den "kulturellen Anregungsgehalt"[165] (Baur 1972: 133ff.), die unter anderem auch den Bildungsaspirationen zugrundeliegen (Walter 1980: 221).

Trotz der gemeinsamen zeitgeschichtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen bilden die studienberechtigten Jugendlichen deshalb auch, ebensowenig wie "die" Jugendlichen, im soziologischen Sinn keine einheitliche soziale Gruppe[166]. Dies wird aus einer diachronen Perspektive der Sozialbiographie ihrer Herkunftsfamilie, die ihre soziale Reproduktion in einer sozial-horizontalen und biographisch-vertikalen Dimension zugleich berücksich-

---

165 Damit wird die Weite des Erlebnishorizonts, die Stimulation der Heranwachsenden durch die Ausstattung der häuslichen Umwelt, die Hilfe und Förderung bei den Schularbeiten, die Reichhaltigkeit sozialer Kontakte, die Intensität und Güte der Spracherziehung bezeichnet.

166 Für die Jugendlichen vgl. Lenz (1986), für die Studierenden vgl. Bourdieu/Passeron (1971: 52).

tigt, deutlicher. Vor diesem Hintergrund können folgende Vermutungen zur Bedeutung der Studienfachentscheidung für unterschiedliche Gruppen formuliert werden (vgl. Hoerning 1977: 461ff., Hochgerner 1979: 485):

- Eine Gruppe von Studierenden, die traditionell an der Hochschule vertreten sind und den "Normalfall" der Statusreproduktion der höheren sozialen Schichten repräsentieren. Sie reproduzieren sich durch dieselbe soziale Laufbahn wie ihre Eltern und sogar ihre Großeltern, deren soziale Position sie fortführen. Dies ist besonders typisch für manche akademische Berufe, die von den Eltern an die Kinder geradezu vererbt zu werden scheinen, da die studienberechtigten Jugendlichen in die beruflichen Fußstapfen der Eltern treten. Bei ihnen scheinen die sozialen Gesetze "ohne das Zutun der Individuen" (Bourdieu 1982) zu wirken, da ihre Studien-"Entscheidung" aufgrund ihrer sozialen Herkunft ein fester Bestandteil ihrer Normalbiographie ist, die eine Entscheidung im eigentlichen Sinn überflüssig macht. Vermutlich stimmt diese Gruppe am meisten mit ihren Eltern überein und ist am stärksten "elternorientiert".

- Von ihr können die Studierenden unterschieden werden, die von der Bildungsexpansion am stärksten profitiert haben und deshalb von Hurrelmann als die "Studenten der Bildungsexpansion" (1976) charakterisiert wurden. Ihre Eltern sind im Zuge der ökonomischen Expansion der der 50er und 60er Jahre zu mehr Wohlstand gekommen und haben ihre soziale Position verbessert, können also als "Aufsteiger in einer Aufstiegsgesellschaft" (Bude 1984: 10) bezeichnet werden, die aber aufgrund von zeitgeschichtlichen Faktoren selbst noch keine höhere Bildung genossen haben. Ihre Kinder bekommen - bewusst oder unbewusst - den Auftrag ("Delegation"), die Diskrepanz in der familialen Sozialbiographie zwischen dem Besitz an ökonomischem und kulturellem Kapital - Levy redet von "Statusspannung" (Levy 1977) - auszugleichen, um die erreichte Statusposition der Familie zu bestätigen. Ein solches statusbiographisches Handlungsmuster ist vor allem für die Mittelklassen typisch, deren soziale Position nur unzulänglich festgelegt ist, und die von daher zwangsläufig einer größeren Streuung in jeglicher Hinsicht unterliegen (Bourdieu 1988). Für sie ist aufgrund der zeitgeschichtlichen Bedingungen der Modernisierung das Studium zum Regelfall der sozialstrukturellen Reproduktion geworden.

- Schließlich kann man eine Gruppe unter den Studenten identifizieren, die aus sozioökonomisch unterprivilegierten und traditionell bildungsfernen Familien stammen. Sie repräsentieren am ehesten die Kategorie der "Arbeiterkinder" oder der "Begabungsreserven", die die Protagonisten der bildungsreformerischen Debatten in den 60er Jahren waren. Sie hatten die größte "affektive Distanz" (Dahrendorf 1965: 22) auf ihrem Weg zum Hochschulstudium zu überwinden, da in ihrer sozialen Herkunftsfamilie die "Bildungsabstinenz" (Grimm 1966: 116) aufgrund eine "Bildungshemmnis" am größten war (vgl. Kob 1963; Pettinger 1970; Peisert 1976). Für sie bedeutet bereits ein Hochschulstudium einen sozialen Aufstieg, der zwar ebenfalls von zeitgeschichtlichen Faktoren (BAFöG, Ausbau des Zweiten Bildungsweges) begünstigt wurde. Jedoch weichen sie im Gegensatz zur vorigen Gruppe als Einzelschicksale von ihrer Normalbiographie ab.

Für alle drei Gruppen stellt sich die Entscheidung für ein Studienfach anders dar. Die erste Gruppe charakterisiert Hoerning unter dem diachronen Aspekt der Statusreproduktion in der Familienbiographie als "Statuserhalter", da sie ihren sozialen Status durch "höhere" Bil-

dung erhalten und bestätigen. Für sie ist es höchstwahrscheinlich keine Frage, ob sie ein Studium beginnen und für welches Fach sie sich entscheiden, sondern die Wahl bestimmter Studienfächer (Jura, Medizin, Kunstgeschichte) ist üblich. Für die zweite Gruppe steht zwar nicht die Studienaufnahme infrage, aber die Studienfachwahl, da die Laufbahnmuster, die die Hochschule anbietet, für sie weniger vertraut sind. Vermutlich wird es hier die größte Variation bei den Studienfachentscheidungen geben sowie Differenzen zwischen den Ansprüchen und Wünschen der Eltern und der Jugendlichen. Hoerning bezeichnet sie als "Statuserwerber", ich werde sie im folgenden aber "Statusbestätiger" nennen, weil sie die bereits erreichte soziale Position ihrer Herkunftsfamilie durch ihre Laufbahn bestätigen sollen. Die Studienberechtigen aus der letzten Gruppe mussten sowohl die Frage, ob sie nach erreichter Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufnehmen sollten, als auch die Wahl eines geeigneten Studienfaches individuell entscheiden, ohne dass sie sich auf bereits vorhandene Erfahrungen ihrer sozialen Herkunftsgruppe beziehen konnten. Sie haben ihre soziale Herkunftsposition verlassen und müssen durch die Aufnahme eine Studiums und die Wahl eines Studienfachs ihren zukünftigen Status neu bestimmen, weshalb sie als "Statussucher" charakterisiert werden können (vgl. Hoerning 1977: 461ff.).

Es ist zu vermuten, dass die Studienfachentscheidung für alle drei Gruppen unterschiedliche Auswirkungen auf die familiale Rollenstruktur und das Verhältnis zu ihren Eltern hat. Die Statuserhalter bleiben im Familienzusammenhang, da ihre Studienfachwahl ein fester Bestandteil der Reproduktion ihrer Familie ist. In der Gruppe der Statusbestätiger muss die familiale Interaktionsstruktur neu ausgehandelt werden, da die Eltern ihre Kinder beauftragen, den Status der Familie zu bestätigen und sich die Jugendlichen mit diesen Delegationen auseinandersetzen müssen. Die Gruppe der Statussucher ist sozialstrukturell und -kulturell vermutlich bereits am stärksten vom Elternhaus abgelöst, was sich auch an der familialen Interaktionsstruktur zeigen wird.

Die bisher skizzierten äußeren - zeitgeschichtlichen, sozial- und familienstrukturellen - Faktoren determinieren jedoch nicht die Studienfachwahl, sondern bilden nur die Rahmenbedingungen für das aktive Handeln der Jugendlichen. Die Jugendlichen treffen zwar "auf gesellschaftlich vorgegebene Entscheidungsalternativen", indem sie mit Anforderungen und normativen Erwartungen konfrontiert werden, die durch die Gesellschaft an sie herangetragen werden und dadurch ihre Entwicklung beeinflussen - ein Gedanke, der bereits im Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1948) entwickelt wurde. Es muss aber auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass im Verlauf ihrer Entwicklung ihre "jeweilige Entscheidung dann den weiteren Verlauf und entsprechend neue Entscheidungsmöglichkeiten festlegt" (Geulen 1991: 53). Aus einer biographischen Perspektive verknüpft die Studienfachwahl also die individuelle Vergangenheit des "biographischen Erfahrungsstroms" (Giddens 1988: 53) mit der Zukunft. In dieser Hinsicht ist die Biographie "eine Abfolge antizipatorischer und retrospektiver Sozialisierungsprozesse" (Levy 1977: 37), in denen die jeweiligen Erfahrungen zu spezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern in Form von emotionalen und kognitiven Schemata verarbeitet und verdichtet werden, die wiederum als Prämissen - etwa in Form von Bildungsaspirationen - dem Erwartungshorizont für zukünftige biographische Entscheidungen zugrunde liegen. Dabei können sie sich entweder nur passiv innerhalb der objektiven Laufbahnnormen bewegen oder aber die "subjektiven Laufbahnnormen aktivieren", wie Kohli (1978) bemerkt. Immer jedoch wenden sie die Kompetenzen und

Schemata an, die in der frühen Kindheit angelegt und während des familialen Interaktionsprozesses entwickelt wurden. Die Interaktionsstrukturen in der Familie haben sich zu Persönlichkeitseigenschaften, also zu Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsdispositionen verdichtet, die mit emotionalen Schemata einhergehen, die die Jugendlichen sowohl mit der eigenen Person, als auch mit der sozialen und dinglichen Welt verbinden und im Sinne von emotionalen Ressourcen mit Ängsten, Vorlieben, Scham, Anerkennung oder Stolz verbunden sind. Anknüpfend an die bisher angestellten Überlegungen zu den Bedingungen von Gestaltungsfähigkeit als reflexiver Steuerung des Körpers habe ich im letzten Kapitel vorgeschlagen, dass es auch bei biographisch relevanten Entscheidungen eine Unter- und Obergrenze der "Rationalität" als selbstgestaltetes Handeln gibt, die durch das Verhältnis von Emotionen und Kognitionen als ordnungs- und bindungswirksame Elemente des Handelns gegeben sind. Wenn Handeln sich nur noch in der Reaktion auf die Vergangenheit erschöpft und durch eine extreme "Weil-Orientierung" charakterisiert ist, bricht die Zukunftsorientierung des Handelns zusammen, was typischerweise bei einer "Überflutung" des Sicherheitssystems durch Angst der Fall ist. Das Gegenteil besteht in einer völligen Selbstinstrumentalisierung in Form einer extremen "Um-zu-Orientierung", die darauf beruht, dass Handlungsziele verfolgt werden, die das Selbst zum Objekt machen, indem die Verbundenheit mit dem eigenen Selbst durch Emotionen vernachlässigt wird.

Die äußeren Bedingungen determinieren die Entscheidung also nicht, sondern legen nur den Möglichkeitsraum für sie fest. Dies ist insbesondere bei der hier betrachteten Gruppe von studienberechtigten Jugendlichen der Fall, die im Gegensatz etwa zur Situation am Ende der Hauptschule in einer vielleicht wirtschaftlich strukturschwachen Region, in der das Angebot an Lehrstellen so niedrig ist, dass keine Freiheit zur Wahl besteht, eine vergleichsweise offene und privilegierte Situation vorfinden, auf die viele der Bedingungen zutreffen, die in den Prognosen zur Modernisierung durch Individualisierung angesprochen werden (vgl. Kapitel III). Die Studienanfänger können ganz unterschiedlich auf äußere Beschränkungen - die "constraints" - reagieren, was wesentlich von ihrer subjektiven Gestaltungsfähigkeit abhängt. Sie können sich entweder im Sinne einer "adaptiven Präferenzänderung" an sie anpassen, indem sie Studienfächer, die hohe Anforderungen an ihre finanziellen oder intellektuellen Ressourcen stellen, schon frühzeitig aus ihrer Wahl ausschließen. Beispielsweise begegnen Studienberechtigte aus den unteren sozialen Klassen leistungs- und prüfungsintensiven Studiengängen eher mit Selbstunterschätzung, psychologisch ausgedrückt, einem Mangel an Selbstwirksamkeit. In der Folge lehnen die solche Studienfächer bereits antizipativ ab und legitimieren diese Ablehnung durch ihre Abwertung beispielsweise als "Karrierefächer". Die sich auf diese Weise selbstselegierenden Studienbewerber wechseln dann in ein "anspruchsloseres" Studienfach, das zwar ökonomisch weniger Erfolg verspricht, in dem man aber eher - so eine beliebte Begründung - seine Persönlichkeit verwirklichen kann.

Sie könnten es aber auch trotz knapper Ressourcen wagen, ein leistungsintensives Studienfach zu wählen, zumal es in der Zukunft einen höheren Nutzen entspricht. Dann sind sie gezwungen, ihre äußeren Beschränkungen auszugleichen, indem sie mehr Zeit in ihr Studium investieren, intensiver lernen, neben dem Studium einer Erwerbsarbeit nachgehen oder ihre Studiendauer verlängern, insgesamt also gewissermaßen die subjektiven Investitionskosten in das Zertifikat erhöhen. Ihre Entscheidung in diesem Fall besteht - um mit Elster zu sprechen - in einer Veränderung des die Entscheidung rahmenden feasible sets. Sie stellt höhere Anfor-

derungen an ihre Leistungsbereitschaft und an ihr Zeitbudget, die sie durch Selbstverpflichtung und Selbstinstrumentalisierung aktivieren müssen. Dazu benötigen sie, wie Elster immer wieder betont, "Willensstärke", die auf Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeit und einer disziplinierten Arbeitshaltung beruht, die sie während des Sozialisationsprozesses erworben haben müssen.

Das Erkenntnisziel der nachfolgenden empirischen Untersuchung der Studienfachwahl bezieht sich demnach darauf, welche Entscheidungsspielräume die studienberechtigten Jugendlichen bei ihrer Studienfachwahl hatten und wie sie durch den sozialen Kontext, in dem die Entscheidung gefällt wurde, strukturiert wurden. Sie bestehen zum einen aus Beschränkungen, die sich auf externe Restriktionen - Noten, kulturelle, zeitliche oder materielle Ressourcen, Anforderungen der Eltern - zurückführen lassen. Solche "constraints" können bewirken, dass die Verfügbarkeit der Optionen, also die Wahlmöglichkeiten der Studienfächern behindert wurden, dass die Präferenzbildung beEinflusst wurde, dass die Informationsaufnahme eingeschränkt wurde oder das Handlungsziel reduziert wurde. Es kann aber auch interne Restriktionen geben, die das Handeln und insbesondere Entscheidungen an Traditionen, normative Orientierungen oder an habitualisierte Dispositionen binden, die ihrerseits abhängig sein können von milieu- und schichtspezifisch differierenden familiären Bedingungen. Sie wirken sich als "frames" (Tversky/Kahnemann 1986) auf die Studienfachentscheidung aus, indem sie Teile des Entscheidungsprozesses - beispielsweise die Informationssuche oder die Wahrnehmung der Studienfächer ("beliefs") oder die Erwartung ihres zukünftigen Nutzens, etwa hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Arbeitsmarktaussichten - beeinflussen. Die Folge könnte in "selektiver Informationsaufnahme", falschen Realitätsannahmen, Selbsttäuschung ("Wunschdenken") und "kognitiven Verzerrungen" (Zimbardo 1992: 318) bestehen. Im Extremfall war die Entscheidung vielleicht gar keine Entscheidung, sondern eine Nicht-Entscheidung im Sinne einer Fortsetzung eines "Routineprogramms" aus der Vergangenheit, indem etwa der Elternwunsch übernommen oder indem ein beliebtes Schulfach als Studienfach gewählt wurde. In der Regel werden interne und externe Restriktionen gleichermaßen eine Rolle spielen, indem die Studienfachentscheidung zugleich eine Anpassung an äußere Restriktionen und eine selbstgestaltete Handlung ist.

In der folgenden empirischen Untersuchung soll demzufolge gefragt werden, ob es Hinweise darauf gibt, dass sich der individuelle Entscheidungsprozess aufgrund der zur Verfügung stehenden Alternativen, etwa infolge einer zu schlechten Abiturnote (Numerus clausus) oder zu geringer finanzieller Ressourcen verändert hatte, so dass sich die eigenen Bedürfnisse und Präferenzen an gegebenen Möglichkeiten ausgerichtet haben ("adaptive Präferenzbildung") in dem Sinne, dass Unerreichbares ungewünscht war? Ein solches "framing" der Entscheidung kann auch im Gegenteil auf einen willentlichen Ausschluss von Handlungsalternativen (Studienfächer) oder Informationen, also eine freiwillige Einschränkung der Entscheidungsautonomie zurückzuführen sein, etwa um sich selbst zu binden, diejenige Option zu wählen, die vielleicht übergeordneten Präferenzen in der ferneren Zukunft ("Zukunftsorientierung", vgl. Elster 1987: 22f., 71) entspricht, indem beispielsweise ein Studienfach mit einem sehr durchstrukturierten Curriculum gewählt wird, das als ein striktes Laufbahnprogramm alle nachfolgenden Entscheidungen abnimmt, um später eine stark präferierte Berufsposition zu erlangen. Beschränkungen der Entscheidung können aber auch durch einen Mangel an psychischen oder emotionalen Voraussetzungen des Entscheidens (Unsicherheit, Un-

entschlossenheit, Zweifel, Willensschwäche oder mangelnde "Kontinuitätsidealisierung") oder der Gestaltung der Handlung, die der Entscheidung folgt, bedingt sein. Unter Umständen werden die Folgen der Entscheidung und die damit verbundenen Anstrengungen (commitment) überhaupt nicht in die Entscheidung einbezogen, indem sie als Kosten in Rechnung gestellt werden, sondern werden verdrängt. Entweder fällt es den Studienberechtigten aus verschiedenen Gründen schwer, den Zeithorizont bis zu einem zukünftigen Berufsantritt zu überblicken. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die Jugendlichen aufgrund von mangelnden Ressourcen Zukunftsangst haben und vermeiden, in die Zukunft zu schauen. Oder ihre Entscheidung für ein Studienfach ist deswegen nicht zukunftsbezogen, weil sie eher den symbolischen Versuch der Bewältigung eines Problems aus der Vergangenheit, beispielsweise eines Familienkonflikts, darstellte. Wenn die studienberechtigten Jugendlichen in dieser Weise die Gegenwart über die Zukunft bevorzugten, kann man davon sprechen, dass sie inkonsistente Zeitpräferenzen hatten.

8.1. Formale Elemente des Prozesses der Studienfachentscheidung

Die Frage nach internen oder externen Restriktionen und ihren Folgen für die Studienfachentscheidung soll auf einen Vergleich von Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialgruppen und auf die Alternative kostenintensiver Studienfächer und solcher mit geringen Kosten zugespitzt werden, der zugleich an die in Kapitel III gestellte Eingangsfrage dieser Arbeit anknüpft: Sind die äußeren oder inneren Einschränkungen mit der sozialen Position verbunden und wie wirken sie sich auf den Entscheidungsprozess von Studienfächern mit unterschiedlichem Risiko aus?

Im folgenden soll also - entsprechend der Fragestellung der vorliegenden Arbeit - der Einfluss der sozialen Herkunftsposition und der Bildungsbiographien der Studienbewerber in ihrer Wirkung auf den Entscheidungsprozess - die Informationsaufnahme, die Präferenzbildung, die Bestimmung des Handlungsziels, die Logik der Auswahl der Optionen - empirisch überprüft werden. Die empirische Basis beruht zum einen auf einer schriftlichen standardisierten Befragung von 1200 Studienanfängern ausgewählter Fächer der Technischen und der Freien Universität Berlin vor dem Wintersemester 1989/90, von denen 937 zum ersten Mal immatrikuliert waren. Darüber hinaus sollen Daten aus einer weiteren empirischen Untersuchung herangezogen werden, die den "Zusammenhang von Bildungsbiographien und Studienverhalten" zum Gegenstand gehabt hatte und besonders die "Arbeiterkinder" unter den Studierenden berücksichtigte. Sie besteht aus einer standardisierten schriftlichen Befragung von 3255 Studierenden an der Technischen und an der Freien Universität Berlin (Rücklaufquote 31,4%) auf der Grundlage einer quotierten Stichprobe von 10355 deutschen Studierenden aller Studienfächer, die darauf beruht, dass aus der Gruppe der Arbeiterkinder 50%, aus dem Rest 10% gezogen wurden (vgl. Preißer 1992). Auf sie werde ich bei der Bewertung der Fachkulturen der Studienfächer zurückgreifen, die naturgemäß weniger gut durch Studienanfänger vorgenommen werden kann.

Der Vorteil einer quantitativen Vorgehensweise liegt darin, dass Verteilungen von Merkmalen von identifizierbaren Gruppen gemessen werden können. Sie hat allerdings den Nachteil, dass keine Prozesse abgebildet, sondern nur Synchronschnitte unternommen werden

können, was dann ein besonderer Mangel ist, wenn von einem statisch-punktuellen Modell der Entscheidung abgerückt und seine Prozesshaftigkeit und Kontextgebundenheit in biographisch-vertikaler und sozial-horizontaler Weise berücksichtigt wird. In standardisierten schriftlichen Befragungen wird außerdem nur die Ebene des Bewusstseins abgefragt und zwar nur in kulturell bereits gut verallgemeinerten semantischen Ausdrucksformen, die vor allem bei Fragen nach den Handlungsmotiven, die in der hier vorgestellten Untersuchung eine große Rolle spielen, die Gefahr der sozialen Erwünschtheit der Antworten geradezu provozieren.

Deshalb wird in einem weiteren Schritt im Kapitel IX die Perspektive umgedreht und der Entscheidungsprozess der Studienfachwahl ausgewählter Studierender auf der Grundlage biographischer Interviews untersucht, die ebenfalls im Rahmen der Untersuchung zum "Zusammenhang von Bildungsbiographien und Studienverhalten" (vgl. Preißer 1988; 1992) mit 40 ausgewählten Studierenden durchgeführt wurden. Die biographische Methode wird naturgemäß dem diachronen Charakter und der lebensgeschichtlichen Dimension der Studienfachentscheidungen besser gerecht als eine quantifizierende Erhebungsmethode, die nur Querschnittstypen erzeugen kann[167]. Auf der Grundlage von biographischen Erzählungen und der Gesamtgestalt der Biographie können die Komponenten der Entscheidung, die den Handelnden selbst unbewusst bleiben, rekonstruiert werden. Insbesondere die individuellen Entscheidungsspielräume und Entscheidungsblockierungen können nur durch eine biographische Rekonstruktion des Entscheidungsprozesses fallspezifisch aufgedeckt werden.

Beide Vorgehensweisen haben spezifische Vorteile, aber auch Begrenzungen[168], die in der überbordenden Literatur zu qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden ausgebreitet sind. Durch einen Methodenmix soll gewährleistet werden, dass die jeweiligen Nachteile der Methoden ausgeglichen werden können.

8.2. Empirische Befunde zum Entscheidungsprozess der Studienfachwahl

Die formalen Bestandteile des Entscheidungsprozesses beziehen sich auf die studienberechtigten Jugendlichen (Akteure), die aufgrund ihrer Studienmotive (Präferenzen) aus einer gegebenen Menge von Studienfächern (Handlungsoptionen) ein Fach auswählen, um ein Handlungsziel zu erreichen, das entweder in einem Beruf besteht oder darin, den Berufseintritt in die Zukunft zu verschieben. Diese Bestandteile wurden für die empirische Untersuchung wie folgt operationalisiert:

---

167 Dies trifft wenigstens solange zu, wie der Entscheidungsprozess nicht mit einem ungleich größeren zeitlichen und finanziellen Aufwand im Längsschnitt erhoben wird.

168 Meistens erfüllen die Daten nicht die nötigen Voraussetzungen, und wenn sie es tun, bleiben sehr wenige Fälle für eine geeignete statistische Analyse übrig. Angesichts der geringen Validität und Reliabilität der Daten, die durch standardisierte schriftliche Befragungen, insbesondere wenn sie nicht durch quasi-experimentelle, sondern durch Survey-Untersuchung erzeugt wurden, halte ich wenig von Bemühungen um eine Kausalität. Fehler tauchen aufgrund eines fehlerhaften Ausfüllens des Fragebogens auf, eines unzureichenden Verstehens oder subkulturell unterschiedlichen Verständnisses der Items. Darüber hinaus ist gerade in Studentenuntersuchungen die Rücklaufquote besonders gering. Wenn das Untersuchungsziel darin besteht, Gruppen und Typen von Menschen zu identifizieren, zwischen denen signifikante und theoretisch erklärbare Unterschiede in der Verhaltensweise bestehen, verbieten sich außerdem die meisten Vorgehensweisen, die auf dem allgemeinen linearen Modell beruhen. Anzustreben sind dann eher typologisierende Verfahren, die die Menschen als Untersuchungseinheiten "ganz" lassen.

8.2.1. Akteur:

- Geschlecht der studienberechtigen Jugendlichen,
- gesellschaftliche Position, berufliche Stellung sowie Bildungskapital der Herkunftsfamilie,
- Unterstützung durch die Eltern (Finanzierung, Information, Beeinflussung, Elternwunsch),
- Persönlichkeitsmerkmale: Selbstwirksamkeit, Arbeitstugenden, Empathie,
- Erziehungsziele: Selbstwirksamkeit, Arbeitstugenden, Empathie; Reaktion auf schlechte Schulleistungen,
- Abitur als Indikator für die intellektuellen Ressourcen,
- Elemente der Schullaufbahn: Sitzenbleiben, Nachhilfe.

Gesellschaftliche Position, berufliche Stellung Bildungskapital der Herkunftsfamilie:

Die Akteure des Entscheidungsprozesses sind die studienberechtigten Jugendlichen. Ihre soziale Herkunft ergibt sich aus der gesellschaftlichen Position, der beruflichen Stellung sowie dem Bildungskapital ihrer Herkunftsfamilie (Fragen 32, 33, 35, 40, Anhang 1). An der sozialen Zusammensetzung der studienberechtigten Jugendlichen auf der Grundlage der Erwerbsposition ihrer Eltern (Tabelle 8.2.1.) kann man deutlich das Übergewicht der Mittel- und Oberschicht gegenüber der Unterschicht (hier identisch mit Arbeiterhaushalten) und unteren Mittelschicht erkennen, wie es aus der Hochschulforschung bekannt ist (Altendorf u.a. 1978, Preißer 1982). Während die "gesellschaftliche Position" eher ein Indikator für das Einkommen und somit für die Dimension des "ökonomischen Kapitals" der Familien der Jugendlichen ist, fokussiert "Bildungskapital" auf die in ihrer Familie seit zwei Generationen - also einschließlich der Großeltern der Studienanfänger - verbrachten Jahre im Bildungssystem und reflektiert damit auf Bourdieus institutionalisiertes "kulturelles Kapital" (Bourdieu 1983). Wie aus der Tabelle zu erkennen ist, haben die Familien der studienberechtigten Jugendlichen aus der Oberschicht im Durchschnitt nahezu doppelt so viele Jahre im Bildungssystem verbracht wie die aus Arbeiterfamilien.

Tabelle 8.2.1.	**Soziale Herkunft**		
	Bildungskapital (in Jahren)	Anzahl (n)	Anzahl (%)
Arbeiter	17,9483	58	7,7
untere Mittelschicht	21,7241	87	11,6
Mittelschicht	27,5403	335	44,5
Oberschicht	33,6287	272	36,2
Gesamt	28,3298	752	100,0

Unterstützung durch die Eltern:

Die soziale Herkunft der Studienanfänger bildet unter anderem die Grundlage für die materiellen Unterstützungsleistungen durch ihre Eltern, die die im Studium verfügbaren finanziellen und zeitlichen Ressourcen beEinflusst und deshalb von zentraler Bedeutung für die Studienfachentscheidung ist. Sie wirkt sich unter anderem auf den Zeithorizont für die Gesamtstudiendauer, aber auch für die Berufssuche nach dem Studium aus und definiert insofern

den "Möglichkeitsraum" der Studienfachentscheidung. Insgesamt bestreiten 28,4% der befragten Studienanfänger ihr Studium durch ein Stipendium.

Die soziale Position der Familie der Studienanfänger hat aber auch Auswirkungen auf die immaterielle Unterstützung durch die Eltern. Sie kann darin bestehen, ob sie Informationen über ein Studienfach weitergeben konnten (Frage 15, Anhang 1), was bei 36% der Studienanfänger der Fall war.

Tabelle 8.2.2	Infomation durch Eltern	
	Anzahl	%
keine Informationen	504	63,9%
Informationen erhalten	285	36,1%
Gesamt	789	100,0%

Mit der Information ist auch häufig eine Beeinflussung durch die Eltern verbunden. Weitergehende korrelationsstatistische Auswertungen zeigen, dass die Studienanfänger umso stärker von ihren Eltern beeinflusst worden sind, je eher sie Informationen von ihnen über ihr Studienfach erhalten haben (r^2: .40). In der vorliegenden Befragung der Studienanfänger wurden 37% der Jugendlichen bei ihrer Studienfachwahl durch ihre Eltern beeinflusst (Frage 15, Anhang 1).

Tabelle 8.2.3.	Beeinflussung durch Eltern	
	Anzahl	%
nicht beEinflusst	247	36,8%
unentschieden	176	26,2%
stark beEinflusst	248	37,0%
Gesamt	671	100,0%

Die Beeinflussung durch die Eltern geschieht auch häufig in Form einer explizit geäußerten Aufforderung oder eines Wunsches von ihnen, ein bestimmtes Studienfach zu wählen (Frage 19.4, Anhang 1), was von 11% der Studienanfänger als wichtig angegeben wurde.

Tabelle 8.2.4.	Studienwunsch Eltern	
	Anzahl	%
sehr wichtig	103	11,0%
unentschieden	64	6,8%
ganz unwichtig	770	82,2%
Gesamtwert	937	100,0%

Erziehungsziele der Eltern:

Nicht nur die gesellschaftliche Position der Eltern und die mit ihr einhergehenden kulturellen und finanziellen Ressourcen beeinflussen die Studienfachwahl der Jugendlichen, sondern auch die familiale Sozialisation, die hier als - von den Jugendlichen perzipierte - Erziehungsziele der Eltern (vgl. Lukesch1976) operationalisiert wurde. Sie beruhen auf einer Kurz-

fassung des "Freiburger Persönlichkeitsinventars", wie sie in der Hochschulsozialisationsforschung verbreitet ist (vgl. Bargel u.a. 1984: 272, Frage 90) und von mir im Sinne "angestrebter Persönlichkeitseigenschaften" adaptiert wurde. Aus den Items (Frage 42, Anhang 1) wurden faktorenanalytisch drei Dimensionen extrahiert, die "Arbeitstugenden", "Selbstwirksamkeit" sowie "Empathie" messen (vgl. Anhang 4). Empathie kann als Indikator für eine anteilnehmende und unterstützende, emotional warme Atmosphäre im Elternhaus gelten, weil zu vermuten ist, dass dies der Fall ist, wenn die entsprechenden Werte auch als Erziehungsziele angestrebt werden. Empathie als Erziehungsziel kann also auch als ein guter Indikator für ein empathisches Familienklima angesehen werden. Arbeitstugenden, also leistungsbezogene Eigenschaften wie Fleiß, Ordentlichkeit, Disziplin usw. wurden als Erziehungsziele ausgewählt, weil sie auf leistungsbezogene Anforderungen und Beauftragungen der Kinder durch ihre Eltern hinweisen, die für die Frage der intergenerationalen Statusübertragung von Bedeutung sind. Selbstwirksamkeit kann als Ich-Stärke interpretiert werden, die für die selbständige Gestaltung der Biographie erforderlich ist. Wenn sie von den Eltern als Erziehungsziel angestrebt wird, kann man erwarten, dass sie die Verselbständigung ihrer Kinder unterstützen.

Tabelle 8.2.5. Erziehungsziele der Eltern

	Selbstwirksamkeit		Arbeitstugend		Empathie	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
wenig	403	43,0%	370	39,5%	382	40,8%
mittel	112	12,0%	112	12,0%	102	10,9%
viel	422	45,0%	455	48,6%	453	48,3%
Gesamtwert	937	100,0%	937	100,0%	937	100,0%

Darüber hinaus wurde eine Frage zur Reaktion des Vaters auf schlechte Schulleistungen (Frage 39, Anhang 1) gestellt. Sie zielt ebenso wie die Dimension der Arbeitstugenden als Teil der elterlichen Erziehungsziele ins Zentrum der elterlichen Leistungserziehung und kann als ein Indikator für die elterlichen Leistungserwartungen gelten, der die Ansprüche der Eltern an die schulische Leistungsfähigkeit der Kinder, ihre Maßnahmen zur Erzielung guter Schulleistungen sowie ihrer Sanktionen bei schlechten Leistungen umfaßt. Auch wenn die Väter während des Sozialisationsprozesses weitgehend unsichtbar bleiben, greifen sie doch an strategisch wichtigen Punkten, wie der Frage der Schulnoten, in ihn ein und verkörpern, wie bereits Parsons beobachtet hatte, deutlicher die von der Gesellschaft erwarteten Leistungsnormen. Im Ergebnis der hier referierten Studienanfängeruntersuchung reagierten zwar 55% der Väter der befragten Studienanfänger eher positiv und ermutigend auf schulisches Leistungsversagen oder -verweigerung, aber immerhin auch 21% negativ und knapp 23% der Väter waren die schulischen Leistungen ihrer Kinder gleichgültig (vgl. Tabelle 8.2.5.). Auf der Grundlage dieser Merkmale wurde der (z-standardisierte) Index "Vaterhilfe" gebildet und für die weiteren statistischen Auswertungen verwendet, dessen negative Ausprägungen eine strafende bis gleichgültige Reaktion und dessen positive Ausprägungen eine ermutigende bis aktiv unterstützende Reaktion beschreibt.

Tabelle 8.2.6.	Reaktion des Vaters auf schlechte Schulleistungen	
	Anzahl	%
Bestrafung	12	1,4%
Vorhaltungen	165	19,5%
Gleichgültigkeit	193	22,9%
Ermutigung	323	38,3%
praktische Hilfe	151	17,9%
Gesamtwert	844	100,0%

Persönlichkeitsmerkmale:

Die Merkmale der Persönlichkeit der befragten Jugendlichen wurden durch eine Frage nach dem Selbstbild (Frage 41, Anhang 1) erhoben, die ebenfalls auf einer Kurzfassung des "Freiburger Persönlichkeitsinventars" beruht. Sie können als Indikator für das Sozialisationsresultat des familialen Interaktionsprozesses angesehen werden. Daraus wurden faktorenanalytisch dieselben drei Dimensionen wie bei den Erziehungszielen der Eltern extrahiert (vgl. Anhang 5), die ebenfalls "Selbstwirksamkeit", "Arbeitstugenden" sowie "Empathie" messen. Die ersten beiden Eigenschaften sind nützlich, wenn ein Jugendlicher trotz des Mangels an finanziellen oder kulturellen Ressourcen ein Studienfach wählt, das hohe Anforderungen an seine finanziellen oder intellektuellen Ressourcen stellt und diesen Mangel durch persönliche Bemühungen ausgleichen muss. Dazu benötigt er Persönlichkeitseigenschaften wie "Willensstärke", Selbstwirksamkeit und eine disziplinierte Arbeitshaltung, die während des Sozialisationsprozesses erworben wurden. Demgegenüber ist Empathie ein Indikator für die sozialen und emotionalen Kompetenzen, die die Selbstinstrumentalisierung ausbalancieren.

Tabelle 8.2.7.	Persönlichkeitsmerkmale					
	Selbstwirksamkeit		Arbeitstugend		Empathie	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
wenig	408	43,5%	404	43,1%	399	42,6%
mittel	78	8,3%	88	9,4%	80	8,5%
viel	451	48,1%	445	47,5%	458	48,9%
Gesamtwert	937	100,0%	937	100,0%	937	100,0%

Familiale Interaktionsstruktur:

Ich habe im IV. Kapitel auf den Unterschied zwischen einer direkten und einer indirekten Wirkung der familialen Sozialisation hingewiesen und Argumente dafür angeführt, dass, über die materiellen und intellektuellen Ressourcen und die Erziehungsziele der Eltern hinausgehend die indirekte Sozialisationswirkung, die auf der Interaktionsstruktur in der Familie beruht, ebenfalls von Bedeutung für die Studienfachwahl der jugendlichen Studienbewerber ist. Das durch sie geprägte Familienklima kann als das "Normgefüge für das Interaktions-

geschehen in der Familie" (Schneewind/Lortz 1978: 118) angesehen werden. Die Selbstbeschreibung der Persönlichkeitsmerkmale und die Perzeption der elterlichen Erziehungsziele sind, insbesondere wenn die Fragen in derselben Weise operationalisiert werden und direkt hintereinander folgen, nicht unabhängig voneinander, sondern die Befragten tendieren dazu, einen Vergleich zwischen der Frage nach den Anforderungen der Eltern und der eigenen Persönlichkeit vorzunehmen. Das war auch beabsichtigt, so dass die Ergebnisse weniger als valide Aussagen zu den Erziehungszielen oder eigenen Persönlichkeitsmerkmalen, sondern als Indikatoren für die Interaktionsstruktur in der Familie interpretiert werden können, die das Verhältnis zu den Eltern hinsichtlich der entsprechenden Werte widerspiegeln. Es wird durch die Differenz zwischen den Erziehungszielen der Eltern und den selbst zugeschriebenen Persönlichkeitseigenschaften gebildet.

Schullaufbahn:

Der soziale Kontext hat nicht nur eine sozial-horizontale, sondern auch eine biographisch-vertikale Dimension (vgl. Nunner-Winkler 1987: 165), die ebenfalls Einfluss auf die Studienfachentscheidung ausübt. Jugendliche, die über den Zweiten Bildungsweg ihr Abitur absolviert haben (Frage 10, Anhang 1), haben während einer längeren Bildungslaufbahn mehr Entscheidungspunkte überwunden als es der sozialen Normalbiographie entspricht. Dies hat als biographische Erfahrungsaufschichtung eine andere Sozialisationswirkung zur Folge, die biographischen Entscheidungen wie der Studienfachwahl vorausgesetzt ist. In der vorliegenden Studienanfängeruntersuchung hat nur eine kleine Minderheit von 4% eine der Möglichkeiten des Zweiten Bildungsweges in Anspruch genommen.

Tabelle 8.2.8.	**Hochschulberechtigung**	
	Anzahl	%
1. Bildungsweg	890	95,8%
2. Bildungsweg	39	4,2%
Gesamt	929	100,0%

Hinsichtlich der Bildungslaufbahn interessiert weiterhin, ob die studienberechtigten Jugendlichen während der Schulzeit eine Klasse wiederholen mussten (Frage 12, Anhang 1), was bei etwas über 17% der Fall war, wie aus Tabelle 8.2.9. hervorgeht.

Tabelle 8.2.9.	**Klasse wiederholt?**	
	Anzahl	%
nicht sitzengeblieben	776	82,8%
sitzengeblieben	161	17,2%
Gesamt	937	100,0%

Während die Frage nach dem Wiederholen einer Schulklasse ein Indikator für Probleme der Erhaltung der Kontinuität der Bildungslaufbahn ist, zielt die Frage, ob die Jugendlichen Nachhilfeunterricht benötigt und erhalten hatten (Frage 13, Anhang 1), darauf hin, ob solche

Gefährdungen durch Unterstützungsleistungen der Eltern kompensiert worden sind. Wie die folgende Tabelle 8.2.10. zeigt, haben rund 27% Nachhilfeunterricht erhalten und weitere knapp 9% hätten welchen benötigt, bekamen ihn aber nicht.

Tabelle 8.2.10.	**Nachhilfeunterricht**	
	Anzahl	%
nein, nicht nötig	595	64,0%
leider nein	82	8,8%
manchmal und häufig	252	27,1%
Gesamt	929	100,0%

Durchschnittsnote im Abitur:

Die Abiturnote ist einerseits das Ergebnis der bisherigen Schullaufbahn, andererseits eine wichtige Ressource bei zukünftigen Bildungsentscheidungen, da nicht nur materielle, sondern auch intellektuelle Ressourcen erforderlich sind, um ein Studium zu bewältigen. Die Durchschnittsnote im Abitur ist der Ausdruck für den erreichten Leistungsstand und kann als Indikator für diese Ressourcen gelten. Sie bildet eine direkte Bedingung für die Studienfachentscheidung, da der Zugang zu manchen Studienfächern durch einen Numerus clausus oder hochschulinterne Zulassungsbeschränkungen bei einem schlechten Abitur nicht oder erst nach einer längeren Zeit in einer "Warteschleife" möglich ist. Wenn ein Studienanfänger umgekehrt ein gutes Abitur und damit viel kulturelle Ressourcen hat, kann er sich eher zutrauen, ein leistungsintensives Studienfach zu wählen, das hohe Anforderungen an seine intellektuelle Kapazität stellt, als mit einem schlechten Abitur oder er muss zumindest vergleichsweise weniger für einen erfolgreichen Studienabschluss arbeiten. Wie aus der folgenden Tabelle (8.2.11.) hervorgeht, befindet sich nur eine Minderheit der Studienanfänger in der sehr guten (8,1%) und in der sehr schlechten Leistungsklasse (3,7%).

Tabelle 8.2.11.	**Abiturnote**	
	Anzahl	%
1,0 - 1,4	76	8,1%
1,5 - 2,4	434	46,3%
2,5 - 3,4	392	41,8%
3,5 - 4,4	35	3,7%
Gesamtwert	937	100,0%

8.2.2. Handlungsziel:

- Sicherheit des Berufsziels,
- Sicherheit des Studienabschlusses,
- Berufsschwierigkeiten allgemein, persönlich.

Berufsziel:

Wenn man die Modellvorstellungen der rationalen Entscheidungstheorie zugrunde legt, erhält die Studienfachwahl ihren eigentlichen Zweck erst als eine Auswahl geeigneter Optionen für das Handlungsziel eines zukünftigen Berufes. Die Studienfachwahl und das Studium sind demzufolge also nur Mittel zum Zweck und sind als Teil eines institutionalisierten Laufbahnsystems auf den zukünftigen Beruf als angestrebte Handlungskonsequenz bezogen. In der Praxis fallen die Wahl der Handlungsalternative und das Eintreten der Handlungskonsequenz jedoch häufig zusammen und die Studienfachwahl wird in ihrer Bedeutung als vorweggenommene Berufswahl übersehen. Dafür können verschiedene Gründe vorliegen. Die Studienanfänger können zum einen nicht in der Lage sein, die Optionen analytisch von den Konsequenzen zu trennen und sie unabhängig vom Studienfach zu antizipieren. Oder das Studium kann für die Studienanfänger, wenn nicht gerade Selbstzweck sein, so doch einen Zweck erfüllen, der in ihm selbst begründet liegt, womit sie stärker an die Humboldt'sche Tradition der höheren Bildungsanstalten anknüpfen, während die "berufsorientierte" Zwecksetzung ihre Tradition eher in den "höheren Ingenieuranstalten" hat (Wagemann 1987). Den Jugendlichen kann es aber auch schwer fallen, den Zeithorizont bis zu einem zukünftigen Berufsantritt zu überblicken und sie verfolgen vielleicht die Strategie, zunächst nur einen "ersten Schritt" zu tun, um eventuell später von neuem zu entscheiden. Die hohe Fachwechselquote weist in der Tat darauf hin, dass die Entscheidung mit der Studienfachwahl nicht endgültig getroffen sein muss und abgeschlossen ist. Vielleicht haben sie aber auch durch die Negierung des Handlungsziels Beruf bereits eine Entscheidung getroffen, die jedoch darin besteht, dass einer frühzeitigen Festlegung ausgewichen oder sogar eine Berufsperspektive grundsätzlich abgelehnt wird. Dann wählen sie vielleicht ein Studienfach, das nur unklar auf eine zukünftige Berufslaufbahn - und auf einen äußeren, materiellen Nutzen überhaupt - vorbereitet, weil sie nicht bereits durch eine erkennbare Berufslaufbahn auf ein Berufsziel "verpflichtet" werden wollen. Wenn sie überhaupt kein auf die Zukunft bezogenes Handlungsziel haben, kann dies darauf hindeuten, dass sie versuchen, ein Problem aus der Vergangenheit zu lösen. Beispielsweise kann die Ablösung vom Elternhaus so konflikthaft verlaufen, dass die Studienfachentscheidung vor allem eine unbewusste Auflehnung gegen die Bindungsanforderungen der Eltern darstellt, die eine Zukunftsorientierung bei den Jugendlichen als Voraussetzung für Entscheidungsfähigkeit völlig blockiert. Auch dann rückt das Handlungsziel Beruf völlig in den Hintergrund und fällt mit der Handlungsoption Studienfach zusammen.

Die Frage, ob die Studienanfänger bereits wissen, welchen Beruf sie nach ihrem Studienabschluss ausüben möchten (Frage 46, Anhang 1), zielt darauf ab, wie stark sie bei der Entscheidung für ein Studium bereits auf dieses Handlungsziel ausgerichtet waren. Wie aus Tabelle 8.2.12. hervorgeht, wissen insgesamt nur 34% der befragten Studienanfänger noch gar nicht, welchen Beruf sie später ausüben möchten, so dass man bei ihnen vermuten kann, dass Handlungsziel und Handlungsoptionen zusammenfallen und das Handlungsziel auf die Wahl eines Studienfaches verkürzt wurde.

Tabelle 8.2.12.	Berufszielsicherheit	
	Anzahl	%
weiß noch nicht	311	33,9%
mit einiger Sicherheit	383	41,8%
mit großer Sicherheit	194	21,2%
habe schon Beruf	29	3,2%
Gesamt	917	100,0%

Die Angabe eines festen Berufszieles hängt unter anderem auch davon ab, wie deutlich eine entsprechende Laufbahn bereits durch die Laufbahnordnung des Studiums vorgegeben ist. Der Zeithorizont bis zu einem zukünftigen Berufseintritt kann auch auf die Struktur der zur Auswahl stehenden Handlungsoptionen zurückzuführen sein, da nicht alle Berufe, zu denen die Studienfächer führen, gleichermaßen deutlich als Laufbahnen institutionalisiert sind, ebensowenig wie die Studienfächer selbst. Manche Studienfächer scheinen überhaupt nicht der Erreichung des Zwecks eines Berufsziels zu dienen. Beispielsweise ist in den Sozial- und Geisteswissenschaften die "Eintrittswahrscheinlichkeit" eines Berufes nahezu unkalkulierbar. Auf der anderen Seite führen etwa die in hohem Maße als Laufbahnsystem organisierten Studienfächer Jura und Medizin zu einem festumrissenen und deutlich erkennbaren Set von allerdings im einzelnen sehr unterschiedlichen Berufen, während in den Ingenieurwissenschaften die Berufswege eng zusammen liegen. Demzufolge ist zu erwarten, dass die Studienanfänger in Medizin und Jura besonders häufig, dagegen diejenigen in den Geistes- und Sozialwissenschaften besonders selten wissen, welchen Beruf sie später ausüben wollen. Man könnte demzufolge vermuten, dass die Studienanfänger mit ihrer Berufszielperspektive die objektiven Verhältnisse der unterschiedlich institutionalisierten Laufbahnnormen in den entsprechenden Fächern nur nachvollziehen.

Sicherheit des Studienabschlusses:

In den theoretischen Überlegungen zur symbolischen Reproduktion von sozialer Ungleichheit von Bourdieu kommt dem institutionalisierten kulturellen Kapital in Form von Zertifikaten ein überragender Stellenwert zu. Die Jugendlichen fangen nicht nur ein Studium an, um sich zu bilden, sondern um das mit einem Studienabschluss verbundene Zertifikat zu erwerben, das sie auf dem Arbeitsmarkt gegen Geld und Status einhandeln können. Auch wenn sie nicht in einem strategischen Sinne daran denken, ist dieses Ziel doch kulturell verallgemeinert. Vor allem bei denjenigen Studienanfänger, die ihr Studium nur als eine aktuelle Ausweichlösung ansehen, weil sie zunächst noch nicht wissen, was sie nach ihrem Abitur sonst tun sollen, ist demgegenüber zu vermuten, dass sie noch gar nicht wissen, ob sie einen Studienabschluss anstreben. Mit der Frage, ob ein Studienabschluss fest geplant wird (Frage 21, Anhang 1), werden also jene Studienanfänger herausgefiltert, die aus besonderen Gründen von dem kulturellen Muster abweichen, weil sie sich wahrscheinlich in einer aktuell problematischen Situation befinden. Dazu gehört nur eine Minderheit von maximal 16%, die die Frage nicht zustimmend beantworteten, wie die folgende Tabelle 8.2.13. zeigt.

Tabelle 8.2.13.	Studienabschluss geplant?	
	Anzahl	%
bin völlig sicher	782	84,0%
unentschieden	71	7,6%
bin nicht sicher	78	8,4%
Gesamt	931	100,0%

In Ergänzung zu dieser Frage wurden den Studienanfängern konkrete Alternativen zum Studium vorgelegt, die sie während ihres Studiums dazu bringen könnten, ihr Studium abzubrechen und von privaten Gründen bis zum Angebot einer Arbeitsstelle reichen, für die kein Studienabschluss erforderlich ist (Frage 43, Anhang 1). Als Ergebnis (Tabelle 8.2.14.) wollen nur noch 34% der befragten Studienanfänger ihr Studium auf gar keinen Fall abbrechen, während 15% bei einer Stellenzusage, die keinen Studienabschluss erforderlich macht, zusagen und ihr Studium vorzeitig beenden würden.

Tabelle 8.2.14.	Gründe für Studienabbruch	
	Anzahl	%
keinesfalls abbrechen	315	33,6%
private Gründe	94	10,0%
Stellenangebot	137	14,6%
sonstige Gründe	391	41,7%
Gesamt	937	100,0%

Berufsaussichten:

Eine weitere Dimension, die die Ausrichtung auf das Handlungsziel eines zukünftigen Berufes und damit die Auswahl geeigneter Handlungsoptionen beEinflusst, ist die Befürchtung zukünftiger Berufsschwierigkeiten (Frage 27, Anhang 1). Dabei muss man die Befürchtung von allgemein schlechten Berufsaussichten davon unterscheiden, ob die Jugendlichen zwar den Arbeitsmarkt allgemein gut einschätzen, aber persönlich mit Schwierigkeiten rechnen.

Tabelle 8.2.15.	Berufsaussichten allgemein		Berufsaussichten persönlich	
	Anzahl	%	Anzahl	%
große Schwierigkeiten	426	46,1%	216	23,7%
teils/teils	229	24,8%	157	17,3%
ohne Schwierigkeiten	269	29,1%	537	59,0%
Gesamt	924	100,0%	910	100,0%

Hinsichtlich ihrer persönlichen Berufsaussichten sind die Studienanfänger in der Regel optimistischer, da zwar insgesamt 46% die allgemeine Situation pessimistisch einschätzen (29% überhaupt nicht), aber nur 24% ihre persönlichen Berufsaussichten negativ sehen (59% überhaupt nicht).

8.2.3. Handlungsoptionen:

- Studienfachgruppen

Die Handlungsoptionen beziehen sich auf die Studienfächer. Die entscheidungslogischen Voraussetzungen, auf denen die Konzeption der Studienfachwahl beruht, unterstellen, dass die Handlungsoptionen klar abgegrenzt, ausreichend bekannt und unabhängig voneinander sind. Dies trifft weitgehend nicht zu, was nicht nur an dem mangelhaften Informationsverhalten der studienberechtigten Jugendlichen liegt, sondern auch an der in deutschen Hochschulen bisher erst sehr schwach entwickelten öffentlichkeitswirksamen Profilierung der Studienfächer. Die Studienfächer wurden in der vorliegenden Untersuchung zunächst nach den bekannten fachkulturellen Gesichtspunkten (vgl. Liebau/Huber 1985) zu Studienfachgruppen zusammengefaßt.

Tabelle 8.2.16.	**Studienfachgruppe**	
	Anzahl	%
Medizinische Fächer	141	15,3%
Jura	88	9,5%
alte Ingenieurwissenschaften.	149	16,1%
Wirtschaftswissenschaften	121	13,1%
Naturwissenschaften/ Mathematik.	159	17,2%
Neue Ingenieurwissenschaften	112	12,1%
Geistes-/Kultur-/Literaturwiss.	88	9,5%
Sozialwissenschaften	66	7,1%
Gesamt	924	100,0%

8.2.4. Präferenzen:

In der rationalen Entscheidungstheorie sind die Präferenzen gegeben und statisch. Die Rational-Choice-Theorie macht jedoch darauf aufmerksam, dass sich die Präferenzen auch situativ anpassen können, wobei eher an die zur Auswahl stehenden Handlungsoptionen gedacht wird, als an Restriktionen aufgrund des sozialen Kontextes. Demgegenüber soll hier - entsprechend der Eingangsfragestellung - auch die soziale Position und die mit ihr einhergehenden Statusdimensionen berücksichtigt werden. Die Präferenzen haben statistisch die Funktion einer intervenierenden Variable, die einerseits in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und der Sozialbiographie der Studienanfänger gesehen werden kann, andererseits aber auch der Studienfachentscheidung zugrundeliegt.

In der Hochschulforschung werden die Präferenzen durch die Studienmotive der Studienanfänger konzipiert. Dabei "stehen fachspezifische Interessen und der Einklang mit eigenen Neigungen und Begabungen als wichtige Gründe der Studienwahl an vorderster Stelle, nehmen der feste Berufswunsch und viele Berufsmöglichkeiten eine Mittelstellung ein und sind die gesicherte Berufsposition und gute Verdienstmöglichkeiten insgesamt gesehen nachgeordnete Gründe" (Peisert u.a. 1988: 108, vgl. auch Lewin/Schacher 1986: 37ff.). Faktoren wie Geschlecht, Semesterzahl, Abiturnoten "und insbesondere auch die Bildungsbiographie bis zur Aufnahme des Studiums fallen kaum oder gar nicht ins Gewicht" (Peisert u.a. 1988:

108). Allerdings wird immer wieder festgestellt, dass die Orientierungsmuster der Abiturienten und Studienanfänger noch recht diffus und ungerichtet seien (vgl. Sandberger 1981: 121ff.) und sich mehrheitlich nicht auf bestimmte berufliche Werte und Ziele konzentrierten, sondern "mit einer breiten Palette von Ansprüchen und Desideraten" aufwarten (Sandberger 1979: 17). Sandberger vermutet, dass vor allem die intrinsischen, personenbezogenen Studienmotive (Neigung, persönliche Eignung) sozial erwünschte und gebräuchliche Rechtfertigungsmuster für bereits "vollzogene" Studienentscheidungen sein könnten, die ihnen erst im nachhinein übergestülpt werden (Sandberger 1981: 110, vgl. auch Schneider 1985: 196).

In einer psychoanalytischen Perspektive kann man solche Entscheidungen als Rationalisierungen charakterisieren (vgl. Sloan 1987). Dafür spricht auch der immer wieder belegte Befund, dass der Informationsstand der Studienanfänger sehr gering ist (vgl. Sandberger 1981: 123). Wie ist dieser offensichtliche Widerspruch zu erklären, dass Studienanwärter sich aufgrund ihrer Neigung für ein Studienfach entscheiden, über das sie gar nicht Bescheid wissen, und was steht hinter den angenommenen Rationalisierungen? Die personenbezogenen Motive der Studienanfänger signalisieren in gewissem Sinn eine Ablehnung äußerer "Sachzwänge" und stehen zu "äußeren, situativen Faktoren" in einem Verhältnis, das "die tatsächlichen Verhältnisse auf den Kopf stellt", wie Sandberger (1981: 119) vermutet. Damit macht er darauf aufmerksam, dass "persönliche Neigung" oder die Selbstzuschreibung der "Eignung" ausgerechnet für die Wahl von solchen Studienfächern in Anspruch genommen wird, die nur geringe Arbeitsmarktaussichten und ein niedriges Prestige haben.

Die Präferenzen wurden auch in der hier vorgestellten Studienanfängeruntersuchung in Form von Studienmotiven operationalisiert und durch eine ausführliche Frage nach 23 Statements[169] (Frage 19, Anhang 1) erhoben, die bei der Aufnahme eines Studienfaches von Bedeutung sein können[170]. Dabei gaben 9% der befragten Studienanfänger an, dass sie nicht wußten, was sie sonst tun sollten, 22% sahen keine Alternative zum Studieren, 23% wollten durch das Studium Zeit gewinnen, um sich über ihre Zukunftsplanung klar zu werden, 60% wollten vor der späteren beruflichen Routine noch etwas anderes erleben und kanpp 59% wollten durch das Studium ihre Vorstellungen vom Leben verwirklichen; weiter wollten 63% ihren Horizont erweitern, 50% gaben ein Interesse an Forschung und 73% ein fachliches Interesse an; 71% wollten die Grundlage für eine berufliche Existenz legen, 75% wählten ihr Studienfach wegen ihres angestrebten Berufes, bei 12% hatten schon Eltern oder Verwandte dasselbe Fach studiert und bei 11% erwarteten es die Eltern, dass sie studierten.

---

169 Ursprünglich 26 wurden um drei reduziert, die für die Faktorlösung keine Rolle spielten (vgl. Anhang 3)

170 Sie sind aus Hypothesen zur Funktion der Hochschulen im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem gewonnen wurden (vgl. Kellermann 1986), aus den Konstanzer Untersuchungen zur Hochschulsozialisation (vgl. Peisert 1981) sowie aus eigenen Vorarbeiten.

Tabelle 8.2.17.	Studienfachmotive							
	sehr wichtig		teils/teils		ganz unwichtig		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	An-zahl	%	An-zahl	%
keine sinnvolle Alternative	202	22,2%	85	9,4%	621	68,4%	908	100,0%
gute Schulleistungen	305	33,3%	145	15,8%	467	50,9%	917	100,0%
Kontakt mit Studierenden	344	37,6%	193	21,1%	378	41,3%	915	100,0%
Erwartung von Eltern	103	11,2%	64	7,0%	750	81,8%	917	100,0%
Zusatz zur Alltagsarbeit	207	23,1%	76	8,5%	614	68,5%	897	100,0%
Fähigkeiten und Begabung	450	49,3%	126	13,8%	337	36,9%	913	100,0%
solider Lernwunsch	451	49,9%	123	13,6%	329	36,4%	903	100,0%
Interesse an Forschung	455	50,0%	139	15,3%	316	34,7%	910	100,0%
angestrebter Beruf	690	74,9%	79	8,6%	152	16,5%	921	100,0%
Selbstverwirk-lichung	546	59,2%	123	13,3%	253	27,4%	922	100,0%
Horizont-erweiterung	581	63,0%	128	13,9%	213	23,1%	922	100,0%
Einsicht in Gesellschaft	448	49,0%	141	15,4%	326	35,6%	915	100,0%
Alternative Berufsroutine	552	60,1%	90	9,8%	276	30,1%	918	100,0%
Berufliche Weiterbildung	354	40,4%	87	9,9%	436	49,7%	877	100,0%
Gesellschaftl. Ansehen	207	22,8%	121	13,3%	581	63,9%	909	100,0%
Berufliche Existenz	650	70,9%	95	10,4%	172	18,8%	917	100,0%
Menschen helfen wollen	441	48,6%	157	17,3%	309	34,1%	907	100,0%
Gesellschaft verändern	531	58,0%	125	13,6%	260	28,4%	916	100,0%
Übernahme elterl. Betrieb	31	3,4%	15	1,7%	857	94,9%	903	100,0%
Fachinteresse	662	72,9%	116	12,8%	130	14,3%	908	100,0%
Weiterkommen als Eltern	104	11,5%	61	6,8%	737	81,7%	902	100,0%
Vergünstigung als Student	74	8,1%	59	6,5%	780	85,4%	913	100,0%
Zeit gewinnen	210	22,9%	97	10,6%	610	66,5%	917	100,0%
Erweiterung Berufschan-cen	527	57,7%	112	12,3%	274	30,0%	913	100,0%
Elterntradition	111	12,2%	35	3,9%	762	83,9%	908	100,0%
Einfallslosigkeit	85	9,4%	73	8,0%	751	82,6%	909	100,0%

Die einzelnen Studienmotive wurden durch eine explorative Faktorenanalyse zu fünf Motivbündeln zusammengefasst, die zusammen 59% der Varianz aufklären (vgl. Anhang 3). Eine extrinsisch-materielle Orientierung - "Statusorientierung" - ist die erste Dimension (17% Varianz). Sie enthält jene Motive, die das gewählte Studienfach in einen Zusammenhang mit dem zukünftigen Beruf und der damit einhergehenden sozialen Position bringen (“Existenzsicherung”; “Wunsch, etwas Ordentliches zu lernen”; “mit einem Studium verbundenes Ansehen”; “Berufsbezug”). Dieses Motiv entspricht demnach am ehesten der These von der Funktion des Bildungssystems, eine adäquaten Vorbereitung für das Beschäftigungssystem zu bilden (vgl. Kellermann 1984).

Der zweite Faktor - "Moratorium" - (15% der Gesamtvarianz) beschreibt dagegen eher intrinsische Motive (“Horizont erweitern”; “Erkenntnisgewinn über gesellschaftliche Probleme”; “Routine des Berufslebens ausweichen”; “Verwirklichung der Lebensvorstellungen”). Er bezieht sich auf die "klassische" Funktion des Bildungssystems, zur Persönlichkeitsbildung der Menschen beizutragen. Damit geht die traditionelle Auffassung einher, dass Studenten eine andere Lebensweise zugebilligt wird als den gleichaltrigen jugendlichen Berufstätigen. Der Wunsch nach Selbstverwirklichung wird an einen studentischen Lebensstil gebunden. Dieses Motivbündel unterscheidet sich vom ersten dadurch, dass hier das Studium nicht Mittel zum Zweck ist, einen angestrebten Beruf oder Status zu erreichen, sondern Selbstzweck ist. Damit geht zugleich auch eine unterschiedliche Vorstellung über die zeitliche Investition einher, die mit dem Studium verbunden ist, denn die Studienzeit wird als ein psychosoziales Moratorium (Kohli 1973) - eine Auszeit - empfunden, die einem die Gelegenheit gibt, Entwicklungen zu machen oder Erkenntnisse zu sammeln, die "nachher" nicht mehr möglich sind. Die Zeit soll gewissermaßen angehalten werden, Zeit soll gewonnen werden, ohne dass damit ein ferner liegendes Ziel verfolgt würde. Dies verdeutlicht, dass das Motiv "Moratorium" gegenüber der Sphäre der Berufsarbeit und des "Erwachsenseins" abgegrenzt ist.

Der dritte Faktor (12% der Gesamtvarianz) faßt Motive zusammen, die ebenfalls im Gegensatz zur Sphäre des Erwachsenseins stehen. Stärker noch als der zweite beschreibt er ein Moratorium, das aber den Zustand einer krisenhaften Verunsicherung angenommen hat und deshalb als "Anomie" charakterisiert werden muss, in dem die Studienberechtigten keinerlei verläßliche sinnhafte Orientierungen für ihr Handeln und keine Erwartungssicherheit besitzen und durch einen Mangel an Handlungsorientierung und -perspektive (vgl. Preißer 1990) gekennzeichnet sind. Das Studienfach wird als Verlegenheitslösung gewählt, weil keine Alternative dazu in Sicht ist (“nicht wissen, was sonst tun”; “sonst keine sinnvolle Betätigung”; “Zeit gewinnen”). Studieren stellt eine gesellschaftlich akzeptierte "Alternativrolle" dar, dessen Nutzen zwar nicht gesehen wird, das andererseits aber auch "wenigstens nicht schadet" und genügend Zeit läßt sich zu orientieren. Bei diesem "Motiv" handelt es sich also im eigentlichen Wortsinn um das genaue Gegenteil von einem Motiv, also eher um Motivlosigkeit. Deshalb liegt es auch streng genommen nicht einer "Entscheidung" zugrunde, sondern mündet in eine "Nicht-Entscheidung".

Der vierte Faktor (8% Varianz) beschreibt sozial-idealistische Orientierungen und kann deshalb als "Reformorientierung" bezeichnet werden (“anderen Menschen helfen”; “einen Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft leisten”). Prosoziale Intentionen, die mit Veränderung und Aufklärung einhergehen und häufig für Jugendliche überhaupt charakteristisch sind,

stehen dabei im Mittelpunkt.

Der fünfte Faktor (7% Varianz) charakterisiert mit "Fachorientierung" eine intrinsisch-fachliche Dimension und faßt die Motive zusammen, die am ehesten die aus der Hochschulforschung bekannten Motive von Eignung und Begabung bezeichnen (“Interesse für Wissenschaft”; “Interesse für Theorien und Methoden”; “Verwirklichung eigener Fähigkeiten und Begabungen”). Sie stellen den fachlichen Inhalt des gewählten Studienfaches in den Vordergrund und zielen auf wissenschaftliche Erkenntnis als Zweck des Studiums ab. Fachorientierung schließt Statusorientierung zwar nicht aus, läßt sie aber in den Hintergrund treten, weil das aktuelle Interesse an den fachlichen Inhalten größer ist.

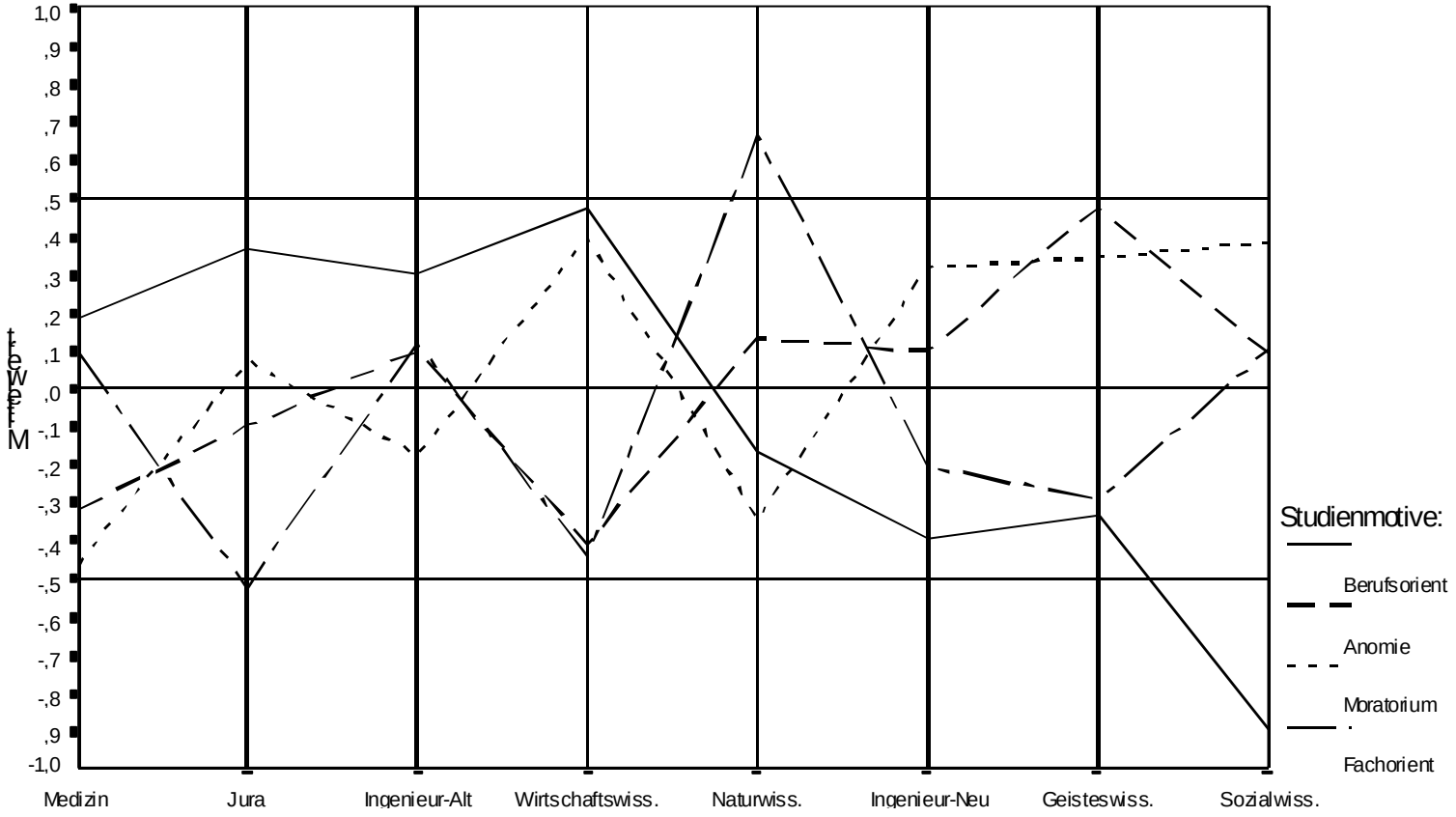
Bis auf die "negativen" Präferenzen Moratorium und Anomie stimmen die extrahierten Motive für die Wahl eines Studienfaches gut mit den in zahlreichen Untersuchungen aus der Hochschulforschung gefundenen Motiven überein (vgl. Bargel u.a. 1984: 83ff., Sandberger 1981, 1982). Auch die Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienverhalten (Preißer 1992) bestätigt diese Befunde.

Manche Studienfächer sind sehr stark von einem Motiv oder dem Spannungsverhältnis aus mehreren Motiven geprägt (vgl. Abbildung 2). Die Naturwissenschaften sind beispielsweise durch Fachorientierung als nahezu allein dominierendem Motiv charakterisiert, das zudem ausgeprägter ist als in allen anderen Fachgruppen.

Auch die Studienanfänger in den Sozialwissenschaften sind ganz erheblich durch ein einzelnes Motiv charakterisiert, wobei es sich um die sehr starke Ablehnung von Statusorientierung handelt. Ihr stehen zwar Anomie und Moratorium gegenüber, die allerdings nicht sehr hohe Ausprägungen haben. Vermutlich sind die Präferenzen der Studienanfänger in Sozialwissenschaften von einer Suche nach Orientierung geprägt, die einen Berufsbezug geradezu ausschließt und teilweise sogar anomische Züge annehmen kann. Ein ähnliches Spannungsverhältnis läßt sich, allerdings in abgeschwächter Weise, auch bei den Geisteswissenschaften und den neuen Ingenieurwissenschaften erkennen, bei denen ebenfalls hohe positive Ausprägungen von Anomie und Moratorium einer geringen negativen Fach- und Statusorientierung gegenüberstehen. Allerdings sind die Präferenzen in den Geisteswissenschaften extremer und sind stärker von dem Gegensatz zwischen Anomie und Fachorientierung geprägt, während sie in den neuen Ingenieurwissenschaften vom Gegensatz von Moratorium und Statusorientierung beherrscht werden. Die Tatsache, dass die Präferenzen der Studienanfänger in diesen Fachgruppen aber insgesamt keine extremen Ausprägungen haben, weist darauf hin, dass sie sehr heterogen sind. Literaturwissenschaften wird beispielsweise häufig unter dem sekundären Gesichtspunkt einer Sprachausbildung von Jugendlichen gewählt, die zwar nicht genau wissen, was sie tun sollen, aber ihre Zeit an der Hochschule dennoch nicht untätig verbringen wollen und deshalb während dieser Zeit eine praktisch verwertbare Ausbildung absolvieren wollen. Dabei verfolgen sie kein ausgesprochenes Status- oder berufliches Interesse, allerdings noch weniger ein fachliches. Demgegenüber sind in den neuen Ingenieurwissenschaften die Studierenden häufig experimentierfreudig und offen für neue Einflüsse, ohne dass dies schon gleich eine Berufsorientierung einschließt.

iB ld 2:

Ausgewählte Studienfachmotive nach Studienfachgruppen



In Medizin liegt derselbe Gegensatz, jedoch in umgekehrter Ausprägung vor, da die Studienanfänger dort moderat hohe Ausprägungen bei der Status- und Fachorientierung haben, aber sehr niedrige bei Anomie und beim Moratorium. Sie sind also hoch motiviert, wobei ihre Motivation zugleich eine extrinsische und intrinsische Dimension hat. In gleicher, allerdings noch abgeschwächter Weise, gibt es in den traditionellen Ingenieurwissenschaften ein Spannungsverhältnis zwischen einer hohen Statusorientierung und einer unterdurchschnittlichen Ausprägung des Motivs, das Studium als ein Moratorium zu benützen, was aufgrund der Studienbedingungen allerdings auch nur schwer vorstellbar wäre. Im Vergleich der neueren und der traditionellen Ingenieurwissenschaften fällt auf, dass die Studienanfänger in ihnen - abgesehen von einer leichten Ausprägung von Anomie - genau die entgegengesetzten Studienmotive haben.

Jura und Wirtschaftswissenschaften sind beide von dem Spannungsverhältnis zwischen hohen Werten bei Status- und niedrigen bei Fachorientierung geprägt. Man kann also sagen, dass in ihnen das Studienfach bloßes Mittel zum Zweck des Berufserwerbs ist und nur in geringem Maße mit einem Interesse am Fach selbst verbunden ist. Hier liegt also am ehesten der Fall einer "rationalen" Entscheidung vor, bei der die Präferenzen in der Gegenwart jenen für die Zukunft untergeordnet werden. Während in Jura andere Motive aber keine Rolle mehr spielen, sind die Präferenzen der Studienanfänger in Wirtschaftswissenschaften durch eine ungewöhnliche Kombination positiver Ausprägungen von Statusorientierung mit Moratorium einerseits und der negativen Besetzung von Fachorientierung mit Anomie andererseits charakterisiert. Die Studienanfänger scheinen also zum einen sehr entschlossen und entscheidungsfreudig zu sein und das Studienfach nur als Übergangsphase anzusehen, um zu einer guten Berufsposition zu gelangen, aber gleichzeitig das beste aus der Studienzeit machen zu wollen, ohne dass dies aber an ein fachliches Interesse gebunden wäre. Man könnte diese Präferenzen als eine hedonistische Statusorientierung charakterisieren.

8.2.5. Entscheidungsprozess:

- Informationsbemühungen,
- Informiertheit,
- Erwägung alternativer Studienfächer,
- Kurzfristigkeit der Studienfachwahl,
- Evaluation der Studienfächer nach subjektiven Erfolgskriterien,
- Evaluation der Studienfächer nach ihren Leistungsanforderungen.

<u>Informationsbemühungen:</u>

Ein wichtiges Element des Entscheidungsprozesses im rationalen Entscheidungsmodell besteht in der Suche nach Informationen. Die studienberechtigten Jugendlichen nehmen generell allerdings nur selten Informationsquellen in Anspruch. Weniger als die Hälfte der Abiturienten (Sandberger 1981: 123) verwenden beispielsweise die "hochschulnahen Informationen" (Vorlesungsverzeichnis, Studien-, Prüfungsordnung). In der vorliegenden Befragung von Studienanfängern sieht dies ähnlich aus, da sich zwar fast 54% der studienberechtigten Jugendlichen bei ihren Eltern und 35% bei Freunden, aber nur 20% aus Studien- und Prüfungsordnungen informiert hatten, wie aus der Tabelle 8.2.18. hervorgeht.

Tabelle 8.2.18.	Informationsquellen					
	nicht informiert		informiert		Gesamtzahl	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Freunde	612	65,3	325	34,7	937	100,0
Eltern	433	46,2%	504	53,8%	937	100,0%
Hochschulführer	268	28,6%	669	71,4%	937	100,0%
Material Hochschule	491	52,4%	446	47,6%	937	100,0%
andere Studenten	598	63,8%	339	36,2%	937	100,0%
Studienordnungen	747	79,7%	190	20,3%	937	100,0%
Arbeitsamt	465	49,6%	472	50,4%	937	100,0%

Auch der Informationsstand der Studienanwärter ist in der Regel sehr gering. Nur eine Minderheit der Studienberechtigten hält sich über Studiengänge, die Organisation des Studiums, Arbeitsweisen, Studien- und Prüfungsordnungen für informiert (Peisert 1981: 52 ff.). Die vorliegende Untersuchung bestätigt diese geringe Rolle, die Informationen bei der Studienfachentscheidung zu spielen scheinen. Immerhin 50% der befragten Jugendlichen fühlen sich gut und sehr gut über die Konzeption und die Inhalte ihres gewählten Studienfachs informiert. Ihnen stehen aber 29% gegenüber, die sich überhaupt nicht für informiert fühlen.

Tabelle 8.2.19.	Informationsstand	
	Anzahl	%
gar nicht informiert	268	28,8%
unentschieden	200	21,5%
sehr gut informiert	462	49,7%
Gesamt	930	100,0%

Zwar haben die Studienanfänger keine exakten Informationen, aber bei ihnen existieren dennoch Bilder über die Fachkulturen der Studienfächer, die in hohem Maße die eigenen Präferenzen beeinflussen und durch das Studentenmilieu des Faches "verkörpert" werden (Friebertshäuser 1992).

Alternative Studienfächer:

Ein weiteres Element des Informationsverhaltens stellt die explizite Suche nach Alternativen dar, ob also auch andere Studienfächer in Betrachtung gezogen und gegeneinander abgewogen wurden (Frage 18, Anhang 1). Dabei können Restriktionen für die Verwirklichung des Wunsches, wie der Numerus clausus oder der schlechte Notendurchschnitt im Abitur oder das mangelnde Studienangebot am nächsten Studienort eine Rolle spielen. Es kann aber auch auf die Unsicherheit beim Entscheidungsprozess hindeuten, wenn sehr viele Alternativen in Erwägung gezogen wurden, was in der vorliegenden Untersuchung bei 65% der Fall war, wovon 459 eines und 222 zwei oder mehrere als Alternativen im Auge gehabt hatten.[171]

[171] Die beliebtesten Studienfächer sind dabei Biologie, BWL, Medizin, Psychologie sowie Architektur, Jura, Kunstwissenschaften, weiter Politikwissenschaften, Mathematik und schließlich Germanistik.

Zeitpunkt der Entscheidung:

Schließlich spielt der Zeitpunkt der Studienfachwahl als Indikator für die Unsicherheit der Entscheidung eine Rolle. Vermutlich ist sie umso instabiler, je kurzfristiger sie für das gewählte Studienfach vor der Immatrikulation getroffen wurde (Frage 14, Anhang 1). 64% der Studienanfänger hatten ihre Entscheidung zu studieren bereits vor ihrem letzten Schuljahr getroffen, immerhin 24% so früh auch bereits für das Studienfach, für das sie sich immatrikulierten. Demgegenüber haben sich 13% der Jugendlichen erst unmittelbar vor ihrer Immatrikulation für ihr Studienfach entschieden, was belegt, dass die Entscheidung eher aus vielen aufeinander bezogenen Schritten im Sinne eines inkrementalen Prozesses besteht, der biographisch bereits sehr früh beginnen kann, als aus einer punktuellen Wahlhandlung.

Tabelle 8.2.20.	**Zeitpunkt der Entscheidung**	
	Anzahl	%
vor letztem Schuljahr	210	24,0%
während letztem Schuljahr	218	24,9%
unmittelbar nach Abitur	256	29,3%
unmittelbar vor Immatrikulation	109	12,5%
sonstiges	81	9,3%
Gesamt	874	100,0%

Der Entscheidungsprozess beschränkt sich häufig nicht auf die Zeitphase vor der erstmaligen Aufnahme eines Studiums, sondern setzt sich im Studium fort und kann dort revidiert werden, wie die hohen Fachwechsler- und Studienabbruchsquoten verdeutlichen. Deshalb werden Daten aus einer anderen Untersuchung hinzugezogen, die als Evaluation der bereits erfolgten Studienfachwahl interpretiert werden können. Sie beziehen sich darauf, ob die Studierenden gerne Student sind, ob sie sich an der Hochschule wohl fühlen, wie sie ihren eigenen Studienerfolg einschätzen und wie sie ihre erfolgte Studienfachwahl bewerten und ob sie schon einmal daran gedacht haben, das Studium abzubrechen (Fragen B05, D07, E05, E06, Anhang 2). Die evaluativen Kriterien beziehen sich auch auf die Studienbedingungen in den Studienfächern, die durch Fragen nach den Leistungsanforderungen, dem Studienklima, der Spezialisierung und der Regelungsdichte (Fragen C01, C03, Anhang 2) erhoben wurden.

Eine nutzentheoretische Begründung der Studienfachwahl unterstellt einen Zusammenhang zwischen den verfügbaren Ressourcen und den Kosten, die mit der Wahl eines Studienfachs verbunden sind. Nicht die objektiven, sondern die subjektiv empfundenen Kosten sind jedoch von Bedeutung. Als Indikator dafür können die antizipierten Leistungsanforderungen eines Studienfachs gelten, denn die zeitlichen und finanziellen Kosten eines Studienfachs werden durch den materiellen, intellektuellen und zeitlichen Arbeitsaufwand bestimmt, der nötig ist, um es zu studieren. Er beruht wiederum auf den Anforderungen aufgrund der vorgeschriebenen Leistungsnachweise, Klausuren und Prüfungen sowie der Anzahl der Semesterwochenstunden und ist in den jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen geregelt, die das Studium als studienfachinterne Bildungslaufbahnen institutionalisieren und das Studienverhalten mehr oder weniger stark strukturieren. Ein aufgrund seiner guten Arbeitsmarktchancen beliebtes Studienfach hat große Studentenströme zu bewältigen, was am effizientesten durch eine bürokratische Organisation geschehen kann. Dieses Muster trifft besonders auf die Ingenieurwissenschaften oder Betriebswirtschaftslehre zu. Umgekehrt kann aber auch ein Studien-

fach mit einem geringen externen Wert dadurch seine interne Position verbessern, dass es in großer Menge Studierende einwirbt, wodurch es hochschulintern entsprechende Mittel zugewiesen bekommt. Wenn es sich um die Studierenden jedoch wenig kümmert, fällt keine Arbeit an und die eingeworbenen Mittel können für eigene Zwecke verwendet werden.

Je mehr Leistungsanforderungen ein Studienverlauf als Bildungslaufbahn enthält, umso bürokratischer ist er in der Regel organisiert, da sie überprüft und verwaltet werden müssen (Prahl 1976, 1978, Morsch u.a. 1986, Wagemann 1987, Preißer 1991a; 1991b), was leichter ist und effizienter geschehen kann, je durchstrukturierter er ist und je größer seine Regelungsdichte ist. Dies wirkt sich wiederum auf die Curricularisierung der Studieninhalte aus, die durch die Anzahl der vorgeschriebenen Semesterwochenstunden geregelt wird, die die "zentrale Maßeinheit einer kapazitätsorientierten Hochschulpolitik" (Jahnke 1977: 29) sind. Die Studienfächer mit den meisten Semesterwochenstunden sind in der Regel auch diejenigen, die am stärksten stoffüberlastet und strukturiert sind, die meisten Leistungsanforderungen stellen und didaktisch und curricular die problematischsten sind, da in ihnen die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten für die Studenten am geringsten sind (vgl. Preißer 1993a). Auf diese Weise werden letztlich die Leistungsanforderungen zu den Strukturelementen der Bildungslaufbahn der Studienfächer, und die "harten" Studienfächer mit den am stärksten normierten internen Bildungslaufbahnen sind in Form ihrer Studien- und Prüfungsordnung mit den höchsten zeitlichen und finanziellen Kosten verbunden. Sie führen aber andererseits auch zu guten Berufsaussichten, da es dieselben sind, die große Studentenströme anziehen, die auf die beschriebene Art reguliert und verwaltet werden müssen.

In einer entscheidungstheoretischen Argumentation steht den Kosten, die mit der Wahl eines Studienfaches einhergehen, sein Nutzen gegenüber. Er wird durch das Einkommen und Prestige des zukünftigen Berufes bestimmt und wirkt - über den Wert des späteren Zertifikates auf dem Arbeitsmarkt - auf seine interne Position und sein Prestige innerhalb der Hochschule zurück, die in hochschulinternen Konkurrenzkämpfen von den Statusinhabern ausgehandelt und durch die Studien- und Prüfungsordnungen staatlich legitimiert werden (Preißer 1993b; 1994). Die Studienfächer, die zu den begehrtesten und gesellschaftlich wichtigsten Positionen führen, verleihen ihren Fachvertretern die größte hochschulinterne Verhandlungsmacht. Auf diese Weise hängen die Kosten der Zertifikate mit ihrem Nutzen zusammen. Es existiert also ein Kreislauf, der den "nutzbringendsten" Studienfächern auch hochschulintern ein hohes Prestige verleiht, obwohl die Fachvertreter häufig irrtümlich der Meinung sind, dass dies auf ihre hohen Leistungsanforderungen und die damit verbundene scharfe Selektion zurückzuführen sei.[172] Die Studienfächer können demnach ähnlich wie die sozialen Positionen in der Gesellschaft als vertikal und horizontal gegliederter, "hierarchisch segmentierter" (Berger 1987) sozialer Raum aufgefaßt werden (Preißer 1989; vgl. auch Zinnecker 1986).

Die "leistungsintensiven" Studiengänge sind auf einen Normalverlauf hin organisiert, der so stark normiert ist, dass er bereits zu erheblichen und sich kumulierenden Verzögerungseffekten im Studienverlauf führt, sobald die Studierenden beispielsweise durch nicht bestandene Klausuren von ihm abweichen. Charakteristisch für sie sind also nicht die hohen Leistungsan-

---

172 In gewissem Maß kann man die hochschulinterne Position eines Studienfachs verbessern, ohne dass dies auf seine externe Position zurückzuführen ist, was am Beispiel der "Vernaturwissenschaftlichung" durch eine Anreicherung mit Propädeutika eines Teils der Ausbildung in Psychologie deutlich wird.

forderungen an sich, sondern ihre außerordentlich hohe Verlaufsstrukturierung und Regelungsdichte vor allem im Grundstudium, die mit einer hohen formalen Arbeitsintensität kombiniert ist und zu entsprechenden Anforderungen an die Anwesenheit der Studierenden führt, die ihnen kaum Raum für Flexibilität und eigenständige Studiengestaltung läßt. Dadurch wird auch eine absichtsvoll geplante "Streckung" des Studiums im Sinne eines part-time Studiums verhindert, die eine parallele Erwerbsarbeit neben dem Studium ermöglichen würde. Man kann diese Studiengänge also als übernormierte Laufbahnprogramme charakterisieren. Sie verursachen nicht nur finanzielle und zeitliche, sondern auch psychisch-emotionale Kosten, die sich dadurch äußern, dass sie von den Studierenden in einem hohen Maße verlangen, sich selbst zu disziplinieren, Kontrolle über sich auszuüben und eigene Gestaltungswünsche zurückzustellen.[173]

Ihnen stehen die Studienfächer entgegen, die als unternormiert charakterisiert werden können, da sie den Studierenden kaum Orientierungshilfen bieten, wie sie ihren Studienverlauf organisieren sollen. Typisch für sie sind die Magisterstudiengänge, in denen selten eine Unterscheidung von Lehrveranstaltungen nach dem Lernfortschritt der Studierenden vorgenommen wird[174], so dass die Studierenden mit einem Haupt- und zwei Nebenfächern an einer größeren Hochschule pro Semester zwischen vierhundert und sechshundert Lehrveranstaltungen auszuwählen haben. Die hier angestellten allgemeinen Überlegungen zur Gliederung des sozialen Raumes der Hochschule werden durch die Bewertungen der Studienfächer durch die Studierenden selber in hohem Maße bestätigt[175], die, wie man aus der Tabelle 8.2.21. entnehmen kann, die Studienfächer sehr deutlich diskriminieren.

Auf der einen Seite befinden sich Medizin, die traditionellen Ingenieurwissenschaften[176], Jura und Wirtschaftswissenschaften, die sich dadurch auszeichnen, dass sie zwar keinen unübersichtlichen Studienaufbau haben, aber auch eine hohe Regelungsdichte und Strukturiertheit der Studien- und Prüfungsordnung, eine hohe fachliche Spezialisierung und geringe Vielfalt der Wissensgebiete und sehr leistungsintensiv sind, was sich durch eine überdurchschnittliche Arbeitsbelastung der Studierenden äußert. Darüber hinaus herrscht, besonders in Jura und Medizin, eine hohe Konkurrenz und ein schlechtes Klima unter den Studierenden.[177]

Diesen leistungsintensiven, aber zufriedenstellenden Studienfächern stehen in der Bewertung durch die Studierenden fast diametral die Sozialwissenschaften, die Geisteswissenschaften, Germanistik[178] und die Kulturwissenschaften entgegen, die eine geringe Rege-

---

173 Vor allem im Grundstudium wird in diesen Studiengänge häufig vom sog. Tunnel-Effekt gesprochen. Er verlangt von den Studierenden sprichwörtlich ins Dunkle einzutauchen, sich ohne Orientierung vorwärts zu tasten und darauf zu hoffen, dass sie wenigstens am Ende des Tunnels das Licht erblicken. In diesem Bild drückt sich deutlich der Lern- und der Subjektbegriff aus, der den "Pädagogen" in diesen Fächern eigen ist.

174 In fast allen Lehrveranstaltungen befinden sich Studierende aller Semester und Wissensniveaus.

175 Sie beruhen auf der oben genannten Untersuchung zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienverhalten (Fragen C01, C02, C07, D04, vgl. Anhang 2).

176 Die deutlichen Unterschiede zwischen den traditionellen und den modernen Ingenieurwissenschaften lassen die Aufteilung in diese beiden Gruppen gerechtfertigt erscheinen.

177 Dies wird auch durch Evaluationsuntersuchungen zu Lehrveranstaltungen bestätigt, die seit einiger Zeit an deutschen Hochschulen durchgeführt werden und eine ähnliche Dichotomisierung in einen konfrontativen Lehrstil einerseits und einen gruppenbezogenen andererseits feststellen (vgl. Preißer 1992).

178 Germanistik unterscheidet sich hinsichtlich der Studienverhältnisse so stark von den anderen Literaturwis-

lungsdichte haben, gering strukturiert sind, einen schlechten Studienaufbau haben, dafür aber eine große Vielfalt der Angebote und eine geringe Spezialisierung. In ihnen sind die Leistungsanforderungen niedrig, das Studienklima gut und die Konkurrenz ebenfalls niedrig. Aufgrund dieser sehr unterschiedlichen organisatorischen Bedingungen in den Studienfachgruppen sind die von den Studierenden angegebenen tatsächlichen Studienleistungen - gemessen als die belegten Semesterwochenstunden und die Gesamtarbeitszeit - insbesondere in den Sozialwissenschaften, aber auch in den Geistes- und Kulturwissenschaften bedeutend niedriger, während sie in den medizinischen Fächern, in Jura, den Ingenieur- und den Wirtschaftswissenschaften die Studierenden eine sehr hohe wöchentliche Arbeitsbelastung haben.

Der beschriebenen Zweiteilung der Studienfächer entspricht in der Wahrnehmung der Studierenden auch sehr genau die Bewertung der mit ihnen verbundenen Berufsaussichten, die in den ersteren überwiegend positiv und den letzteren negativ eingeschätzt werden. Vielleicht liegt es an dieser Bewertung, dass sich die Studierenden in ihrer Mehrheit ihrer Studienfachwahl in diesen aussichtsreichen Studienfächern trotz der schlechten Studienbedingungen und des unbefriedigenden Studienklimas auch noch im Verlaufe ihres Studiums sicher sind und es deshalb auch mit einem Studienabschluss beenden wollen. Sie sind in ihnen darüber hinaus überwiegend "gerne Student" (vgl. Tabelle 8.2.22.), halten sich gerne an der Hochschule auf, fühlen sich überwiegend nicht isoliert, hegen keine Selbstzweifel und schätzen den eigenen Studienerfolg positiv ein. Eine Ausnahme von dieser insgesamt sehr optimistischen Bewertung bilden nur die Studierenden in Jura, die negativ von den meisten der genannten evaluativen Merkmale abweichen. Demgegenüber halten sich die Studierenden in den weniger stark regulierten Studienfächern trotz ihrer vergleichsweise guten Studienbegingungen in überwiegendem Ausmaß nicht gerne an der Hochschule auf, sind nicht gerne Student, sind in überdurchschnittlichem Ausmaß von Isolationsgefühlen und Selbstzweifel geplagt, schätzen ihren eigenen Studienerfolg negativ ein und sind sich ihrer erfolgten Fachwahl sowie der Absicht eines Studienabschlusses nicht mehr sicher.

Man kann angesichts dieser Befunde von einer weitgehenden Zweiteilung des sozialen Raumes der Hochschule in leistungsintensive, aber zufriedenstellende und anforderungsniedrige, aber verunsichernde - in "harte" und "weiche" - Fächer sprechen, die der Logik der Organisation der Leistungsanforderungen - nicht unbedingt ihrer Höhe - folgt und mit ihren Arbeitsmarktaussichten korrespondiert. Von ihr sind nur die Sprach-, die modernen Ingenieur- und vor allem die Naturwissenschaften ausgenommen, obwohl sich die gezeigten Unterschiede in der Bewertung durch die Studierenden in abgeschwächter Form auch bei ihnen zeigen. Andererseits gibt es auch innerhalb der jeweiligen Gruppen Abweichungen, da die übliche Klassifikation in fachkultur-homogene Studienfachgruppen interne Unterschiede häufig nivelliert, da einige Fachgruppen weniger homogen sind als andere. Beispielsweise ist innerhalb der Naturwissenschaften der Unterschied zwischen Biologie - als "weiche", "frauentypische" Naturwissenschaft und der etwas elitären Physik als Männerdomäne den Studierenden durchaus geläufig.

---

senschaften und ist zudem groß, dass es als eigene Einheit präsentiert werden kann.

Tabelle 8.2.21.	**Evaluation des Studiums aufgrund ausgewählter Merkmale nach Studienfachgruppen**											
Fachgruppen	Medizin	Jura	Ingen-Alt	Natur	Ingen-Neu	Ökono-mie	Kultur	Geistes	Germa-nisti	Sprache	Sozial-wiss	**Durch-schnitt**
	%	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Bewertung des Studienfachs:												
Strukturiertheit des Studi-ums	99	77	59	55	68	79	25	44	29	52	25	**61**
schlechter Studienaufbau	26	57	41	44	37	33	86	68	73	52	65	**48**
hohe Regelungsdichte	81	68	46	40	36	55	21	34	21	33	13	**45**
hohe Leistungsanforde-rungen	85	75	79	58	30	50	23	34	14	38	14	**51**
Spezialisierung der Wis-sensgebiete	58	27	61	59	17	26	37	31	29	32	24	**40**
Vielfalt der Wissensge-biete	52	38	45	56	79	55	48	54	61	55	64	**55**
gutes Klima unter Studie-renden	12	6	18	33	30	18	19	25	23	34	44	**24**
hohe Konkurrenz	53	62	18	20	22	35	42	23	18	21	9	**30**
schlechte Betreuung	58	53	47	42	43	50	46	47	52	47	40	**48**
schlechte Berufsaussich-ten	41	48	11	41	48	33	59	61	65	58	65	**46**
Anforderungen im Studienfach:												
zu viel Fakten	84	66	46	41	29	57	34	31	16	28	17	**46**
Kritikfähigkeit	88	68	79	71	69	71	66	63	57	56	45	**69**
Partizipation	83	89	79	65	58	73	63	63	62	50	47	**68**
eigene Interessen	90	78	68	62	58	69	58	56	44	55	41	**65**
Arbeitsbelastung in Stunden/Woche:												
insgesamt	38	36	35	31	35	35	32	31	33	34	30	
in Lehrveranstaltungen	21	16	18	18	19	21	15	17	16	18	15	
Studierende insgesamt	**539**	**225**	**240**	**498**	**195**	**317**	**66**	**261**	**198**	**152**	**453**	**100%**

Tabelle 8.2.22.	Indikatoren für den subjektiven Studienerfolg nach Studienfachgruppen											
Fachgruppen	**Medizin**	**Jura**	**Ingen. Alt**	**Ökono-mie**	**Natur-wiss.**	**Ingen. Neu**	**Kultur-wiss.**	**Geistes-wiss.**	**Germa-nistik**	**Sprach-wiss.**	**Sozial-wiss.**	**Durch-schnitt**
	%	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Wohlbefinden an der Hochschule:												
gerne Student	79	73	84	79	80	76	68	64	59	71	63	74
nicht gerne Student	8	9	6	6	8	6	6	16	16	14	13	10
nicht gerne an Uni	43	53	37	41	34	44	40	47	57	47	49	44
Isolationsgefühl	42	28	39	43	44	43	35	46	52	57	45	51
Selbstzweifel	45	39	47	31	33	47	46	56	49	55	52	52
Studienerfolg:												
erfolgreich	59	38	52	50	52	49	37	42	35	51	49	50
nicht erfolgreich	7	21	14	17	18	15	14	19	19	14	16	16
Studienabbruch erwogen	35	54	37	38	41	43	57	51	57	54	47	43
Zufriedenheit mit Entscheidung:												
gleiches wieder studieren	72	56	74	60	66	63	54	54	53	61	63	64
anderes Fach studieren	7	13	9	12	9	11	8	13	20	11	11	11
zuerst Berufsausbildung	8	20	8	18	14	17	23	18	16	17	15	14
Gesamt	**539**	**225**	**240**	**317**	**498**	**195**	**66**	**261**	**198**	**152**	**453**	

Man kann noch weitergehend fast jedes einzelne Studienfach in einer ähnlichen Weise in zwei Bereiche unterteilen, da sich das gezeigte Strukturierungsprinzip auf jeder niedrigeren Aggregationsstufe fortsetzt. Beispielsweise wird man in Psychologie leicht ähnliche Unterschiede zwischen dem klinischen und dem allgemeinen Bereich finden oder in Soziologie zwischen der Statistik- und Theorieabteilung und den "Bindestrich-Bereichen". In den traditionellen Ingenieurwissenschaften liegt die Trennungslinie zwischen einem äußerst rigiden und überregulierten Grund- und einem sehr individualisierten Hauptstudium.

Die Studierenden der "weichen" Fächer stehen jenen in den "harten" also geradezu diametral entgegen, so dass man hinsichtlich der Organisation der Lernbedingungen von einer Segmentierung des kulturellen Raumes der Hochschule reden muss. Kellermann zufolge spalten sich die Studienrichtungen an einer Hochschule sowie auf einer allgemeinen Ebene auch die Hochschulen in klar unterscheidbare Gruppen auf (vgl. Kellermann 1986). Ihr entspricht - außer in Medizin - weitgehend eine geschlechtsspezifische Dichotomisierung der Studienfächer, die sich auch in allen anderen Bewertungsdimensionen sowie in der sozialen Logik der Studienfachentscheidung zeigt. Aus dieser "Segmentierungsthese" folgert die "Anomiethese", derzufolge sich das soziale Bild der Studentenschaft in einer Weise verändert, dass für einen Teil der Studierenden die Unsicherheit immer größer wird, sich für eine Berufslaufbahn oder einen Ausbildungsgang zu entscheiden.

8.3. Die Segmentierung des sozialen Raumes der Hochschule nach Leistungsgesichtspunkten

Die Evaluation der Studienfächer durch Studierende aufgrund der Untersuchung über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienverhalten wird in hohem Maße auch durch die Untersuchung der Studienanfänger bestätigt (vgl. Tabelle 8.3.1.), da sich auch der Entscheidungsprozess für ein Studium nach dem Muster der Leistungsorganisation zwischen den gewählten Studienfächern unterscheidet. Bei der Studienfachwahl zeigen sich demzufolge signifikante Unterschiede in den Informationsbemühungen, die besonders niedrig bei jenen Studienanfängern waren, die sich dann für Medizin (-.25) und Jura (-.24) entschieden hatten, während sie in den Geisteswissenschaften (.12) und den neuen Ingenieurwissenschaften (.29) sehr hoch waren. Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass Jura und Medizin Studienfächer sind, deren Wahrnehmung auf einem so weit verbreiteten kulturellen Muster beruht, dass sich Jugendliche, die Medizin studieren wollen, gar nicht weiter zu informieren brauchen, da sie darüber schon im allgemeinen genügend Bescheid wissen. Zum anderen sind diese Fachgruppen intern viel weniger ausdifferenziert als beispielsweise die geisteswissenschaftlichen Magisterstudiengänge, die eine Vielzahl von einzelnen Studienmöglichkeiten enthalten, die ohne systematische Informationen kaum überblickt werden können.

Dies trifft auch für die modernen Ingenieurwissenschaften zu, die sich zum großen Teil aus den Kernfächern des Ingenieurwesens herausgelöst und verselbständigt haben. Im Gegensatz zu Medizin müssen sich Jugendliche, die eine Präferenz für die neuen Ingenieurwissenschaften entwickelt haben, genau erkundigen, wo etwa die Unterschiede zwischen Stadtplanung und Architektur liegen und informieren sich entsprechend intensiver. Die gezeigten Unterschiede weisen also auf unterschiedliche Suchstrategien hin, die mit der jeweiligen Studienfachwahl einhergehen. Im Gegensatz zu den Annahmen der rationalen Entscheidungsthe-

orie gehen die Informationsbemühungen zumindest teilweise offenbar einer Studienfachwahl voraus, sondern folgen ihr erst nach. Wenn diese Überlegung richtig ist, handelt es sich bei der Studienfachwahl als typische biographische Entscheidung weniger um einen Entscheidungsprozess, wie ihn das rationale Entscheidungsmodell vorsieht, sondern um einen inkrementalen Prozess.

Darüber hinaus darf bei den Informationsbemühungen natürlich nicht vergessen werden, dass sich die Studienanfänger in Medizin und Jura deshalb so wenig über ihre Fächer informiert haben, weil sie aus Elternhäusern kommen, in denen die Eltern oder Verwandten aufgrund ihrer eigenen Berufstätigkeit bereits darüber Bescheid wissen und ihre Kinder bereits informiert hatten, wie die hohen Werte in Medizin (.38) und Jura (.31) gegenüber jenen in den Sozialwissenschaften (-.33) oder den neuen Ingenieurwissenschaften (-.22) zeigen. Im Gegensatz dazu ist in den Naturwissenschaften, wo die Studienanfänger ebenfalls intensiv durch ihre Eltern informiert wurden, die Beeinflussung durch die Eltern jedoch viel niedriger. Hinter dem Informationsverhalten verbergen sich also auch schichtspezifische Unterschiede, auf die ich weiter unten noch ausführlicher eingehen werde.

Die Studienfachentscheidung wurde besonders in den medizinischen (-.23) sowie den Natur- (-.13) und traditionellen Ingenieurwissenschaften (-.15) schon sehr früh getroffen, in den geistes- (.21) und insbesondere den sozialwissenschaftlichen Fächern (.45) erst kurzfristig vor Aufnahme des Studiums. Außerdem hatten die Studienanfänger in einigen Studienfächern - vor allem in den neuen Ingenieurwissenschaften - vor ihrer Studienfachentscheidung nur wenige Alternativen in Erwägung gezogen (-.35), in anderen, wie den Wirtschafts- (.25), Geistes- (.17) und Sozialwissenschaften (.25) überdurchschnittlich viele.

Auch die Beurteilung der allgemeinen und persönlichen Arbeitsmarktsituation durch die Studienanfänger diskriminiert die Studienfächer sehr deutlich. In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und in Medizin werden sie besonders pessimistisch eingeschätzt, dagegen in den Natur- und traditionellen Ingenieurwissenschaften besonders gut. Medizin muss dabei wohl als Ausnahme betrachtet werden, da die Nachrichten zur Zeit der Befragung im Zusammenhang mit dem Kostendämpfungsgesetz im Gesundheitswesen zu einer großen Verunsicherung der Studienbewerber geführt hatten. In den traditionellen Ingenieurwissenschaften ist die Bewertung der allgemeinen und der persönlichen Arbeitsmarktaussichten kongruent und sehr positiv (-.53 vs. -.52), ebenso, nur abgeschwächt, wie in den Naturwissenschaften (-.34 vs -.30) sowie, allerdings sehr pessimistisch, in den Geisteswissenschaften (.52 vs. .54). Die Jugendlichen, bei denen eine solche Kongruenz vorliegt, interpretieren die allgemeine Situation aus ihrer persönlichen Perspektive und damit vermutlich verzerrt. In anderen Fächern weichen die Bewertungen voneinander ab, so in den Sozialwissenschaften (.53 vs. .87), aber auf einem niedrigeren Niveau auch in den modernen Ingenieurwissenschaften (.03 vs. .30), in denen die Studienanfänger ihre persönlichen Arbeitsmarktaussichten noch viel negativer als die allgemeinen bewerten. Eine solche Abweichung deutet auf eine zusätzliche persönliche Unsicherheit hin, die mit der eigenen Studienwahl verbunden ist.

Tabelle 8.3.1.	Ausgewählte Merkmale der Studienfachentscheidung nach Studienfachgruppen							
	Medzin	**Jura**	**Ingen. Alt**	**Ökonomie**	**Naturwiss.**	**Ingen. Neu**	**Geistes-Literaturwiss**	**Sozialwiss.**
Bildungsbiographie:								
Zweiter Bildungsweg	-.10	-.23	-.17	-.15	-.03	-.11	.03	.73
Klasse wiederholt	-.14	-.12	.08	.09	-.06	.02	.15	.07
Nachhilfe	-.08	-.02	-.06	.14	-.15	.01	.17	-.02
Abiturnote	2.19	2.39	2.48	2.42	2.32	2.26	2.54	2.43
Entscheidungsprozess:								
Informationsbemühung	-.25	-.24	-.05	.01	.10	.29	.12	-.08
Elterninformation	.38	.31	.02	.07	-.24	-.22	-.09	-.33
ElternEinfluss	.12	.43	.04	.10	-.12	-.16	-.17	-.36
Elternwunsch	.25	.41	.07	.26	-.24	-.21	-.27	-.40
Informiertheit	.03	.02	-.09	-.06	.12	.06	-.27	.16
anderes Fach erwogen?	.15	-.04	-.14	.25	-.12	-.35	.17	.25
Kurzfristigkeit	-.23	.05	-.15	.08	-.13	.10	.21	.45
Studienabschluss sicher	.24	.21	-.14	.23	.02	-.11	-.28	-.42
Berufsziel sicher	.59	-.02	-.04	.03	-.18	-.21	-.13	-.11
Berufsschwierigkeiten allgemein	.41	.06	-.53	-.13	-.34	.03	.52	.53
Berufsschwierigkeiten persönlich	.30	-.01	-.52	-.46	-.30	.30	.54	.87
Studienmotive:								
Statusorientierung	.19	.37	.30	.48	-.17	-.40	-.34	-.89
Anomie	-.32	-.10	.10	-.41	.13	.10	.48	.09
Moratorium	-.46	.07	-.17	.40	-.34	.32	.34	.39
Reformorientierung	.45	.29	-.22	-.22	-.25	.13	-.13	.23
Fachorientierung	.10	-.52	.12	-.44	.67	-.20	-.29	.10
Persönlichkeitsmerkmale:								
Selbstwirksamkeit	.02	-.00	-.02	.20	-.07	-.14	.03	.10
Arbeitstugenden	.28	.07	-.03	.26	-.16	-.20	-.25	-.02
Empathie	.18	-.02	-.14	-.00	-.11	-.20	.37	.17
Erziehungsziele der Eltern:								
Selbstwirksamkeit	.07	.22	-.05	.11	.03	-.11	-.13	-.20
Arbeitstugenden	.06	-.02	-.01	.09	-.26	.03	.11	.16
Empathie	.32	.11	-.06	-.08	-.04	-.16	.01	-.16
Vaterhilfe	.15	-.00	.05	.11	.06	-.18	-.08	-.32
soziale Herkunft:								
Bildungskap. Familie	29.99	30.96	26.87	28.00	27.71	28.09	27.22	25.19
soziale Position	6.60	6.82	6.41	6.72	6.11	6.11	6.11	5.66
Studienfinanzierung								
Stipendium vs. Eltern	-.12	-.30	-.12	.02	-.01	.15	.04	.61
Geschlecht (weiblich)	.19	-.20	-.84	-.49	-.67	-.39	.43	.12
Anzahl	**141**	**88**	**149**	**121**	**159**	**112**	**88**	**66**

Angegeben sind die sind linear transformierte z-standardisierten Werte der Variablen, um trotz ihrer unterschiedlichen Skalen eine Vergleichbarkeit herzustellen. Davon ausgenommen sind: Bildungskapital, das auf der Anzahl der im Bildungssystem verbrachten Jahre der Eltern und Großeltern beruht; "soziale Position" beruht auf Selbsteinstufung aufgrund einer 11-stufigen Schichtskala (Frage 40, Anhang 1); "Abiturnote" ist der Mittelwert der jeweiligen Fachgruppe; die Erziehungsziele, die Persönlichkeitsmerkmale und die Studienmotive sind die Mittelwerte der Factorscores aus der jeweiligen Faktorenanalyse (vgl. Anhänge 3 bis 5).

Das gleiche Phänomen findet sich, nur umgekehrt, in den Wirtschaftswissenschaften, in denen die Studienanfänger ihre persönlichen Berufsaussichten viel positiver als die allgemeinen bewerten (-.46 vs. -.13), was ein Hinweis auf ein entsprechendes Studienmotiv sein könn-

te. Diese Vermutung wird auch durch ihre sehr berufs- und statusorientierten Präferenzen bestätigt. Bei den Präferenzen, die der Entscheidung der Studienanfänger für ein Studienfach zugrunde liegen, diskriminiert Statusorientierung, deren Werte zwischen .48 in den Wirtschafts- und -.89 in den Sozialwissenschaften liegen, die Studienfächer am stärksten und folgt damit dem beschriebenen Kriterium ihrer Leistungsorganisation. Dem gleichen Muster entspricht Anomie und Moratorium als Anzeichen von Entscheidungsunsicherheit, die in jenen Studienfächern hohe Ausprägungen hat, in denen die Studienanfänger in geringem Maße statusorientierte Präferenzen haben.

Mit dieser Klassifikation gehen weitere Unterschiede einher, wie die feste Absicht der Studienanfänger in Jura, Medizin und Wirtschaftswissenschaften, ihr Studium zu Ende führen zu wollen sowie die Tatsache, dass sie schon eher ein konkretes Berufsziel vor Augen haben, während ihre Kommilitonen insbesondere in den Sozialwissenschaften, den modernen Ingenieurwissenschaften und den Geisteswissenschaften sehr unsicher sind, ob sie das Studium abschließen wollen und auch noch seltener ein festes Berufsziel haben (Tabelle 8.3.1.). Die Präferenzen, die die Studienanfänger mit der Wahl ihres Studienfaches verbinden, können also grob in zweckorientierte und selbstzweckorientierte Motive unterschieden werden, was den vorher beschriebenen Unterschieden in der Organisation ihrer Leistungsanforderungen der Studienfächer entspricht. Eine ausgesprochen extrinsische Statusorientierung als Studienmotiv findet man also in genau den Studienfächern, die von den Studierenden durch hohe Leistungsanforderungen charakterisiert werden, während umgekehrt eine geringe Statusorientierung, aber hohe Ausprägungen bei Anomie und Moratorium charakteristisch für die Studienfächer mit einem lockeren Curriculum ist.

Wie bei der evaluativen Charakterisierung der Fachkulturen durch die Studierenden ergibt sich also das Bild, dass die extrinsischen Motive und Merkmale - Status- und Berufsorientierung sowie Leistungsintensität - die größte Streuung haben und die Studienfächer am besten differenzieren. Der Bewertung der Studienfächer durch Studierende in der einen Untersuchung scheint also in hohem Maße dem Entscheidungsverhalten der studienberechtigten Jugendlichen in einer ganz anderen Untersuchung zu entsprechen, obwohl die beiden Populationen unabhängig voneinander sind und sich die Untersuchungszeitpunkte - die eine vor Studienbeginn, die andere im Studium - voneinander unterscheiden. Trotzdem "passen" die Klassifikation der Studienfächer aufgrund der Bewertung ihrer Studienbedingungen durch die Studierenden und aufgrund der Organisation des Entscheidungsprozesses der jugendlichen Studienbewerber als einer ganz anderen Population zueinander. Man kann also Liebaus und Hubers Vermutung zustimmen, dass der mitgebrachte Habitus der Studienanfänger "vielleicht ja durch deren Fachwahl und damit durch die Selbstzuordnung dieser oder jener Umgebung (gemeint ist die Fachkultur, R.P.) von vornherein affin" (Liebau/Huber 1985: 322) sei.

Im folgenden werden die Studienfächer deshalb nach dem Kriterium der Organisation des Studiums und der Leistungsanforderungen in drei Kategorien[179] - in eine "harte", eine

---

179 Der Klassifikation lag die Frage zugrunde, ob das jeweilige Studienfach durch hohe Leistungsanforderungen charakterisiert sei, vorgegeben wurde eine Likert-Skala mit fünf Ausprägungen (Anhang 2, Frage C02). Da diese Frage in der Studienanfängerbefragung nicht sinnvoll war, wurde sie nur in der Untersuchung über Studienverhalten gestellt, die Einteilung aber auf die Studienanfängeruntersuchung übertragen. Dabei wurden nicht die Fachgruppen, sondern die einzelnen Studienfächer zugrunde gelegt, da manche Studienfachgruppen zwar hinsichtlich der Leistungsanforderungen sehr homogen sind, andere wiederum, wie beispiels-

"mittlere" und in eine "weiche" Studienfachgruppe - eingeteilt, um die Vermutung zu überprüfen, dass nicht die inhaltlichen Vorlieben der Studierenden, sondern dieses Kriterium das dominante Unterscheidungsmerkmal der Studienfächer ist und auch der sozialen Entscheidunglogik der studienberechtigten Jugendlichen zugrunde liegt (vgl. Tabelle 8.3.2.).

Die "harte" Fachgruppe zeichnet sich durch hohe Studienkosten aus, denn die formalen Leistungsanforderungen sind hoch und durch eine strikte Laufbahnordnung geregelt, so dass das Studium in der Regel lange dauert. Ihr steht die "weiche" Studienfachgruppe gegenüber, in der die Studienfächer ein manchmal bis zur Unkenntlichkeit veschwommenes Curriculum haben, keine geordnete Ablaufplanung durch einen systematischen Studienaufbau sowie niedrige Leistungsanforderungen. Die Studienanfänger in den "weichen" und "harten" Fächern unterscheiden sich weniger durch Differenzen in ihrer Bildungsbiographie als durch ihr Entscheidungsverhalten, das in der "weichen" Fachgruppe von einer großen Entscheidungsunsicherheit geprägt ist. Sie haben vergleichsweise viele alternative Studienfächer in Betracht gezogen (.13, p: .05) und ihre Entscheidung geschah von allen Studienanfängern am kurzfristigsten vor Aufnahme ihres Studiums (.28, p: .000). In dieses Bild paßt außerdem, dass sie die geringsten Absichten von allen Fachgruppen haben, ihr Studium mit einem Abschluss zu beenden (-.26, p: .000).

Die Studienanfänger in der "harten", leistungsintensiven Fachgruppe zeichnen sich demgegenüber dadurch aus, dass sie sich am seltensten über ihr Studienfach informiert (-.10, p: .000) oder andere Studienfächer in ihr Kalkül gezogen haben (-.06, p: .05). Andererseits wurden sie aber häufiger von ihren Eltern informiert (.12, p: .000) und durch deren Informationen auch beEinflusst (.12, p: .000) sowie häufiger sogar explizit von ihnen zum Studium aufgefordert ("Elternwunsch": .13, p: .000) als in dem Fächern mit mittleren und geringen Leistungsanforderungen (vgl. Tabelle 8.3.2.). Im Gegensatz zu jenen haben sie sich bereits relativ früh auf ein Studium in den "harten" Fächern festgelegt, denn ihre Entscheidung liegt am längsten zurück (-.13). Man könnte vermuten, dass dies mit der intensiveren Beeinflussung durch die Eltern zusammenhängt, was auch durch eine Zusammenhangsanalyse bestätigt wird, denn je früher sich die Jugendlichen aus oberen Klassen auf ein Studienfach festgelegt haben, umso wichtiger war bei ihnen der Wunsch ihrer Eltern, dass sie studieren (r^2: .19), was für die Unterschicht nicht belegt werden kann (r^2: .02, n.sig.).

Die Instabilität der Studienfachentscheidung der Studienanfänger, die sich für die "weichen" Studienfächer entschieden haben, äußert sich bereits im Gegensatz zu der Fächergruppe mit mittleren Leistungsanforderungen sehr deutlich durch ihre Präferenzen, die die höchste positive Ausprägung des "Nicht-Motivs" Anomie (.19, p: .000) sowie von Moratorium (.36, p: 000) haben, das jedoch auch in der mittleren Fachgruppe einen hohen Wert (.28) aufweist. Diesem unsicheren Entscheidungsverhalten entspricht auch die Tatsache, dass sie die höchste negative Ausprägung des Motivs Statusorientierung (-.64, p: .000) haben. Sie sind darüber

---

weise die modernen Ingenieurwissenschaften, große Unterschiede beinhalten, die nicht verwischt werden sollten. Die "harten" Studienfächer beinhalten alle medizinischen Fächer und Pharmazie, Mathematik, Physik, Chemie, die traditionellen Ingenieurwissenschaften, sowie Verkehrswesen, Verfahrenstechnik, Wirtschaftsingenieurwesen und Jura. Auf der Seite der "weichen" Fachgruppe befinden sich alle Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften, Stadt-, Regional und Landschaftsplanung sowie Germanistik, während die übrigen Literaturwissenschaften, Betriebswirtschaftslehre, Architektur, Lebensmitteltechnologie, Technischer Umweltschutz, Informatik und Biologie in der mittleren Gruppe sind.

hinaus, ebenso wie ihre Kommilitonen in der Fachgruppe der mittleren Leistungsanforderungen, in geringem Maße fachorientiert (-.14, p: .000). Das Selbstbild der Studienanfänger stimmt mit diesen Präferenzen weitgehend überein, denn diejenigen in der "weichen" Studienfachgruppe, die unter anderem alle sozialwissenschaftlichen Studienfächer beinhaltet, schreiben sich eine höhere Ausprägung von Empathie zu (n. sig.), während jene in der "harten" die Arbeitstugenden bei sich stärker ausgeprägt sehen (.06, p: .05).

Das wohl charakteristischste, weil am höchsten ausgeprägte Motiv für die Studienanfänger der "weichen" Fächer ist die Antizipation zukünftiger persönlicher Berufsschwierigkeiten (.68, p: .000, F: 53,10) sowie die deutliche Ablehnung von Statusorientierung als Motiv für ihre Studienfachwahl (-.64, p: .000, F: 44,38), die beide wiederum in einem vergleichsweise hohen Zusammenhang (r^2: .24) stehen. Dabei ist nicht ganz klar, was Ursache und Wirkung ist. Bewirkt die Zukunftsangst eine defensive Haltung, die die Ausbildung einer Statusorientierung verhindert, oder ist die starke Ablehnung einer Berufs- und Statusorientierung durch andere Faktoren verursacht und bewirkt als Konsequenz eine, in diesem Fall ganz angemessene, pessimistische Zukunftsperspektive? Denn man muss sich vor Augen halten, dass die Bewertung der persönlichen Arbeitsmarktaussichten durch die Studienanfänger durchaus realistisch erscheint, da sie - abgesehen von Medizin - die tatsächlichen Verhältnisse in den Studienfächern widerspiegeln. Auch diese Befunde bestätigen weitgehend die Ergebnisse aus der Untersuchung über Studienverhalten.

Neben dem Entscheidungsverhalten unterscheiden sich auch die Bildungsbiographien sowie die Sozialisationsbedingungen der Studienanfänger in den nach Leistungskriterien gruppierten Studienfächern stark voneinander. Wir haben schon gesehen, dass die Studienanfänger in der "harten" Fachgruppe häufiger von ihren Eltern informiert und durch deren Informationen auch beeinflusst wurden und häufiger sogar explizit von ihnen zum Studium aufgefordert ("Elternwunsch") wurden, als in dem Fächern mit mittleren und geringen Leistungsanforderungen. Sie haben, ebenso wie die Studienanfänger in den Fächern mit mittleren Anforderungen im Gegensatz zu jenen in den "weichen" Studienfächern auch ein deutlich besseres Abitur (2,33 und 2,35 vs. 2,48, p: .05). Sie haben seltener eine Schulklasse wiederholt oder Nachhilfe bekommen, worin sie sich besonders von den Jugendlichen unterscheiden, die Studienfächer aus der "weichen" Fachgruppe gewählt haben (n. sig.)[180].

Die Herkunftsfamilien, aus denen die Studienanfänger stammen, die sich für die "harten" Fächer entschieden haben, verfügen über mehr Bildungskapital (28,8 vs. 26,25, p: .01) und haben eine höhere gesellschaftliche Position inne (6,52 vs. 5,86, p: .000), als die Studienanfänger aus den Fächern mit mittleren, besonders aber mit niedrigen Leistungsanforderungen. Vor allem aber unterstützen sie ihre studienberechtigten Kinder viel häufiger finanziell (-.15) als in den anderen Fachgruppen, in denen die Studienanfänger, besonders in jener mit niedrigen Leistungsanforderungen, eher auf ein Stipendium angewiesen sind (.29, p: .000, F: 14,48).

---

[180] Die Unterschiede sind im Gegensatz zur Untersuchung zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienverhalten aufgrund der niedrigen Fallzahlen nicht signifikant.

Tabelle 8.3.2.	Ausgewählte Merkmale der Studienfachentscheidung nach Studienfachgruppen gruppiert nach dem Kriterium ihrer Leistungsorganisation			
	hart	mittel	weich	Effekt
Bildungsbiographie:				
Zweiter Bildungsweg	-.15	-.02	.26	***
Klasse wiederholt	-.04	.02	.12	-
Nachhilfe	-.05	.02	.06	-
Abiturnote	2.35	2.33	2.48	*
Entscheidungsprozess:				
Informationsbemühungen	-.10	.13	.10	***
Elterninformation	.12	-.18	-.15	***
ElternEinfluss	.12	-.18	-.15	***
Elternwunsch	.13	-.12	-.27	***
Informiertheit	.04	-.12	.04	-
anderes Fach erwogen?	-.06	.06	.13	*
Kurzfristigkeit	-.13	.09	.28	***
Studienabschluss sicher?	.08	-.00	-.26	***
Berufsziel sicher?	.13	-.18	-.13	***
Berufsschwierigkeiten allgemein:	-.15	.06	.42	***
Berufsschwierigkeiten persönlich:	-.20	-.03	.68	***
Studienmotive:				
Statusorientierung	.19	.03	-.64	***
Anomie	-.08	.03	.19	**
Moratorium	-.22	.28	.36	***
Reform	.07	-.23	.12	***
Fachorientierung	.10	-.15	-.14	***
Persönlichkeitsmerkmale:				
Selbstwirksamkeit	-.01	.09	-.05	-
Arbeitstugenden	.06	-.02	-.15	*
Empathie	-.04	-.00	.16	-
Erziehungsziele:				
Selbstwirksamkeit	.07	-.00	-.22	***
Arbeitstugenden	-.05	.06	.10	-
Empathie	.07	-.08	-.10	-
Vaterhilfe	.07	.03		***
soziale Herkunft:				
Bildungskapital Familie	28.80	27.72	26.25	**
soziale Position Familie	6.52	6,30	5.86	***
Studienfinanzierung				
Stipendium vs. Eltern	-.15	.15	.29	***
Geschlecht (weibl.)	-.43	-.35	.18	***
Anzahl	**540**	**219**	**165**	

Studienanfänger in den leistungsintensiven Fächern wurden nicht nur finanziell und kulturell häufiger unterstützt als ihre Kommilitonen, sondern bei schlechten Schulleistungen auch am ehesten von ihren Vätern ermutigt anstatt bestraft (.07, p: .000). Außerdem war Empathie (n. sig.) und Selbstwirksamkeit (.07, p: .000) deutlich stärker ein Erziehungsziel für ihre Eltern als bei jenen in den anderen Studienfächern. Ihnen sind auch bei diesen Merkma-

len die "weichen" Fächer diametral entgegengesetzt, die sich außerdem noch dadurch auszeichnen, dass in ihnen der Anteil der weiblichen Studienanfänger (.18, p: .000) und jener, die über den Zweiten Bildungsweg an die Hochschule kamen (.26, p: .000), besonders hoch ist.

Was verbirgt sich hinter diesen durchgängigen und konsistenten Unterschieden im Entscheidungsverhalten der Studienanfänger für die jeweiligen Studienfachgruppen, die auch ihre Bildungsbiographien umfassen? Bestätigen sie die nutzentheoretischen Überlegungen, dass die Studienfachentscheidung auf einer Abwägung zwischen den Kosten und Erträgen eines Studienfaches beruht? In der Tat muss man einräumen, dass die Leistungsintensität und die Anforderungshöhe als Kosten der Studienfächer kalkulierbar sind und mit den erwartbaren Erträgen abgewogen werden können. Vor diesem Hintergrund könnte man vermuten, dass die Studienanfänger eine "rationale" Kosten-Nutzen-Entscheidung getroffen haben. Diejenigen, die sich für die "harten", leistungsintensiven Studienfächer entschieden haben, sind in signifikant höherem Ausmaß berufs- und statusorientiert als ihre Kommilitonen in den anderen Fachgruppen und investieren entsprechend ihren Präferenzen in anforderungsintensive Studienfächer und deren hohe Studienkosten, um von deren höherem Ertragreichtum profitieren zu können, da sie zu einer vergleichsweise sicheren Berufsposition mit einem hohen Sozialprestige führen. Für sie ist das gewählte Studienfach tatsächlich Mittel zum Zweck, da sie bereits häufig ein Berufsziel haben, und ihre Studienfachwahl scheint im Prinzip zweckrational.

Die Studienbewerber, die sich für die "weichen" Studienfächer entschieden haben, scheinen auf den ersten Blick ebenfalls "rational" entschieden zu haben, da sie aufgrund der niedrigeren Kosten der gewählten Studienfächer weniger investieren müssen, später allerdings konsequenterweise auch geringere Erträge haben werden. Das entspricht jedoch ebenfalls ihren Präferenzen, da sie in signifikant geringerem Ausmaß berufsorientiert sind und bereits ein festes Berufsziel im Auge haben. Zwischen dem Studienmotiv Statusorientierung und der Antizipation von persönlichen Arbeitsmarktproblemen besteht bei Studienanfängern aus der Unterschicht ein engerer Zusammenhang (r^2: -.28) als bei jenen aus der Oberschicht (r^2: -.22). Man kann allerdings zunächst nicht sagen, was Ursache und Wirkung ist, ob die Studienanfänger also ihre Berufsaussichten umso pessimistischer einschätzen, je niedriger ihre Statusorientierung ist - das wären "kognitive Verzerrungen" (Zimbardo 1992: 318, Tversky/Kahnemann 1986: 123), da die Informationsaufnahme an die Präferenzen angepaßt wird -, oder ob ihre Statusorientierung umso niedriger ist, je pessimistischer sie ihre persönlichen Berufsaussichten einschätzen - das wäre eine Umdefinition der Situation" (Elster 1989b: 23) infolge einer adaptiven Präferenzbildung in dem Sinne, dass Unerreichbares als ungewünscht erklärt wird.

Die Motive für die Entscheidung für die "harten" Studienfächer könnten allerdings auch mit der deutlicher erkennbaren Laufbahnordnung ihrer Studiengangorganisation zusammenhängen. Auch dies könnte nutzentheoretisch erklärt werden, allerdings nur unter Berücksichtigung von Elsters Erweiterung des geschlossenen Modells der rationalen Entscheidung. Vielleicht antizipieren die Jugendlichen, die Studienfächer mit einem sehr strukturierten Laufbahnsystem, einem strikten Curriculum und einer hohen Regelungsdichte wählen, die Gefahr eines "endogenen Präferenzwandels" und fürchten, ganz im Sinne von Elster, dass sie während des Studiums so willensschwach werden, dass sie ihr Studium nicht mehr beenden wollen. Als indirekte Strategie entscheiden sie sich vielleicht deshalb für Studienbedingungen, die situative Einflüsse während des Studiums, die sie von ihrem "eigentlichen" Ziel ablenken

könnten, begrenzen. Damit würden sie systematisch und vorsätzlich ihre Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit im Sinne eines willentlichen Ausschlusses von Handlungsmöglichkeiten durch Manipulation des feasible set (vgl. Elster 1987) reduzieren. Allerdings müßten bei einer solchen Erklärung die psychologischen Ursachen weiter untersucht werden, auf die Elster zwar verweist, die er aber nicht entfaltet.

Man muss zunächst also festhalten, dass die jeweiligen Studienfachwahlen völlig mit den Präferenzen der Studienanfänger übereinstimmen, was, wenn nicht auf die “Rationalität”, so doch zumindest auf die Vernünftigkeit der Entscheidungen hindeutet. Bei genauerer Betrachtung erweckt jedoch die Entscheidung für die "harten" Studienfächer eher den Eindruck einer biographisch bereits recht frühen und später nicht mehr infrage gestellten Festgelegtheit, als eines rationalen Abwägungsprozesses. Denn eine Entscheidungslogik, die auf Kosten-Nutzen-Überlegungen beruht, wie sie bei den Studienanfängern in den kostenträchtigen, leistungsintensiven Fächern zunächst plausibel erscheint, mag für "universalistisch" denkende und bereits in das Denken in Statuskategorien eingewöhnte Erwachsene naheliegend sein, für Jugendliche aber ist es zumindest ungewöhnlich. Wenn dennoch bereits in einer frühen Phase der Jugendzeit nutzenorientierte Überlegungen als Grundlage biographischer Entscheidungen eine Rolle gespielt haben, wie es bei jenen Jugendlichen der Fall war, deren Studienfachwahl bereits früh erfolgte, dann sind sie vermutlich eher von ihren Eltern angeregt worden, worauf die Befunde über eine intensive Information und Beeinflussung durch die Eltern bei ihnen auch tatsächlich hindeuten. Für diese Vermutung spricht außerdem, dass es einen hohen Zusammenhang zwischen dem Elternwunsch zu studieren und dem Studienmotiv Statusorientierung gibt, der bei den Jugendlichen aus der Oberschicht enger ist (r^2: .50), als in der Unterschicht (r^2: .43). Es erscheint also durchaus plausibel, dass jene Jugendlichen, die früh und stark von ihren Eltern informiert und beEinflusst wurden, dem Handlungsmuster ihrer Eltern folgen und deren berufs- und vielleicht sogar statusorientierte Präferenzen teilen. Auch die alternative rational-choice-Erklärung einer Entscheidung für die "harten", berufsorientierten Studienfächer mit stark normierten Laufbahnsystemen in der Gegenwart, mit denen in der Zukunft höherrangige Ziele offengehalten werden, kann auf einem durch die Eltern tradierten und verinnerlichten Erfahrungswissen beruhen.

Auch die Studienanfänger in den "weichen" Fächern haben nur auf den ersten Blick "rational" entschieden. Sie müssen aufgrund der niedrigeren Kosten der gewählten Studienfächer weniger investieren, werden später allerdings auch geringere Erträge erzielen. Das entspricht jedoch ihren Präferenzen, da sie in signifikant geringerem Ausmaß berufsorientiert sind und ein festes Berufsziel im Auge haben. Aber haben sie wirklich "rational" entschieden, haben sie überhaupt "vernünftig" überlegt? Wir haben bereits gesehen, dass ihre Studienfachwahl zwar auf einem intensiven Informations- und SuchProzess beruhte, während dessen auch eine Menge alternativer Studienfächer in Erwägung gezogen wurden, aber sehr kurzfristig und verbunden mit einer erheblichen Entscheidungsunsicherheit (Anomie, Moratorium) getroffen wurde. Ihre Entscheidung für ein Studienfach erscheint also als das Ergebnis eines relativ ungeplanten und überstürzten Verlaufs. Obwohl sich ihre Präferenzen und die niedrigen Kosten der von ihnen gewählten Studienfächer so gut entsprechen, kann auf sie das Modell einer rationalen Entscheidung also gar nicht zutreffen. Es deutet vielmehr einiges darauf hin, dass die Entscheidungslogik, die ihrer Studienfachwahl zugrunde liegt, eher Elsters rational-choice-Erklärung eines “sub-rationalen” exogenen Präferenzwandels entspricht, bei der dem Fuchs die Trauben zu sauer sind, weil sie zu hoch hängen. Dafür spricht auch die Tatsache,

dass die Jugendlichen, die Studienfächer wählen, die sie signifikant weniger in Anspruch nehmen und in geringerem Maße Anforderungen an sie stellen, über eine Reihe von Handicaps verfügen, die es wahrscheinlich und sogar "vernünftig" erscheinen lassen, "weiche", leistungsschwache Studienfächer zu wählen. Sie kommen häufiger aus unteren sozialen Klassen, haben weniger Bildungskapital, kommen häufiger über den Zweiten Bildungsweg, haben ein schlechteres Abiturzeugnis und sind bei der Finanzierung ihres Studiums häufiger auf ein Stipendium angewiesen. Sie schreiben sich außerdem geringere Arbeitstugenden zu als ihre Kommilitonen in den anderen Fächergruppen, obwohl ihre Eltern bei ihren Erziehungszielen einen höheren Wert auf sie gelegt hatten, ohne sie jedoch bei schlechten Schulleistungen zu ermutigen und ihnen zu helfen. Ihre Eltern haben in ihrer Erziehung auch weniger auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und auf Empathie Wert gelegt. Diese Kumulation von negativen Einflussfaktoren läßt die Aufnahme eines Studiums, das hohe zeitliche, finanzielle, motivationale und intellektuelle Anforderungen stellt, sehr risikoreich erscheinen. Sie erinnern also aufgrund ihrer mangelnden Ressourcen und fehlenden Unterstützung an die in Kapitel III vorgestellte These, dass der Gang durch das Bildungssystem für Kinder aus ökonomisch und kulturell unterprivilegierten Familien "vor allem eine Geschichte von Wunschreduzierungen" bildet (Mundt 1981: 66), so dass es sich bei ihnen um einen Prozess des "cooling out" handelt, da sie in die "minderwertigen" Fächer abgedrängt worden zu sein scheinen.

Obwohl die soziale Position ihrer Familie niedriger ist als jene der Studienanfänger in den "harten" Fächern, ist allerdings nicht erkennbar, dass ihre Handicaps hauptsächlich oder ausschließlich auf eine ökonomische Unterprivilegierung aufgrund einer niedrigeren sozialen Position ihrer Herkunftsfamilien zurückzuführen sind. Bei genauem Hinsehen verweist die Erklärung der Entscheidungslogik beider Fachgruppen jedenfalls stärker auf die Eltern der Studienanfänger sowie auf den familialen Sozialisationsprozess als Ursachen der Studienfachwahl, als auf ihre eigenen Überlegungen. Dabei treten zusätzliche Gesichtspunkte hinzu, die bei einer reinen Kosten-Nutzen-Betrachtung der Leistungsanforderungen in den Studienfächern nicht bedacht werden können. Deswegen soll im folgenden der sozialisatorische Interaktionsprozess in der Familie der Studienanfänger berücksichtigt werden, für den das Verhältnis der eigenen Persönlichkeitsbeschreibung zur Wahrnehmung der Erziehungsziele der Eltern ein Indikator ist. Bei der Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit und der Erziehungsziele der Eltern gibt es zwar keine dramatischen Differenzen zwischen den Fachgruppen, jedoch unterscheiden sich die Relationen zwischen beiden erheblich. So ist die Differenz zwischen den Persönlichkeitseigenschaften und den durch die Erziehungsziele der Eltern angestrebten Persönlichkeitseigenschaften, die sich auf Leistungsgesichtspunkte beziehen - Selbstwirksamkeit und Arbeitstugenden - in "weichen" Fächern negativ (Differenz: -.17 und -.25), während die sozialidealistische Dimension - Empathie - positiv ist (Differenz: +.26). Darin drückt sich aus, dass die Jugendlichen in dieser Fachgruppe in ihrer eigenen Wahrnehmung in leistungsrelevanten Fragen hinter den Erwartungen ihrer Eltern zurückbleiben, während sie sich in sozialer Hinsicht positiv von ihnen unterscheiden. Dieses Verhältnis ist bei den Jugendlichen in den "harten" Studienfächern umgekehrt. Sie haben die Erwartungen ihrer Eltern in Bezug auf die Ausbildung von Selbstwirksamkeit und Empathie nicht erfüllt - negative Differenz zwischen den entsprechenden Erziehungszielen und ihren eigenen Persönlichkeitsmerkmalen (-.08 und -.11) -, übertreffen aber ihre Erwartungen bei den Arbeitstugenden (Differenz: +.11). Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit sind sich die Studienanfänger aus den "harten" und den "weichen" Fächern also ähnlich, wobei letztere allerdings stärker hinter den Erwartungen ihrer Eltern zurückbleiben als ihre Kommilitonen in der "harten" Fachgruppe, da

sie negativere Ausprägungen haben. Die gravierenden Unterschiede im Verhältnis zu ihren Eltern zwischen ihnen besteht jedoch in der Leistungs- sowie in der sozialintegrativen Dimension. Während die Eltern der Studienanfänger in den “harten” Fächern in unterdurchschnittlichem Ausmaß Arbeitstugenden von ihren Kindern erwartet hatten, haben sie sie in überdurchschnittlichem Maße. Genau umgekehrt verhält es sich bei Empathie. In der Gruppe der “weichen” Studienfächer gibt es dasselbe Muster, allerdings genau entgegengesetzt für Empathie und Arbeitstugenden, die von den Eltern viel verlangt und den Jugendlichen wenig erbracht worden sind, während sie ihren Eltern im Gegensatz zu sich selber einen Mangel an Empathie als Erziehungsziel zuschreiben. Bereits diese wenigen und recht groben Indikatoren weisen auf Gründe für die Studienfachwahl hin, die in der sozialisatorischen Interaktion der Studienanfänger mit ihren Eltern liegen.

Die Abhängigkeit der sozialen Entscheidungslogik vom familialen Interaktionsprozess wird noch deutlicher, wenn man die Studienanfänger mit einem guten Abitur und einem schlechten Abitur danach unterscheidet, ob sie sich für leistungsintensive oder anforderungsschwache Studienfächer entschieden haben (nicht gezeigt). Die guten Abiturienten bewerten in den "harten" Fächern ihre eigenen Arbeitstugenden als sehr hoch (Wert: .23), die entsprechenden Erziehungsziele ihrer Eltern demgegenüber als relativ niedrig (-.09, Differenz: +.32) und die Reaktionen der Eltern auf schlechte Schulleistungen als in hohem Maße ermutigend und helfend (.19, Differenz: +.28). Ihnen stehen in starkem Kontrast die Studienanfänger mit gutem Abitur in den "weichen" Fächern gegenüber. Ihre Eltern haben hohe Anforderungen an ihre Arbeitstugenden gestellt (.14), jedoch mit Vorhaltungen oder sogar Bestrafung auf schlechte Schulleistungen reagiert ("Vaterhilfe": -.23, Differenz: -.37), was bei ihnen selbst zu einer negativen Arbeitshaltung führte (-.13, Differenz -.27). Ohne hier eine lückenlose kausale Kette zwischen diesen noch sehr groben Indikatoren zur sozialisatorischen Interaktion in der Familie und der Wahl von verschiedenen Studienfächern konstruieren zu können, liegt dennoch die Vermutung nahe, dass die Arbeitstugenden bei den Studienanfängern umso geringer sind und dies ihre Studienfachwahl entsprechend beeinflusst, je höher der Kontrast zwischen hohen Leistungsanforderungen der Eltern und entmutigendem und bestrafendem Verhalten ist. Denn die Studienanfänger in den "harten" Studienfächern unterscheiden sich positiv von ihren Eltern, während jene in den "weichen" Fächern trotz eines guten Abiturs hinter den Anforderungen ihrer Eltern zurückbleiben.

Wenn dieser Zusammenhang für den umgekehrten Fall der Studienanfänger mit einem schlechten Abitur getestet wird, zeigen sich dieselben Relationen. In den "weichen" Studienfächern stellen die Eltern der Studienanfänger hohe Anforderungen an die Arbeitstugenden (.25) und reagieren außerordentlich negativ, wenn sie nicht erfüllt werden ("Vaterhilfe": -.39, Differenz: -.64), was wiederum eine schlecht entwickelte Arbeitshaltung bei ihren Kindern hervorruft (-.20, Differenz: -.45). In den leistungsintensiven Studienfächern dagegen legen die Eltern zwar auch viel Wert auf die Entwicklung von Arbeitstugend (.12), reagieren aber nicht negativ auf ihre Schulleistungen ("Vaterhilfe": .01, Differenz: -.11), so dass die resultierende Arbeitshaltung der Studienanfänger auch nur gering negativ (-.04, Differenz: -.16) ist. Das Erziehungsziel "Ausbildung von Arbeitstugend" im Verhältnis zum Selbstbild des Besitzes von Arbeitstugenden sowie die Reaktionen auf schlechte Schulleistungen können hier nur grobe Indikatoren für leistungsbezogene Sozialisationsprozesse in der Familie sein, die noch weiter detailliert werden müssten. Sie tragen aber offenbar jenseits des tatsächlichen intellektuellen Leistungsstandards der Studienanfänger in hohem Maße zur Erklärung ihrer Studien-

fachwahl bei.

Für die Wichtigkeit der sozialisatorischen Unterstützung durch die Eltern beim Prozess der Studienfachwahl spricht auch die Tatsache, dass sie nicht nur eine Statusentscheidung ist, sondern auch eine große Bedeutung als Teil des jugendlichen Ablösungsprozesses hat. Dabei darf man nicht vergessen, dass gerade die Auseinandersetzung mit Leistungsanforderungen ein Bestandteil dieses Ablösungskonflikts bildet. Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass Jugendliche, die latente oder manifeste Konflikte mit ihren Eltern haben, eher Studienfächer wählen, die ihnen die Möglichkeit geben, sich von ihnen abzulösen und sich biographisch zu "verselbständigen" (Buchmann 1989a, 1998b). Indem sie sich für Studienfächer entscheiden, die nicht zu hohe Anforderungen an sie stellen, haben sie im Sinne eines "psychosozialen Moratoriums" (Kohli 1973) Zeit, sich selbst zu finden. In ihrem Entscheidungsfeld stehen nicht die Handlungsalternativen der Studienfächer zur Auswahl, sondern die Studienfachwahl reduziert sich auf die Alternative "hart" versus "weich", weil die anforderungsniedrigen Studienfach eher die Möglichkeit zu bieten scheinen, die eigenen Bedürfnisse kennen zu lernen. Denn diese Fächer sind ja gerade dadurch charakterisiert, dass sie sehr viel individuellen Gestaltungsspielraum lassen. Diese Studienanfänger befassen sich weniger mit zukunftsbezogenen Ziele, Bedürfnisse und Präferenzen, sondern der Zweck des Studiums liegt für sie darin, diese erst herauszubilden und zu entwickeln. Folglich können sie die Zukunft gar nicht so weitgehend antizipieren, als dass sie sie kalkulierend in ihre Überlegungen einbeziehen könnten. Was die Studienanfänger jedoch zum Zeitpunkt ihrer Studienfachwahl nicht ermessen können, ist die Kehrseite dieser Freiheit, die darin besteht, dass die “weichen” Studienfächer auch eine Notwendigkeit zur Gestaltung beinhalten, da sie kaum Orientierungsmuster vorgeben.

Hinter der Leistungsintensität der Studienfachkulturen als der hervorstechenden Dimension, die sie am stärksten diskriminiert, verbirgt sich also nur vordergründig ein nutzentheoretisches Raisonnement über das Verhältnis von Kosten und Erträgen dieser Studienfächer, das durch ihre Leistungsdimension vermittelt wird - obwohl das zunächst nahe zu liegen scheint. Die Studienanfänger in den “weichen” Studienfächern sind mit geringen Ressourcen ausgestattet, was zwar in Kongruenz zu den geringen Kosten der entsprechenden Studienfächern steht. Ebenso verfügen die Studienanfänger in den “harten” Studienfächern über viel Ressourcen, was ebenfalls der institutionellen Struktur dieser Fächer entspricht, so dass auf den ersten Blick der Eindruck einer rationalen Entscheidung entsteht. Weder entspricht eine Kalkulation von Ressourcen gegenüber Erträgen - wie in den "harten" Fächern -, noch eine Kalkulation von Ressourcen gegenüber Kosten - wie es in den "weichen" Fächern geschieht - einer "rationalen" Entscheidung, denn diese berücksichtigt nur das Verhältnis von Kosten und Nutzen. Demgegenüber ist das Verhältnis der personellen Ressourcen zu den institutionellen Kosten gar nicht Bestandteil des rationalen Erklärungsmodell, sondern die Grundlage für einen Anpassungsprozess, der einer grundsätzlich anderen Entscheidungslogik folgt.

Ganz offensichtlich verhalten sich die Jugendlichen mit den intensiveren Such- und Informationsbemühungen, jedoch einem unsicheren Entscheidungsverhalten im Ergebnis "rational", da sie zwar nur "suboptimale" Studienfachentscheidungen getroffen haben, die aber an ihre schlechteren Voraussetzungen angepasst sind. Allerdings denken sie weniger daran, die Erträge ihrer Investition gegen die Kosten der Studienfächer abzuwägen. In der Denkweise von Elsters Rational-choice-Ansatz einer "eingeschränkten Rationalität" würde man argumentieren, dass die Entscheidung für Studienfächer, die als Nicht-Laufbahnsysteme organisiert

sind, die Bedeutung hat, dass die Studienanfänger sich weigern, ihre Entscheidungsautonomie auch nur für die Zeit des Studiums einzuschränken, sich also als "entscheidungsstark" erweisen. Dass sie damit zugleich die spätere Verminderung ihrer Gestaltungsfähigkeit riskieren, wissen sie nicht oder wollen es nicht wissen, da sie vermeiden, allzuweit in die Zukunft zu schauen. Dabei handelt es sich also um eine der von Elster bedauerten "menschlichen Schwächen" einer freiwilligen Informationseinschränkung, da antizipierte Kognitionen durch Präferenzen verzerrt werden und ein kleiner Nutzen in der Gegenwart gegenüber einem größeren in der Zukunft bevorzugt wird.

Auf der anderen Seite haben sich die Jugendlichen in den "harten" Studienfächern, in denen ihre bessere Ausstattung durch Ressourcen und die erwartbaren Erträge so gut zusammen passen, vermutlich unter dem Einfluss ihrer Eltern schon sehr früh auf ihre Entscheidung festgelegt, ohne noch zusätzliche Informationen oder Alternativen zu bedenken und vor allem ohne die Kosten gegen die Erträge zu kalkulieren. Sie haben also eher traditional und normorientiert entschieden, obwohl dabei eine nutzenorientierte Optimierung ihrer eingesetzten Ressourcen nicht ausgeschlossen ist, da sie das Denk- und Handlungsmuster ihrer Eltern übernehmen. Darüber hinaus brauchen sie gar nicht Aufwand und Ertrag der angestrebten Studienfächer zu kalkulieren, weil sie so gut mit Ressourcen ausgerüstet sind, dass die finanziellen, kulturellen, intellektuellen und zeitlichen Kosten eines Studienfachs für sie keine Rolle spielen. Ihrer Studienfachentscheidung liegt demnach nicht das - dem Modell einer nutzenorientierten Entscheidung entsprechende - Kalkül des Verhältnisses von Kosten und Erträgen zugrunde, sondern das Verhältnis ihrer Ressourcen zu den erhofften Erträgen der gewählten Studienfächer. Sie handeln also ausschließlich ertragsorientiert.

Demgegenüber müssen die Studienanfänger in den "weichen" Fächern die Begrenztheit ihrer Ressourcen im Auge behalten, allerdings ohne die Erträge exakt zu kalkulieren, da sie Statusorientierung scharf ablehnen. Sie haben nicht ertragsorientiert, sondern vorwiegend kostenorientiert entschieden, da sie ihre knapperen Ressourcen zu den Anforderungen der Studienfächer, die für ihre Kosten verantwortlich sind, ins Verhältnis gesetzt haben und auf diese Weise in die "weichen" Studienfächer abgedrängt worden sind.

Die ökonomisch auf den ersten Blick "rationalen" Entscheidungen für die "harten" Fächer wären demzufolge das Resultat eines eher traditionalen oder normorientierten, auf alle Fälle aber nicht-"rationalen" Prozesses, während jene in den "weichen" Fächern eher "inkremental" (Kirsch 1978: 11) verlaufen. In einem solchen Prozess, der manchmal weit in das Studium hineinreicht, werden die Handlungsoptionen zum Handlungsziel umdefiniert und es erfolgt eine untrennbare Mischung von Veränderung und Anpassung (vgl. Tiedemann/O'Hara 1963), währenddessen sich die Parameter der Entscheidung, insbesondere die individuellen Präferenzen und "Nutzenerwartungen", verändern. Zunächst ist es aber wichtiger, dass überhaupt ein "erster Schritt" gefunden wird, um dann während des Studiums herauszufinden, welcher Weg die Jugendlichen weiterführt. Für diese Vermutung sprechen auch die oben vorgestellten Befunde zur Unzufriedenheit der Studierenden in den "weichen" Fächern, die einen Fachwechsel oder Studienabbruch wahrscheinlicher machen als in den "harten".

8.4. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Entscheidungsprozess der Studienfachwahl

Wir haben also gesehen, dass die Unterstützungsleistungen der Eltern in einem engen

Zusammenhang mit der Gestaltung des Prozesses der Studienfachwahl steht, wenn die sozialen und institutionellen Bedingungen der Studienfächer berücksichtigt werden. Obwohl die soziale Position der Familien der Studienanfänger in den "weichen" Fächern im Durchschnitt niedriger ist als jene der Studienanfänger in den "harten" Fächern, ist allerdings nicht erkennbar, dass ihre Benachteiligungen hauptsächlich oder ausschließlich auf eine ökonomische Unterprivilegierung zurückzuführen sind. Deshalb bleibt, anknüpfend an die Ausgangsfragestellung dieser Arbeit, weiterhin die Frage offen, auf welchen Weise die soziale Position die Studienfachwahl beEinflusst.

Im folgenden sollen deshalb die Studienanfänger aus den oberen sozialen Klassen - der "Oberschicht" - mit jenen aus der "Unterschicht"[181] verglichen werden, die den Gruppen der "Statuserhalter" und "Statussucher" entsprechen. Wenn man das Studienfach, das sie gewählt haben, unberücksichtigt läßt, unterscheiden sie sich in vielen Dimensionen ihres Entscheidungsverhaltens nicht sehr stark voneinander (vgl. Tabelle 8.4.1.). Es gibt keine signifikanten Unterschiede[182] bei ihren Informationsbemühungen und dem tatsächlichen Stand ihrer Informiertheit, sie haben in vergleichbar geringem Maße andere Studienfächer in Erwägung gezogen, sie haben zum selben Zeitpunkt die Entscheidung für ihr Studienfach getroffen und auch ihre beabsichtigte Studienstrategie unterscheidet sich kaum voneinander.

Dies ist umso erstaunlicher, als es im Gegensatz zu ihrem Handeln signifikante Unterschiede bei ihren Präferenzen, vor allem beim Studienmotiv Statusorientierung, aber auch bei ihrer Fachorientierung gibt. Statusorientierung ist also als Unterscheidungsmerkmal nicht nur für die Studienfachkulturen signifikant, sondern diskriminiert auch die sozialen Herkunftsgruppen (vgl. Tabelle 8.4.1.), denn die Studienanfänger aus den oberen Klassen sind stärker statusorientiert als ihre Kommilitonen aus den unteren (.14 vs. -.39, p: .000, F-Wert: 22,28) , was auf eine ausgeprägte Zielorientierung hindeutet. Darüber hinaus zeichnen sich die Statuserhalter vor allem durch eine große Entschlusskraft aus, die sich als negative Ausprägung von Anomie (-.12, Unterschicht: .04) äußert. Diese Präferenzen sind jedoch weniger auf die Studieninhalte bezogen, wie ihre niedrige Fachorientierung (-.13) zeigt, sondern auf die nachfolgenden Berufsziele. Die Statussucher sind dagegen überhaupt nicht extrinsisch motiviert, da sie Statusorientierung scharf ablehnen, aber auch die Bedeutung des Studiums als ein Moratorium (-.07, Oberschicht: .05). Dafür sind sie stärker fachorientiert (.16, p: .010, F-Wert: 6,95), also im Gegensatz zu den Statuserhaltern eher intrinsisch motiviert.

Auch in ihrer Zukunftsorientierung gibt es signifikante Unterschiede zwischen den nach

---

181 Aufgrund der geringen Fallzahlen in den entsprechenden Kategorien wurden die Studienanfänger aus Familien, in denen der Haushaltsvorstand Arbeiter, einfacher Angestellter und Beamter ist, zur Kategorie "Unterschicht" zusammengefasst. Dies ist auch in den Sozialerhebungen des deutschen Studentenwerks üblich (vgl. Schnitzer u.a. 1992: 96, 567). Die "Oberschicht" genannte Gruppe umfaßt 278 erstimmatrikulierte Jugendliche, die "Unterschicht" 171 Jugendliche.

182 Allerdings sind manche Befunde wegen geringer Fallzahlen in den unteren Herkunftsgruppen der Studienanfängeruntersuchung nicht signifikant. Wenn die Grenzen für die Konstruktion des sozialen Status weniger strikt gezogen werden, indem beispielsweise nicht die Erwerbsgruppen als Grundlage verwendet werden, sondern eine dichotomisierte Variable, die auf der Selbsteinschätzung der gesellschaftlichen Position (SES) beruht, werden sie zwar reliabler, haben aber eine geringere Validität, denn es hat natürlich einen Effekt auf die abhängigen Merkmale, wenn mehr Personen aus der Mittelschicht in die unterste Statusgruppe einbezogen werden. Um die Wirkungsweisen sozialer Ungleichheit untersuchen zu können, ist also eine Schichtung der Stichprobenziehung erforderlich, wie ich sie bei der Untersuchung über Studienverhalten praktiziert habe. Sie war allerdings bei der Studienanfängeruntersuchung nicht möglich, da die Jugendlichen für die Befragung im Immatrikulationsbüro "abgefangen" wurden und deshalb nicht vorsortiert werden konnten.

ihrer sozialen Herkunft gruppierten Jugendlichen. Sie beziehen sich auf die Absicht, das Studium mit einem Zertifikat zu beenden, die in der Oberschicht stärker ausgeprägt ist (.15 vs. -.29, p: .000, F-Wert: 15,14). Außerdem gibt es bei der Einschätzung der Arbeitsmarktaussichten eine bemerkenswerte Differenz zwischen ihnen. Während beide Gruppen in der Bewertung der allgemeinen Perspektiven keinen (signifikanten) Unterschied zeigen, sind die Studienanfänger aus der Unterschicht hinsichtlich ihrer persönlichen Aussichten weitaus pessimistischer (-.14 vs. .35, p: .000, F-Wert: 20,31).

Nicht das tatsächliche Entscheidungsverhalten unterscheidet sich also zwischen Jugendlichen aus der Oberschicht und der Unterschicht, sondern - abgesehen von den sozioökonomischen Rahmenbedingungen - ihre Wünsche, Absichten und Handlungsmotive. Wir haben beispielsweise gesehen, dass es zwar keine Unterschiede zwischen Statussuchern und Statuserhaltern beim Zeitpunkt der Studienfachwahl gibt, jedoch hat dieser Zeitpunkt unterschiedliche Auswirkungen auf andere Elemente des Entscheidungsprozesses. So zeigt eine korrelationsstatistische Analyse, dass je früher sich die Jugendlichen aus den oberen Klassen auf ein Studienfach festgelegt haben, umso berufsorientierter sind sie (r^2: .26) und umso nachdrücklicher war bei ihnen der Wunsch ihrer Eltern, dass sie studieren (r^2: .19). Diese Zusammenhänge sind in der Unterschicht nicht oder nur schwach ausgeprägt (r^2: .08, r^2: .02, n.sig.). Dagegen gibt es dort einen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Studienfachwahl und dem Studienmotiv Moratorium (r^2: .22), das umso stärker ist, je später ihre Studienfachwahl erfolgt ist, was wiederum in der Oberschicht nicht der Fall (r^2: .04, n.sig.).

Die Entscheidungen der Studienanfänger aus der Unterschicht sind also unsicherer und stärker mit Ängsten verbunden und spiegeln damit ihre objektive materielle Situation wider. Dies zeigt sich an ihren Präferenzen und wirkt sich auch auf ihre Zukunftsperspektive, entscheidungstheoretisch ausgedrückt, auf ihr Handlungsziel aus, was an die im Kapitel III im Zusammenhang mit den statusbiographischen Überlegungen beschriebenen Differenzen der "Zeitextension" (Neubauer 1989) erinnert, denen zufolge sich die Resourcenknappheit von Angehörigen aus der Unterschicht unter anderem dadurch äußert, dass ihr "Planungshorizont" (Neidhardt 1977) kürzer ist als jener aus der Oberschicht, sie also gewissermaßen weniger soziale Zeit zur Verfügung haben.

Die soziale Herkunft wirkt sich natürlich nicht erst auf die Studienfachentscheidung der Studienanfänger aus, sondern hat bereits ihre Bildungsbiographie geprägt. Beim Vergleich einiger ihrer Merkmale lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den sozialen Herkunftsgruppen erkennen (vgl. Tabelle 8.4.1.). Dazu gehört insbesondere der Zugang zur Hochschule über den Zweiten Bildungsweg, der bei den Studienanfängern aus der Unterschicht verbreiteter ist als bei jenen aus der Oberschicht (.44 vs. -.16, p: .000, F-Wert: 29,93), da die meisten Studienanfänger, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über den Zweiten Bildungsweg erworben haben, aus den unteren sozialen Klassen stammen. Für sie war der Weg bis zum Studium also viel länger. Aus der Untersuchung zum "Zusammenhang zwischen Bildungsbiographien und Studienverhalten", die durch ihr Design die Studierenden aus der Unterschicht stärker berücksichtigt, geht hervor, dass aus der Gruppe der Kinder un- und angelernter Arbeiter 31%, aus Facharbeiterfamilien 22%, aus Familien der unteren Mittelschicht 20%, der Mittelschicht 9% und der Oberschicht 4% den Zweiten Bildungsweg beschritten haben (vgl. Preißer 1992).

Demgegenüber lassen sich bei der Frage, ob sie eine Klasse wiederholen mussten, keine Un-

terschiede zwischen beiden Sozialgruppen erkennen[25]. Auch das Abitur war bei Studienanfängern aus der Oberschicht nicht besser als bei jenen aus der Unterschicht (Werte 2,35 vs. 2,36, vgl. Tabelle 8.4.1.). Die bisherige Bildungslaufbahn der sozialen Herkunftsgruppen unterscheidet sich demnach nicht darin, wie erfolgreich sie bisher war. Damit kann der in der Literatur bekannte Zusammenhang, dass die schulischen Leistungen von der sozialen Lage der Familie (Oevermann u.a. 1976, Bertram 1977) und von ihren Ressourcen abhängen - Boudon zufolge der "primäre Klasseneffekt" (Boudon 1974: 29ff.) - durch die vorliegende Untersuchung nicht bestätigt werden. Man muss allerdings auch bedenken, dass die Jugendlichen bis zum Zeitpunkt ihres Abiturs schon so ausgelesen sind, dass Leistungsunterschiede keine entscheidende Rolle mehr für ihr Handeln spielen, ein Zusammenhang auf den Boudon ebenfalls bereits hingewiesen hatte (Boudon 1977: 256f.) und der seitdem durch empirische Forschungen häufig bestätigt wurde. Außerdem kamen die erbrachten Leistungen auf eine völlig unterschiedliche Weise zustande, wie an der Frage nach der Unterstützung durch Nachhilfeunterricht deutlich wird, denn die Jugendlichen aus der Unterschicht erhielten signifikant weniger Nachhilfe als ihre Kommilitonen aus der Oberschicht (-.30 vs. .01, p: .010, F-Wert: 8,01).

Die größten Unterschiede zwischen den sozialen Klassen gibt es naturgemäß bei ihrer Ausstattung mit Ressourcen, die für die Kostenseite der Studienfachwahl entscheidend sind. Dass sich die soziale Position und das Bildungskapital der Eltern voneinander unterscheiden, ist zu erwarten, da die Studienanfänger auf dieser Grundlage gruppiert wurden. Damit gehen aber noch weitere Merkmale einher, die die Bildungsbiographie sowie die finanzielle Unterstützung durch die Eltern betreffen und ihrerseits Einfluss auf den Entscheidungsprozess ausüben. Vor allem die Art der Finanzierung des Studiums unterscheidet sich erheblich zwischen den Sozialgruppen, da die meisten Studierenden aus den unteren sozialen Klassen hauptsächlich oder teilweise auf ein Stipendium angewiesen sind (47%), während dies aus den oberen Klassen nur eine Minderheit (16%) ist (.72 vs. -.33, p: .000, F-Wert: 120,82, Tabelle 8.4.1.). Sie werden von ihren Eltern aber nicht nur häufiger finanziell unterstützt, sondern haben von ihnen darüber hinaus auch häufiger Informationen über ihr schließlich gewähltes Studienfach erhalten (.23 vs. -.58, p: .000, F-Wert: 57,93), sind von ihnen durch diese Informationen stärker beEinflusst worden (.16 vs. -.29, p: .000, F-Wert: 16,10) und studieren schließlich auch häufiger, weil ihre Eltern dies so wünschen (.22 vs. -.46, p: .000, F-Wert: 40,83). Informierung und Beeinflussung durch die Eltern hängen also eng miteinander zusammen (r^2: .40).

---

25 Dies ist allerdings auch den geringen Fallzahlen in der Gruppe der Unterschicht, die zu einer Zusammenfassung von "Arbeiterkindern" und Jugendlichen aus Angestellten- und Beamtenfamilien geführt hat, geschuldet. In der Untersuchung zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienverhalten gibt es deutlichere Unterschiede, die sich allerdings nicht auf die Unterschicht allgemein, sondern nur auf die Jugendlichen aus Arbeiterfamilien beziehen, die in signifikant geringerem Maße Nachhilfeunterricht erhalten hatten. Während dies nur bei 18% der Studierenden aus Familien ungelernter Arbeiter der Fall war, betraf es in Facharbeiterfamilien 23%, in Familien der unteren Mittelschicht 27%, in der Mittelschicht 32% und schließlich der Oberschicht 37%. Dort haben 7% der Schüler eine Klasse wiederholt, bei den Facharbeitern 9% und bei den ungelernten Arbeitern 11%. Außerdem hatten un- und angelernte Arbeitereltern doppelt so häufig (13%) überlegt, ob sie ihr Kind vom Gymnasium holen sollten als Eltern aus der Oberschicht (6%).

Tabelle 8.4.1.	Ausgewählte Merkmale der Studienfachentscheidung nach sozialer Herkunft der Studienanfänger		
	Statusssucher	Statuserhalter	Effekt
Bildungsbiographie:			
Klasse wiederholt	.08	.04	---
Nachhilfe	-.30	.01	**
Abiturnote	2.36	2.35	---
Zweiter Bildungsweg	.44	-.16	***
Entscheidungsprozess:			
Informationsbemühungen	-.09	-.05	---
Kurzfristigkeit	.16	.00	---
Informiertheit	-.08	.07	---
anderes Fach erwogen?	-.12	.01	---
Elterninformation	-.58	.23	***
ElternEinfluss	-.29	.16	***
Elternwunsch	-.46	.22	***
Berufsschwierigkeiten. allgemein	. 07	-.05	---
Berufsschwierigkeiten . persönlich.	. 35	-.14	***
Studienabschluss sicher	-.29	.15	***
Berufsziel sicher	-.18	.00	---
Studienmotive:			
Statusorientierung	-.39	.14	***
Anomie	.04	-.12	---
Moratorium	-.07	.05	---
Reformorientierung	-.05	.01	---
Fachorientierung	.16	-.13	**
Selbstbild:			
Selbstwirksamkeit	-.28	.05	***
Arbeitstugenden	.10	.03	---
Empathie	.06	.04	---
Erziehungsziele			
Selbstwirksamkeit	-.46	.15	***
Arbeitstugenden	.08	.09	---
Empathie	-.50	.06	***
Vaterhilfe	-.29	.03	**
soziale Herkunft:			
soziale Position der Familie	3.87	7.32	***
Bildungskapital der Familie	19.62	33.10	***
Stipendium	.72	-.33	***
Geschlecht (+ = weibl.)	-.19	-.32	---
Gesamt	**171**	**278**	

Auch die Art der Finanzierung des Studiums übt einen deutlichen Einfluss auf die Studienfachentscheidung aus, die umso früher getroffen wurde (r^2: .20), also umso stabiler ist, je stärker sie allein durch die Eltern bestritten wird. Mit der besseren Ausstattung durch Ressourcen geht bei den Statuserhaltern also auch eine intensivere Kapitalübertragung durch Informierung und Beeinflussung durch die Eltern einher.

Wir haben im Kapitel IV bereits gesehen, dass auch die familiale Sozialisation von der

sozialen Position in der Gesellschaft abhängt und sie auf diese Weise auch indirekt - neben dem direkten Einfluss durch die mit ihr verbundenen Ressourcen - auf die Entwicklung der Persönlichkeitseigenschaften der Jugendlichen auswirkt. In der Tat, so zeigt die hier vorliegende Studienanfängeruntersuchung, haben die Eltern aus der Oberschicht bei der Erziehung signifikant häufiger auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit (.15 vs. -.46, p: .000, F-Wert: 25,48) sowie auf "prosoziale" Qualitäten wie Empathie (.06 vs. -.50, p: .000, F-Wert: 23,42) Wert gelegt als jene der Studienanfänger aus den unteren Klassen. Sie unterscheiden sich zwar nicht durch eine stärkere Förderung von leistungsbezogenen Arbeitstugenden, aber durch eine freundlichere Reaktion auf schlechte Schulleistungen ("Vaterhilfe"), die in der Unterschicht eher gleichgültig bis bestrafend ist (.03 vs. -.29, p: .010, F-Wert: 7,67). Diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen aus der schichtspezifischen Sozialisationsforschung überein, nach denen der Erziehungsstil der Mittel- und Oberschicht auf die Entwicklung von Selbständigkeit und Selbstverwirklichung ausgerichtet ist und die Leistungsmotivation fördert (vgl. Rolff 1980: 91), dabei aber dennoch anteilnehmend, aufgeschlossen und freizügig ist (Walter 1980: 234). Sie bestätigen darüber hinaus auch die Befunde, dass sich die freundschaftliche Unterstützung und Ermutigung der Kinder durch die Eltern, die wichtige Ressourcen bei biographischen Entscheidungen sind, zwischen den sozialen Klassen unterscheiden.

Die Unterschiede in den Erziehungszielen der Eltern zwischen den Schichten haben ihrerseits Auswirkungen auf die Persönlichkeitsmerkmale bei den heranwachsenden Jugendlichen. Während eine Erziehung, die die Stärkung von Selbstwirksamkeit bei den Heranwachsenden zum Ziel hat, in der Oberschicht Auswirkungen auf die Entwicklung von Arbeitstugenden hat (r^2: .14), ist sie in der Unterschicht dafür sogar kontraproduktiv (r^2: -.08, n. sig.). Tatsächlich schreiben sich die Studienanfänger aus der Unterschicht auch umso weniger Arbeitstugenden zu, je selbstbewusster sie in ihren eigenen Augen sind (r^2: -.10, n.sig.), während bei jenen aus der Oberschicht ein solcher Zusammenhang nicht zu beobachten ist. Und die Erziehung zu Prosozialität und Empathie fördert in der Oberschicht Selbstwirksamkeit (r^2: .18) sowie in hohem Maß eine empathische Haltung (r^2: .32) bei den Heranwachsenden, während sie in der Unterschicht in einem negativen Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit steht (r^2: -.13, n.sig.) und der Zusammenhang zu Empathie schwach ist (r^2: .11). Bei Jugendlichen aus der Unterschicht geht demzufolge ein hohes Selbstwirksamkeit mit wenig Empathie einher (r^2: -.07, n.sig.), während dies in der Oberschicht gerade umgekehrt ist (r^2: .12).

Dennoch sind die Unterschiede in der Selbstbeschreibung der Persönlichkeit zwischen den Studienanfängern aus der Ober- und der Unterschicht weniger ausgeprägt als bei den Erziehungszielen. Die Statussucher schreiben sich im Gegensatz zu den Statuserhaltern einen Mangel an Selbstwirksamkeit zu (-.28 vs. .05, p: .000, F-Wert: 9,51), was den in Kapitel IV erläuterten Zusammenhang zwischen der sozialen Position und dem Gefühl von Selbstwirksamkeit und sozialer Anerkennung bestätigt. Jugendliche Studienanfänger aus der Unterschicht sind also nicht nur hinsichtlich ihrer Zukunftsperspektive unsicherer, sondern trauen sich auch in der Gegenwart weniger zu. Sie sprechen sich jedoch nicht weniger Empathie und sogar etwas mehr (n. sig.) Arbeitstugenden zu als ihre Kommilitonen aus der Oberschicht.

Als Indikator für das Verhältnis der jugendlichen Studienanfänger zu ihren Eltern sowie die ihm zugrunde liegenden Interaktionsprozesse habe ich die Abweichungen zwischen den von ihnen perzipierten Erziehungszielen und ihrem Selbstbild vorgeschlagen. Dabei wird ein

konträres Muster zwischen den Statuserhaltern und den Statussuchern deutlich, das die oben angestellten Überlegungen belegt, dass sich die Erziehungsziele nicht nur schichtspezifisch unterscheiden, sondern ihrerseits auch verschiedene Sozialisationseffekte hervorbringen, so dass in mehrfacher Weise unterschiedliche Sozialisationsbedingungen zwischen den sozialen Klassen vorherrschen. Die Statuserhalter unter den Studienanfängern schreiben sich im Gegensatz zu den Statussuchern bei allen Dimensionen der Persönlichkeit im Verhältnis zu den perzipierten Erziehungszielen ihrer Eltern geringere Werte zu - bei den für die Leistungsbereitschaft wichtigen Arbeitstugenden (.03, Differenz: -.06), bei der sozialen Dimension (Empathie: .04, Differenz: -.02) und der Selbstgestaltungsdimensionen (Selbstbewusstsein: .05, Differenz: -.10). Demgegenüber messen sich die Studienanfänger aus den unteren Sozialgruppen selbst höhere Werte bei Selbstwirksamkeit (-.28, Differenz: +.18), den Arbeitstugenden (.10, Differenz: +.02) sowie vor allem bei Empathie zu (.06, Differenz: +.56), als es den von ihnen wahrgenommenen Erwartungen und Zielen ihrer Eltern entsprach. Die Differenz zwischen den von den Jugendlichen wahrgenommenen Erziehungszielen ihrer Eltern sowie der Selbstbeschreibung ihrer Persönlichkeit als Indikator für ihre Beziehung zu ihren Eltern unterscheidet sich demnach stark zwischen den sozialen Klassen. Mit anderen Worten, die Jugendlichen aus den unteren Klassen weichen in ihrem Selbstbild positiv von ihren Eltern und von deren Erwartungen ab, während diejenigen aus den oberen Klassen den Erwartungen ihrer Eltern nicht gerecht werden und gewissermaßen hinter ihre Ansprüche zurückfallen. Damit bestätigen diese Befunde auch die im VI. Kapitel angestellten Vermutungen einer sozialstrukturellen Zuordnung des "familienorientierten" Handlungstypus bei Jugendlichen (vgl. Lenz 1986; 1988) zu Oberschichtfamilien und des "konfliktorientierten" zu Unterschichtfamilien. Das vorgefundene Muster des negativen oder positiven Kontrasts zu den Eltern ist im übrigen dasselbe, das weiter oben beim Vergleich des Selbstbildes und der perzipierten Erziehungsziele zwischen Studienanfängern in den “harten” und den “weichen” Studienfächern gefunden wurde.

Je mehr der eigene Lebensweg mit dem der Eltern objektiv übereinstimmt - hohe soziale Herkunft, hoher Bildungsgang -, umso konformer und harmonischer wird das Familienklima beschrieben, je weniger er mit ihm übereinstimmt - niedrige soziale Herkunft, hoher Bildungsgang -, umso ablehnender wird es charakterisiert. Auf der Grundlage der vorliegenden Daten einer quantitativen ex-post-Befragung ist allerdings nur schwer auszumachen, was Ursache und was Wirkung bei der Erklärung dieser Differenzen ist, da die Studienanfänger ihre Biographie erst im Nachhinein deuten und interpretieren. Wenn wir annehmen, dass sie ihre Biographie nicht aus ihrer aktuellen Situation heraus korrigierend interpretieren, muss man die große Differenz zwischen ihrem Selbstbild und den Erziehungszielen ihrer Eltern als eine Reaktion auf widrige Sozialisationsbedingungen interpretieren. Ihre Sozialisation war in hohem Maße auf die Erlangung von Arbeitstugenden und nur wenig auf Empathie ausgerichtet und hatte zur Folge, dass ihre Eltern sie sozial und emotional nicht integrieren konnten. Nach dieser Lesart "mussten" die Statussucher folglich das soziale und kulturelle Milieu ihrer Familie verlassen und ihr sozialer Aufstieg hätte die Bedeutung einer "Flucht nach oben".

Oder aber sie haben sich umgekehrt erst durch ihren sozialen Aufstieg so weit von der Lebenswelt ihrer Eltern entfernt, dass sie sie nun aufgrund der mit ihr einhergehenden neuen Wertorientierungen ablehnen. Dann wird der erreichte soziale Aufstieg dadurch legitimiert und der biographische Bruch in der Familiengeschichte, der sich im Auseinandertreten der

Lebensverläufe der Kinder und der Eltern äußert, im Nachhinein dadurch bestätigt, dass die Sozialisationsbedingungen als vom eigenen Selbstbild verschieden interpretiert werden und man sich "weiter" entwickelt habe. Die sozialen Aufsteiger unter den Studienanfängern bringen in diesem Fall ihre Biographie dadurch wieder in Ordnung, dass sie gravierende Differenzen in den Wertorientierungen zwischen sich und ihren Eltern konstruieren, die sich als Unterschiede zwischen ihrem Selbstbild und den Erziehungszielen der Eltern ausdrücken und zu einem Bruch führen "mussten". Indem sie die Lebenswelt und die Wertvorstellungen ihrer Eltern abwerten oder sogar ablehnen, verleugnen sie aber auch ihre eigene soziale Herkunft. In der ersten Lesart ist die Differenz zu den Eltern also die Ursache für die biographische Entwicklung einer Flucht aus dem sozialen Milieu, im anderen Fall ist die Differenz die Wirkung des Verlassens dieses Milieus, die durch eine nachfolgende Anpassung an die lebensweltlich aktuellen Werte "geheilt" wird.

Die hier vorgestellten wenigen und groben Indikatoren zeigen also, dass die sozialen Aufsteiger in weitaus geringerem Maße mit ihren Eltern übereinstimmen oder sie sogar zum Vorbild nehmen, als das Jugendliche aus der Oberschicht tun, sondern sich im Gegenteil in einem starken Kontrast zu ihnen positionieren. Charakteristisch für die unteren Klassen ist also der mit dem Besuch der höheren Bildungsgänge verbundene biographische Bruch, der sich nicht nur im Wechsel der Lebenswelten äußert, sondern auch darin, dass die Handlungsschemata und Interaktionsmuster der Eltern infrage gestellt werden und nicht in die "neue Welt" übernommen werden. Dies bedeutet auch, dass diese Jugendlichen bereits eher von ihren Eltern abgelöst sind. Demgegenüber orientieren sich die studienberechtigten Jugendlichen aus den oberen sozialen Klassen eher an ihren Eltern und folgen ihren Ratschlägen und Empfehlungen, ohne selbst Alternativen in Erwägung zu ziehen. Das in ihrer Familie vorhandene ökonomische und kulturelle Kapital ermöglicht es ihnen, einfach in die Fußstapfen der Eltern zu treten und bindet es an sie.

8.5. Die Einflüsse von sozialer Herkunft und leistungsbezogener Studienfachkultur auf die Studienfachentscheidung

Der Entscheidungsprozess für ein Studienfach wird von der sozialen Herkunft der studienberechtigten Jugendlichen beeinflusst, von der Erziehung durch ihre Eltern, von ihren Persönlichkeitsressourcen, insbesondere ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sowie von institutionellen Gegebenheiten, die sich in der Art der Leistungsorganisation der Studienfächer ausdrücken, die den sozialen Raum der Hochschule strukturiert.

Das Erreichen eines bestimmten Bildungsniveaus hat für Kinder aus verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen demnach unterschiedliche monetäre, soziale und kulturelle Kosten zur Folge (Bourdieu/Passeron 1971: 30, Bourdieu 1970: 35, Boudon 1974: 23), denn je niedriger die soziale Ausgangsbasis ist, umso größer ist die soziale Distanz und umso länger damit auch der Weg, der zu überwinden ist. In der Folge von Boudons Überlegungen zur Kumulation von Entscheidungspunkten kann man weiterhin argumentieren, dass die zu überwindende Distanz zur Erreichung des angestrebten Studienabschlusses und des mit ihm verbundenen Sozialstatus auch durch die Menge der institutionalisierten Entscheidungspunkte in einem Studienfach bestimmt wird, die umso größer ist, je höher die Anzahl der formalisierten Leistungsnachweise in ihm ist. Bezieht sich die erste Dimension auf die zur Verfügung stehenden

Ressourcen aufgrund der sozialen Herkunft, so tritt zu ihnen der soziale Einfluss aufgrund des institutionellen Kontextes hinzu.

Vor diesem Hintergrund muss man kostenorientierte von ertragsorientierten Studienfachentscheidungen unterscheiden. Je stärker die "constraints" aufgrund einer niedrigen sozialen Position und aufgrund der Menge der institutionalisierten Statuspassagen, umso größer ist die resultierende soziale Distanz und folglich die "Kosten" und damit das Risiko der Entscheidung. Deshalb nimmt die Wahrscheinlichkeit der Wahl eines Studienfaches mit vielen Propädeutika und Prüfungen ab, je niedriger der soziale Status der Herkunftsfamilie der Studenten ist. Auf diese Weise lassen sich auch die in dem Schaubild der Verteilung der sozialen Herkunftsgruppen auf die Studienfächer (Abbildung 1, Kapitel III) präsentierten Mengenverhältnisse der tatsächlich erfolgten Studienfachentscheidungen auf der Grundlage der Hochschulstatistiken der Freien Universität und der Technischen Universität Berlin erklären. Sie wurden als Indikator für die Reproduktion der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen interpretiert und werden auch durch die vorliegende Studienanfängeruntersuchung eindringlich bestätigt, die zeigt, dass in den "harten" Fächern der Anteil der Studienanfänger aus der Oberschicht mit 65% fast doppelt so hoch ist wie aus der Unterschicht (35%), während er in den "weichen" Fächern zwischen den Sozialgruppen nahezu ausgeglichen ist (51% zu 49%).

Die lange durchschnittliche Studiendauer in manchen Studienfächern stellt für Studenten mit geringen finanziellen Ressourcen ein hohes Risiko dar, falls sie nicht während des Studiums ihr Budget zusätzlich durch Erwerbsarbeit aufbessern. Diese Studienfächer sind jedoch in der Regel gerade jene mit so hohen Leistungsanforderungen, dass sie ihre gesamte Zeit darauf verwenden müssen zu lernen, wodurch die eventuell notwendige Erwerbsarbeit zur finanziellen Absicherung des Studiums ausgeschlossen wird. Jugendliche mit geringen Ressourcen sind also dazu gezwungen, "kostenorientiert" zu entscheiden, das heißt, solche kostenintensive Studiengänge zu vermeiden. Demgegenüber können Jugendliche mit genügend Ressourcen "ertragsorientiert" entscheiden und ohne Einschränkungen jene Studienfächerwählen, die zu Berufen führen, die mit hohem Einkommen und Prestige verbunden sind.

Wir haben allerdings auch gesehen, dass der Entscheidungsprozess für ein Studienfach nicht so rational und planvoll abläuft, wie es die rationale Entscheidungstheorie unterstellt. Manchmal ist er noch nicht einmal vernünftig, sondern geradezu anomisch und chaotisch, und die Entscheidung erfolgt kurzfristig und desorientiert. Manchmal ist er nur sehr wenig auf die berufliche oder ausbildungsbezogene Zukunft gerichtet, sondern steht noch in engem Zusammenhang mit der Ablösung von den Eltern und ist eine Reaktion auf sie. Manchmal sind die Jugendlichen aber auch sehr früh und stark durch ihre Eltern beEinflusst worden und folgen ihrem Wunsch bei der Wahl eines Studienfachs, so dass ihre Entscheidung eher den Charakter einer "Nicht-Entscheidung" hat. Vielleicht erklärt dies die "Ausnahmen" der gezeigten sozialstrukturellen Verteilung auf die Studienfächer, die, zugegebenermaßen wenigen "Arbeiterkinder" in den medizinischen Studienfächern oder in Rechtswissenschaften oder die Akademikerkinder, die von ihrer sozialen Normalbiographie abgewichen sind und Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung gewählt haben?

Beide bisher untersuchten Dimensionen - die soziale Herkunft und der durch die leistungsbezogene Fachkultur der Studienfächer geprägte institutionelle Kontext - beeinflussen die einzelnen Elemente des Entscheidungsprozesses der Studienfachwahl in unterschiedlicher

Weise. Die nach sozialen Klassen klassifizierten Studierwilligen schienen sich - unabhängig vom gewählten Studienfach - weniger in der Gestaltung ihres Entscheidungsprozesses für ein Studienfach im engeren Sinne (vgl. Tabelle 8.4.1.), als in ihren bildungsbiographischen Voraussetzungen zu unterscheiden - insbesondere in der finanziellen, informationellen und sozialisatorischen Unterstützung und Beeinflussung durch ihre Eltern, die als Ressourcen oder Restriktionen den Möglichkeitsraum ihrer Entscheidung strukturieren sowie als Präferenzen den subjektiven Rahmen der Entscheidung bilden. Auch bei der Klassifizierung der Studienfächer nach Leistungsanforderungen haben wir signifikante Unterschiede hinsichtlich der Gestaltung des Entscheidungsprozesses gesehen (Tabelle 8.3.2.), die nahelegten, dass sie die Studienbewerber nach der ihnen von ihren Eltern zur Verfügung gestellten materiellen, aber vor allem auch sozialisatorischen Unterstützung selegieren. Wir wissen bisher aber noch nicht, wie institutionelle und sozialstrukturelle Bedingungen zugleich auf den Entscheidungsprozess für ein Studienfach einwirken. Ist der Schichteffekt oder der Facheffekt stärker, heben sich die Einflüsse wechselseitig auf oder verstärken sie sich gegenseitig oder sind sie differentiell bei den Sozialgruppen und den Fachgruppen wirksam? Wenn die soziale Herkunft und die Leistungsanforderungen des jeweiligen Studienfaches zugleich eine Rolle spielen, würde man erwarten, dass sich die Studienanfänger aus den obersten sozialen Klassen in den "harten" und jene aus den untersten Klassen in den "weichen" Studienfächern in allen Belangen des Entscheidungsprozesses der Studienfachwahl konträr gegenüberstehen. Dies soll im folgenden durch einen kontrastiven Vergleich des Entscheidungsprozesses von Studienanfängern aus den beiden sich extrem gegenüberstehenden sozialen Herkunftsgruppen für Studienfächer, die hinsichtlich der Organisation der Leistungsanforderungen extrem verschieden sind, beantwortet werden und damit zugleich die soziale Logik der Studienfachwahl genauer erfaßt werden. Damit wird im übrigen an die zu Beginn dieser Arbeit aufgeworfenen Fragen angeknüpft, die an dem Schaubild zur Verteilung der sozialen Herkunftsgruppen auf die Studienfächer (Abbildung 1) erläutert wurden, aufgrund welcher sozialen Logik Studienberechtigte aus niedrigen sozialen Klassen in ihrer Mehrheit Studienfächer mit geringem Prestige und jene aus höheren sozialen Klassen eher prestigeträchtige Studienfächer studieren und ob es systematische Erklärungen für jene gibt, die von dieser "Normalbiographie"abweichen.

Wenn man in einem varianzanalytischen Modell die soziale Herkunft - dichotomisiert in Statussucher und Statuserhalter: Unter- und Oberschicht - und die von ihnen gewählten Studienfächer - ihrerseits nach Leistungskriterien in "harte" und "weiche" dichotomisiert - als unabhängige Stichproben interpretiert, kann man ihren singulären und gemeinsamen Einfluss auf eine Reihe abhängiger Merkmale bestimmen, die für die Entscheidung für ein Studienfach eine Rolle gespielt haben (vgl. dazu im folgenden immer Tabelle 8.5.1.). Dabei sind sowohl die normalbiographischen Laufbahnmuster von Interesse, die die Statuserhalter mehrheitlich in die leistungsintensiven Studienfächer geführt haben und die Statussucher in die leistungsniedrigen[183]. Wichtiger noch ist aber zu erklären, wodurch sich die Studienanfänger aus der Unterschicht in den "harten" Fächern und jene aus der Oberschicht in den "weichen" Fächern voneinander unterscheiden, da beide die Ausnahmen von ihrem normalbiographischen Verlaufsmuster bilden.

---

183 Für die Studierenden aus der Unterschicht entspricht der normalbiographische Verlauf natürlich sowieso nicht einem Hochschulstudium. Falls sie aber überhaupt studieren, dann überwiegend eher die "weichen" Studienfächer.

Die Ausstattung der nach diesen beiden Dimensionen klassifizierten Gruppen von Studienanfängern mit Ressourcen zeigt, dass zwar die Familien der Jugendlichen aus der Oberschicht naturgemäß mehr Jahre im Bildungssystem verbracht haben und deshalb über mehr **kulturelles Kapital** verfügen sowie eine höhere gesellschaftliche Position innehaben als jene aus der Unterschicht. Wie stark der Einfluss der ökonomischen und kulturellen Ressourcen auf die Wahl der Studienfächer unter dem Gesichtspunkt ihrer Leistungsorganisation jedoch ist, wird daran deutlich, dass in beiden sozialen Herkunftsgruppen die Familien der Studienanfänger, die sich für die "harten", leistungsintensiven Fächer entschieden haben, noch mehr Jahre im Bildungssystem verbracht haben und deshalb über mehr kulturelles Kapital (Unterschicht: 19,50 vs. 19,08; Oberschicht: 34,13 vs. 31,35) verfügen, obwohl sogar die **gesellschaftliche Position** der Familien der Jugendlichen aus der Unterschicht in den "weichen" Fächern geringfügig höher ist als in den "harten" (4,03 vs. 3,66; Oberschicht: 6,97 vs. 7,39). Dies betont den eminenten Einfluss des Bildungskapitals auf die Reproduktion der sozialen Ordnung der Studienfächer und mit ihr der Hierarchie der sozialen Positionen in der Gesellschaft.

Die familialen Ressourcen wirken sich besonders auf die **Studienfinanzierung** aus, was darin zum Ausdruck kommt, dass bei dieser Bedingung des Entscheidungsprozesses für ein Studienfach die soziale Herkunft einen größeren Effekt ausübt als die Leistungsorganisation der Studienfächer (F-Werte 101,03 vs. 9,08), obwohl beide hochsignifikant sind (vgl. Tabelle 8.5.1.). Studienanfänger aus der Unterschicht in den "weichen" Studienfächern erhalten am häufigsten ein Stipendium (1.04), gefolgt von jenen in den "harten" (.42), während die Studienanfänger aus der Oberschicht in den "weichen" (-.37), aber noch häufiger in den "harten" Fächern (-.42) meistens von ihren Eltern unterstützt werden. Diese Befunde weisen bereits auf mögliche Gründe für die statistisch unwahrscheinliche und sozial ungewöhnliche Studienfachwahl "harter" Fächer durch Jugendliche aus den unteren sozialen Klassen hin. Trotz der niedrigen gesellschaftlichen Position ihrer Eltern verfügen sie dennoch in höherem Ausmaß über materielle Ressourcen als jene in der "weichen" Fachgruppe, um ihre Kinder finanziell zu unterstützen.

Tabelle 8.5.1.	Ausgewählte Elemente des Entscheidungsprozesses nach Leistungsintensität des Studienfachs und sozialer Herkunft						
°	Status-sucher	Status-erhalter	Inter-aktion	Status	Fach	Sta-tus-su-cher	Status-erhalter
Studienfachgruppe	**leistungsschwach**		Effekt	Effek	Effekt	**leistungsintensiv**	
Bildungsbiographie:							
Zweiter Bildungsweg	1.01	.00	***	***	***	-.23	-.20
Klasse wiederholt	.11	.22				.07	.01
Nachhilfe	-.36	-.03		*		-.25	-.06
Abiturnote	2.28	2.50				2.40	2.30
Entscheidungsprozess:							
Informationsbemühungen	-.32	.06				-.09	-.09
Elterninformation	-.80	.20		***	*	-.34	.32
ElternEinfluss	-.41	.16		***		-.07	.25
Elternwunsch	-.74	.06		***		-.28	.30
Informiertheit	.02	.25				-.02	.05
anderes Fach erwogen?	.09	-.05				-.36	-.01
Kurzfristigkeit	.21	.20				.15	-.10
Studienabschluss sicher	-.50	-.03		***		-.28	.17
Beruf sicher	-.49	.26	***			.15	.04
Berufsschwierigkeiten allgemein	.47	.35			***	-.17	-.20
Berufsschwierigkeiten persönlich	.99	.31		***	***	-.03	-.27
Studienmotive:							
Status	-1.13	-.44		***	***	-.04	.25
Anomie	.06	-.24		*		.02	-.16
Moratorium	.15	.31			***	-.36	-.11
Reform	.27	.15				.13	.12
Fachorientierung	-.10	-.24		*	**	.43	-.05
Selbstbild:							
Selbstwirksamkeit	-.51	.26		***		-.25	.08
sek. Tugend	.29	-.03	*			-.09	.11
Empathie	.47	.02	**		*	-.28	.04
Erziehungsziele							
Selbstwirksamkeit	-.79	.27		***		-.38	.19
sek. Tugend	.57	.19	**		***	-.32	.05
Empathie	-.36	-.24		**		-.48	.14
Vaterhilfe	-.34	-.28				-.33	.13
soziale Herkunft:							
Bildungskapital der Familie	19.08	31.35		***		19.50	34.13
soziale Position der Familie	4.03	6.97	**	***		3.66	7.39
Stipendium vs. Eltern	1.04	-.37	**	***	***	.42	-.42
Geschlecht (weiblich)	.33	.13			***	-.44	-.46
Gesamt	**33**	**39**				**50**	**177**

Von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern scheint auch bereits die Bildungsbiogra-

phie der untersuchten Studienanfänger geprägt gewesen zu sein. Wie bei der Studienfinanzierung gibt es auch beim **Zugangsweg zum Hochschulstudium** einen Interaktionseffekt (p: .000, F-Wert: 19,90), der zusätzlich zum schwächeren Effekt der sozialen Herkunft (F-Wert: 17,69) und dem stärkeren der Organisation der Leistungsanforderungen des Studienfachs (F-Wert: 38,59) Einfluss auf die Studienfachwahl hat. Während Studienbewerber des Zweiten Bildungswegs in den "harten" Studienfächern eindeutig eine Minderheit sind und dabei kaum Differenzen zwischen der Unterschicht und der Oberschicht besteht (-.23, -.20), ist in den "weichen" Fächern eine signifikante Differenz zwischen den Jugendlichen entsprechend ihrer sozialen Herkunft zu beobachten, da jene aus der Oberschicht in ihnen durchschnittlich vertreten (.00), diejenigen aus der Unterschicht jedoch stark überrepräsentiert sind (1.01). Man kann also zugespitzt sagen, dass der Zweite Bildungsweg in hohem Maße eine Domäne von Studienbewerbern aus der Unterschicht in den "weichen" Studienfächern ist.

Bei der Frage, ob die Jugendlichen während der Schulzeit einmal eine **Klasse wiederholt** hatten, gab es allgemein keinen Unterschied zwischen den sozialen Herkunftsgruppen, jedoch zwischen den nach ihrer Leistungsorganisation gruppierten Studienfächern. Bei der gemeinsamen Berücksichtigung beider Einflüsse wird dieser Facheffekt in den "weichen" Fächern von den Studienanfängern aus der Oberschicht noch verstärkt. Während sich bei den Jugendlichen aus der Unterschicht fast keine Unterschiede zwischen den beiden Fachgruppen zeigen (.11, .07), gibt es in der Oberschicht erhebliche Differenzen, da die Studienanfänger in den "weichen" Fächern am häufigsten eine Klasse wiederholt hatten (.22), während ihre Kommilitonen in "harten" Fächern dies am seltensten (.01) mussten. Dies deutet darauf hin, dass die Statuserhalter in den "weichen" Fächer stärker negativ ausgelesen sind als in den "harten".

Die Betrachtung des Einflusses der **Abiturnote** auf die Studienfachwahl bestätigt den bereits weiter oben gewonnenen, erstaunlichen Eindruck, dass sie keine zusätzliche Selektionshürde für die studienberechtigten Jugendlichen aus den unteren Klassen bildet, da sie bei jenen, die sich für die leistungsintensiven Fächer entschieden haben, sogar etwas schlechter ist als bei jenen in den leistungsniedrigen (2,40 vs. 2,28). Demgegenüber ist bei den Studienanfängern aus der Oberschicht die Abiturnote erwartungsgemäß in den "harten" Fächern besser (2,30 vs. 2,50) als in den "weichen", allerdings sind die Unterschiede nirgends signifikant. Wenn man sich die tatsächlichen Mengenverhältnisse genauer anschaut, zeigt sich, dass sich entgegen den Erwartungen die Selektion der Studienbewerber nach ihrer Abiturnote nicht auf die "harten" Fächern erstreckt, in denen ebenso viele ein gutes Abitur haben wie ein schlechtes (61% zu 60%), sondern auf die "weichen" Fächern, die nur von 15% der Studienanfänger mit einem guten, aber von 21% mit einem schlechten Abitur gewählt wurden. Die Selektion besteht also nicht in einer positiven, sondern in einer negativen Auslese. Darüber hinaus ist beim Abitur auch kein sozialstruktureller Einfluss zu erkennen, da die Proportionen zwischen den Schichten in den "harten" Fächern nahezu gleich bleiben. Die Abiturnote hat für die Selektion in die "harten" Fächer also keinen Einfluss auf die Schichten. Demgegenüber ändern sich die Proportionen zwischen den Sozialgruppen in den "weichen" Studienfächern, auf deren Wahl aber nur die Noten einen Einfluss ausüben, nicht die Schichtzugehörigkeit, denn sie werden von 20% der Jugendlichen aus der Unterschicht mit einer guten, aber 25% mit einer schlechten Note gewählt, während in der Oberschicht die Relationen 12% und 17% betragen. Man kann also keine Kumulation des Schicht- und Facheffektes beobachten, da die Proporti-

onen in den sozialen Gruppen zwischen guten und schlechten Abiturnoten gleich bleiben. Das fachspezifische Muster, dass Jugendliche aus der Unterschicht seltener an der Hochschule anzutreffen sind als aus der Oberschicht, wird durch den Einfluss der Noten nicht zusätzlich verändert.

Die Unterstützung durch die Eltern zeigt sich nicht erst durch ihre eventuelle Finanzierung des Studiums, sondern bereits im Verlauf der Bildungsbiographie der Jugendlichen und erstreckt sich dort insbesondere auf die Bereitstellung von **Nachhilfeunterricht**, wenn die Schulleistungen so schlecht waren, dass das Ziel der Erreichung des Abiturs gefährdet war. Das schichtspezifische Muster, dass aufgrund der geringeren Ressourcen im allgemeinen Studienanfänger aus den unteren Klassen weniger Nachhilfe erhalten, wird bei einer zusätzlichen Berücksichtigung des Fachaspektes entgegen den Erwartungen nur von den Jugendlichen aus der Oberschicht in den "harten" Fächern bestätigt (-.06). In den "weichen" Studienfächern hatten sie jedoch ebenfalls selten Nachhilfe erhalten (-.03), obwohl sie ihn aufgrund ihres schwachen Leistungsstands in der Schule nötig gehabt hätten, wie ihr schlechter Abiturdurchschnitt und die Tatsache zeigt, dass sie dort am häufigsten eine Klasse wiederholt hatten. Man kann also vermuten, dass die schließliche Wahl eines "weichen" Studienfaches eine Reaktion darauf ist. Auch bei den Studienanfängern aus der Unterschicht gibt es zwischen den beiden Fachgruppen Unterschiede, die jedoch ganz anders zu erklären sind, abgesehen davon, dass sie sich insgesamt auf einem viel niedrigeren Niveau bewegen. Bemerkenswerterweise wurden jedoch diejenigen, die sich später für leistungsniedrige Fächer entschieden haben, noch viel seltener durch Nachhilfeunterricht unterstützt als ihre Kommilitonen in den "harten" (-.36 vs. -.25), die, wenn auch in geringem Maße, etwas besser auf ihr Studium vorbereitet wurden. Allerdings hatten sie es auch eher nötig, wie ihr schlechterer Abiturdurchschnitt andeutet, während ihre Kommilitonen auch keinen benötigten. Dies trifft auch auf die Jugendlichen aus der Oberschicht in der "harten" Fachgruppe zu, die keinen Nachhilfeunterricht erhielten, während ihre Kommilitonen in den "weichen" Fächern keinen erhielten, obwohl sie ihn nötig gehabt hätten. Obwohl ihre Eltern dafür vermutlich Ressourcen zur Verfügung stellen konnten, unterließen sie dies. Die während der Schulzeit erfolgte Unterstützung durch Nachhilfeunterricht illustriert also die Selektionsmechanismen der sozialen Klassen angesichts der Kosten unterschiedlicher Studienfächer und verweist darüber hinaus auf die Sozialisationsbedingungen in den Familien.

Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Bildungsbiographien der sozialen Herkunftsgruppen wirken sich trotz zum Teil gleicher Resultate in der Schule auch auf ihren Entscheidungsprozess für Studienfächer aus, wie wir im folgenden sehen werden, da sie aufgrund ihrer Leistungsorganisation mit unterschiedlichen Risiken behaftet sind. Dies bezieht sich zunächst auf ihre **Informationsanstrengungen**. Die Bemühungen der Jugendlichen, sich vor ihrer Studienfachwahl über die Studienfächer zu informieren, waren generell in den "harten" Fächern geringer als in den "weichen", während es zwischen den sozialen Herkunftsgruppen im Ausbleiben ihrer Informationsbemühungen keine Unterschiede gab. Dieses Muster wird nur in den "harten" Fächern bestätigt, in denen es im Ausblieben der Informationsbemühungen zwischen den Sozialgruppen keine Unterschiede (-.09 vs. -.09). Ganz anders verhält es sich in den "weichen" Fächern, in denen es eine Polarisierung zwischen ihnen gibt, da sich die Statuserhalter dort überdurchschnittlich intensiv informiert haben (.06), während ihre Kommilitonen aus der Unterschicht dies noch viel seltener als im Durchschnitt getan ha-

ben (-.32).

Diesem Muster entspricht auch ihre tatsächliche **Informiertheit**. Halten sich die Studienanfänger aus den oberen Klassen im Ergebnis im allgemeinen etwas häufiger (n. sig.) über ihr Studienfach für informiert als diejenigen aus den unteren, wird dieser Unterschied in den "harten" Fächern (.05 vs.-.02) zwar bestätigt, wird aber in den "weichen" (.25 vs. .00) noch viel ausgeprägter. Dies ist allein auf die Statuserhalter zurückzuführen, da bei ihnen der Unterschied zwischen den Fachgruppen gravierend ist, während er bei den Statussuchern relativ gering ist. Man kann daraus folgern, dass die "harten" Fächer den Schichteffekt abmildern, während ihn die "weichen", leistungsniedrigen verstärken und die sozialen Herkunftsgruppen zusätzlich polarisieren. Ebenso wie bei den Informationsbemühungen weist dies darauf hin, dass die Statuserhalter in den "weichen" Fächern stärker ausgelesen sind, da sie überdurchschnittlich häufig Informationen eingeholt haben und sich dementsprechend auch für informiert halten, während bei den Statussuchern keine besondere Selektion in die "harten" Fächer erkennbar wird.

Auf mögliche Ursachen für dieses konträre Informationsverhalten weisen die weiteren Elemente des Entscheidungsprozesses für ein Studienfach hin. Studienanfänger aus der Oberschicht in den "harten" Studienfächern brauchten sich deshalb nicht zu informieren und fühlen sich dennoch informiert, weil sie mehr als alle anderen Jugendlichen bereits durch ihre **Eltern informiert** wurden (höchster Wert: .32). Dies trifft auf Jugendliche aus der Unterschicht nicht zu (-.34). Neben diesem dominanten Schichteffekt (p: .000, F-Wert: 42,42) gibt es noch einen schwächeren Facheffekt (p: .050, F-Wert: 5,07), der sich darin ausdrückt, dass in beiden Sozialgruppen die Eltern weniger Informationen für die "weichen" Fächer gegeben haben, allerdings mit einem gravierenden Niveauunterschied zwischen der Unterschicht (-.80) und der Oberschicht (.20). Fast das gleiche Muster ist auch bei der mit den Informationen eng zusammenhängenden Beeinflussung durch die Eltern zu erkennen (Facheffekt n. sig., Schichteffekt p: .000, F-Wert: 10,53). Studienanfänger aus der Oberschicht sind in den "harten" Studienfächern auch am häufigsten von ihren **Eltern beEinflusst** worden (.25), ihnen folgen ihre Kommilitonen in den "weichen" Fächern (.16), während die Statussucher in den "harten" (-.07) und noch deutlicher in den "weichen" Studienfächern (-.41) weit unterdurchschnittlich von ihren Eltern beEinflusst worden sind, das entsprechende Studienfach zu wählen. Die Eltern aus der Oberschicht beeinflussen ihre Kinder also nachdrücklich, damit sie sich für die prestigeträchtigen "harten" Fächer entscheiden, während ihre Kommilitonen aus der Unterschicht in dieser Hinsicht keinerlei - allerdings diejenigen, die sich für die leistungsintensiven entschieden haben, etwas mehr - Unterstützung erfahren.

Angesichts dieser Befunde stellt sich die Frage, auf welche Weise sich die Statussucher in den "harten" Fächern überhaupt informiert hatten, da sie sich doch in gleich geringem Maße wie ihre Kommilitonen aus der Oberschicht aktiv um Informationen bemüht, jedoch im Gegensatz zu ihnen keine Informationen von ihren Eltern erhalten hatten. Einen Hinweis darauf gibt der Befund, dass sie am seltensten von allen Studienanfängern **alternative Studienfächer** in Erwägung gezogen hatten (-.36), was vermuten läßt, dass sie stark auf ihre Entscheidung für ein leistungsintensives Studienfach fixiert waren. Ihnen stehen diametral ihre Kommilitonen in den "weichen" Fächern gegenüber, die sich - entgegen dem durchschnittlichen Verhalten in ihrer Sozialgruppe (vgl. Tabelle 8.4.1.) - am häufigsten (.09) nach anderen

Studienfächern umgesehen hatten, was darauf hinweist, dass sie dort in ihrer Entscheidung besonders unsicher waren. Demgegenüber verhalten sich ihre Kommilitonen aus der Oberschicht in der "weichen" Studienfachgruppe erstaunlicherweise entgegen den Erwartungen, die sich aus dem Facheffekt ergeben würden, da sie in überdurchschnittlichem Maße auf ihre Fachwahl festgelegt waren und keine alternativen Studienfächer in Erwägung gezogen hatten (-.05), was ebenfalls auf eine besondere Selektion dieser Jugendlichen in die "weichen" Studienfächer hinweist.

Beim **Zeitpunkt der Fachwahl** war ein fachspezifischer Effekt zu beobachten, da er in den " weichen" Fächern kurzfristiger vor der aktuellen Aufnahme des Studiums lag als in den " harten". Darüber hinaus lagen auch - allerdings nicht signifikant - die Entscheidungen der Jugendlichen aus der Oberschicht länger zurück. Der Facheffekt bleibt bei einer differentiellen Betrachtung beider Einflüsse erhalten, da in den "weichen" Fächern keine schichtspezifischen Unterschiede bei der dort besonders späten Studienfachentscheidung zu erkennen sind (.21, .20). Nur in den "harten" Fächern weichen die Jugendlichen aus der Unterschicht im Zeitpunkt ihrer Entscheidung erheblich von jenen aus der Oberschicht ab (.15 vs. -.10), da sie sich auch dort erst sehr spät festgelegt hatten, was auf ihre generell größere Entscheidungsunsicherheit hinweist. Dieser Schichteffekt ist jedoch nicht signifikant.

Besonders hinsichtlich ihrer zukunftsbezogenen Vorstellungen als Bestandteil ihres Entscheidungsprozesses unterschieden sich die sozialen Herkunftsgruppen sowie die nach ihrer Leistungsintensität gruppierten Studienfachgruppen deutlich. Wenn beide Einflüsse zusammen in ihrer Wirkung auf die Studienfachentscheidung betrachtet werden, bleibt bei der Frage der **Sicherheit des Studienabschlusses** nur der Schichteffekt (p: .000, F-Wert: 9,70) erhalten. Die Studienanfänger aus der Oberschicht sind sich folglich immer sicherer und diejenigen aus der Unterschicht immer unsicherer, ob sie einen Studienabschluss machen wollen. Darüber hinaus besteht in beiden Gruppen jedoch auch ein Niveauunterschied zwischen den "harten" und den "weichen" Fächern, in denen sich die Studienanfänger sicherer sind, ob sie bis zum Studienabschluss durchhalten, so dass die Statuserhalter in den leistungsintensiven und zu vielversprechenden Berufen führenden Studienfächern am sichersten sind (.17), gefolgt von ihren Kommilitonen in den "unsicheren" leistungsniedrigen Fächern (-.03), den Statussuchern in den "harten" (-.28) und schließlich jenen in den "weichen" Fächern (-.50). Die Studienanfänger aus der Oberschicht sind also auch in den "weichen" Fächern, die gewöhnlich mit erheblichen Unsicherheiten hinsichtlich der zukünftigen Berufsperspektiven belastet sind, viel seltener als selbst die Statussucher in den "harten" sicher, dass sie einen Studienabschluss machen. Dieser Befund bestätigt die These, dass ein Hochschulstudium für Jugendliche aus der Oberschicht ein Bestandteil ihrer Normalbiographie ist, selbst wenn sie Studienfächer wählen, die ein geringes Prestige haben. Demgegenüber sind sich in den trotz ihrer guten Berufsaussichten erfolgsversprechenden "harten" Fächern signifikant weniger Studienanfänger aus der Unterschicht (-.28) sicher, ob sie ihr Studium bis zum Abschluss durchhalten werden, denn ihre Studienfachentscheidung weicht weit von ihrer Normalbiographie ab, so dass vor allem die Zukunftsperspektive mit erheblichen Ängsten besetzt ist. Sie werden aber darin noch von ihren Kommilitonen in den "weichen" Fächern übertroffen (-.50).

Auch die frühzeitige Ausrichtung auf ein **festes Berufsziel** bereits zu Beginn des Studiums war generell in den "harten" Fächern signifikant stärker ausgeprägt als in den mittleren

und "weichen", während im Gegensatz zu diesem Facheffekt ein schichtspezifischer Einfluss nicht erkennbar war. Bei einer gleichzeitigen Berücksichtigung beider Dimensionen wird ein Interaktionseffekt zwischen ihnen deutlich (p: .000, F-Wert: 9,33), der sich als Polarisierung der diesbezüglichen Bewertungen der sozialen Herkunftsgruppen zwischen den Fachgruppen äußert. Erwartungsgemäß haben die Studienanfänger aus den unteren Klassen in den "weichen" Fächern mit Abstand am seltensten (-.49) bereits ein festes Berufsziel vor Augen. Die Entscheidung für ein aussichtsreiches Studienfach in der "harten" Fachgruppe führt bei ihren Kommilitonen zu einer genau konträren Zukunftsbewertung mit der höchsten Ausprägung (.15). Demgegenüber mildern die Jugendlichen aus der Oberschicht in den "harten" Fächern den Facheffekt ab, da sie nur durchschnittlich häufig (.04) bereits ein festes Berufsziel vor Augen haben und verhalten sich in den "weichen" Fächern völlig entgegen den fachspezifischen Erwartungen, da sie in weit überdurchschnittlichem Maße (.26) bereits eine feste Berufsabsicht verfolgen. Dies verstärkt wiederum den Eindruck, der sich schon beim überraschend hohen Wert ihrer Informiertheit sowie der Sicherheit, mit der sie einen Studienabschluss anstreben, aufgedrängt hatte, dass sie in den "weichen" Fächern besondere Gründe für ihre Studienfachwahl hatten. Während sich also die Statuserhalter dem Facheffekt völlig konträr verhalten, bestätigen die Statussucher diesen Facheffekt gerade. Damit bestätigen zugleich nur die beiden Sozialgruppen mit "Normalverläufen" das schichtspezifische Verhalten, während es die Jugendlichen aus der Oberschicht, die davon abgewichen sind, extrem verstärken und jene aus der Unterschicht konterkarieren.

Die Befürchtung **allgemeiner Arbeitsmarktschwierigkeiten** ist ebenfalls ein Bestandteil der Zukunftsentwürfe der Studienanfänger und beEinflusst ihre zukünftigen Handlungsziele und insofern auch ihre Entscheidung für ein Studienfach. Auch dabei überwog der Facheffekt, obwohl es auch einen - allerdings nicht signifikanten - Schichteffekt gab, weil Studienanfänger aus der Unterschicht den zukünftigen Arbeitsmarkt im allgemeinen pessimistischer sehen. Eine gemeinsame Berücksichtigung beider Einflüsse führt dazu, dass in den "harten" und weniger mit Arbeitsmarktproblemen konfrontierten Studienfächern die Bewertung der zukünftigen allgemeinen Berufsaussichten bei beiden Sozialgruppen gleichermaßen positiv ausfällt (.17, .20, Facheffekt p: .000, F-Wert: 19,89) und der geringe Schichtunterschied vollständig nivelliert wird. Im Gegensatz dazu polarieren die "weichen" Fächer die Studienanfänger aus den beiden Sozialgruppen, da diejenigen aus der Oberschicht in geringerem Maße Arbeitsmarktschwierigkeiten erwarten (-.35) als die Jugendlichen aus der Unterschicht (-.47), die den in dieser Fachgruppe allgemein bestehenden Pessimismus etwas abschwächen.

Die Befürchtung, von **Arbeitsmarktschwierigkeiten** auch **persönlich** betroffen zu sein, unterscheidet sich in einem wesentlichen Aspekt von der Einschätzung der allgemeinen Lage durch die Studienanfänger, da der Facheffekt (p: .000, F-Wert: 39,19) von einem Schichteffekt (p: .000, F-Wert: 12,90) begleitet wird. Die Kumulation dieser Einflüsse bewirkt, dass die Angst vor persönlichen Berufsschwierigkeiten zwar in den "weichen" Studienfächern größer ist als in den "harten", die Studienanfänger aus den beiden Sozialgruppen sich aber zusätzlich im Niveau dieser Befürchtungen unterscheiden. Am stärksten sind davon die Statussucher in den "weichen" Fächern betroffen (höchster Wert .99), gefolgt von den Statuserhaltern in dieser Fachgruppe (.31), den Statussuchern (-.03) sowie schließlich den Statuserhaltern (-.27) in den "harten" Fächern. Die Jugendlichen aus den unteren sozialen Klassen verstärken also im Gegensatz zu der Bewertung der allgemeinen Arbeitsmarktsituation den

Facheffekt in den risikoreicheren "weichen" Fächern, während sie ihn in den Fächern, die ihnen berufliche Sicherheit versprechen, abmildern. Demgegenüber verhalten sich ihre Kommilitonen aus den oberen Klassen genau gegenteilig, indem sie den Facheffekt in den "weichen" Fächern abmildern und den "harten" verstärken. Dies verdeutlicht, wie sehr die den sozialen Klassen inhärenten Handlungsschemata mit jeweils spezifischen institutionellen Arrangements kongruent sind, da die mit geringen Ressourcen ausgestatteten Studienanfänger sensibler und verstärkend auf Risiken reagieren, während ihre "saturierten" Kommilitonen sie abmildern.

Wenn man sich das Verhältnis der Bewertung der allgemeinen zu den persönlichen Arbeitsmarktaussichten anschaut, wird die Auswirkung der sozialen Herkunft angesichts unterschiedlicher Risiken noch deutlicher. Die Studienanfänger aus den unteren Klassen bewerten in den "weichen" Fächern ihre persönlichen Berufsaussichten noch weit pessimistischer als die allgemein schon negativ bewerteten (Differenz -.52), während sie sie in den "harten" zwar insgesamt optimistischer beurteilen, aber ihre persönliche berufliche Zukunft dennoch weit weniger optimisitsch als die allgemeine Arbeitsmarktsituation einschätzen, so dass sie insgesamt dennoch pessimistisch bleiben (Differenz -.14). Erwartungsgemäß schätzen dagegen ihre Kommilitonen aus der Oberschicht ihre persönlichen Berufsaussichten immer optimistischer ein als die allgemeinen, wobei der Niveauunterschied zwischen den "harten" (Differenz +.07) und den "weichen" (Differenz +.04) nur gering ist. Dabei fällt auf, dass sie in den "weichen" Fächern zwar insgesamt pessimistisch sind, aber ihre persönlichen Berufsaussichten im Kontrast dennoch etwas positiver beurteilen. Vor allem an diesem letzten Befund kann man am deutlichsten die Unterschiedlichkeit der ihrem Entscheidungsprozess zugrundeliegenden Maßstäbe sehen, da sie im Gegensatz zu den Jugendlichen aus den unteren sozialen Klassen selbst bei einer allgemein pessimistischen Einschätzung der Zukunft für sich persönlich immer noch einen leichten Vorteil erkennen. Die Studienanfänger aus der Unterschicht haben also, so kann man diese Ergebnisse deuten, immer mehr Zukunftsangst als jene aus den oberen Klassen, was die oben angestellten Überlegungen zur Abhängigkeit der "Zeitextension" von der Enge oder Weite des sozialen Kontextes, in denen die eigenen Handlungen lokalisiert sind (vgl. Kapitel VII), aufgrund der Ausstattung mit finanziellen oder kognitiven Ressourcen bestätigt.

Auch die Betrachtung der **Studienfachpräferenzen** bestätigt diese Vermutungen und zeigt weitere signifikante Unterschiede, die die schichtspezifische Logik der Entscheidung bei unterschiedlichen Risikolagen verdeutlicht. Die Fächer wurden, wie ich oben festgestellt hatte, von einem großen Gegensatz zwischen einer Statusorientierung einerseits und Ausprägungen von Moratorium und teilweise sogar Anomie geprägt. **Statusorientierung** hatte sich - neben der Angst vor persönlichen Arbeitsmarktschwierigkeiten - als der wichtigste Facheffekt auf die Studienfachwahl überhaupt herausgestellt. Bei der zusätzlichen Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Studienanfänger tritt zu diesem nach wie vor bestehenden, überragenden Facheffekt (p: .000, F-Wert: 47,73) noch ein Schichteffekt hinzu (p: .000, F-Wert: 14,34), der die erwartete hohe Statusorientierung in den "harten" Fächern bei den Statussuchern stark abschwächt (-.04), in den "weichen" Fächern dagegen extrem verstärkt (höchster Wert: -.1.13). Gerade umgekehrt ist es bei den Jugendlichen aus der Oberschicht, da sie in den leistungsintensiven eine überdurchschnittliche (.25) und den leistungsniedrigen Studienfächern eine unterdurchschnittliche Statusorientierung (-.44) aufweisen.

Beim "Anti-Motiv" **Anomie**, das eine extreme Entscheidungsunsicherheit signalisiert, wird der Facheffekt, der darin besteht, dass Studienanfänger in den "weichen" Fächern signifikant höhere Ausprägungen haben, vollständig aufgehoben. Die Statussucher haben in beiden Fachgruppen ähnlich moderat hohe Ausprägungen dieses Motivs (.06, .02) und bestätigen damit die Vermutung einer generellen Entscheidungsunsicherheit. Demgegenüber sind sich die Studienanfänger aus den höheren sozialen Klassen in den "weichen" Fächern in ihrer Entscheidung überhaupt nicht und sogar noch weniger unsicher (-.24) als ihre Kommilitonen in den "harten" Fächern (-.16) und hatten sich, wie wir bereits gesehen haben, überdurchschnittlich informiert. Offenbar polarisieren also die "weichen" Fächer die Studienanfänger aus verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen bei der Frage der Entscheidungssicherheit noch, während die "harten" den Schichteffekt nicht verändern.

Beim Motiv **Moratorium** überwog der Facheffekt, da dieses Studienmotiv in den "weichen" Fächern stärker ausgeprägt war als in den "harten", während keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sozialschichten zu erkennen waren. Dies wird bei einer gemeinsamen Berücksichtigung beider Dimensionen weitgehend bestätigt (p: .000, F-Wert: 10,42), wobei zusätzlich noch ein Niveauunterschied zwischen den Studienanfängern aus der Oberschicht (.31, -.11) und der Unterschicht (.15, -.36) zu beobachten ist.

Beim **Reformmotiv** ergeben sich überhaupt keine nennenswerte Unterschiede bei der Studienfachwahl zwischen den Sozialgruppen. Demgegenüber addieren sich bei der **Fachorientierung** der Schichteffekt (p: .05, F-Wert: 5,02) und der Facheffekt (p: .01, F-Wert: 6,80), so dass dieses Motiv in beiden Fachgruppen für Jugendliche aus der Unterschicht wichtiger ist als für jene aus der Oberschicht, wobei das Niveau in den "harten" Studienfächern höher ist (.43, -.05) als in den "weichen" Fächern (-.10, -.24). Man kann zugespitzt sagen, dass Fachorientierung das wichtigste Motiv der Statussucher ist, das jedoch nur in der "harten" Fachgruppe ausgeprägt ist.

In den leistungsintensiven Studienfächern ist Statusorientierung demnach das dominante Motiv der Jugendlichen aus der Oberschicht, das für ihre Kommilitonen aus der Unterschicht unbedeutend ist. Umgekehrt ist für Jugendlichen aus der Unterschicht Fachorientierung das wichtigste Motiv, das wiederum für diejenigen aus der Oberschicht keine Rolle spielt. Der bedeutendste Unterschied zwischen den beiden Statusgruppen in der "weichen" Fachgruppe besteht darin, dass die Statussucher eine hohe Ausprägung von Anomie aufweisen, was auf ihre große Entscheidungsunsicherheit hinweist, während ihre Kommilitonen aus der Oberschicht im Gegenteil in ihrer Entscheidung für diese Fächer sehr sicher erscheinen und sie kaum aus Verlegenheit gewählt hatten. Dies bestätigt die bereits geäußerte Vermutung, dass sie sich aus "besonderen" Gründen und sehr bewusst für die Studienfächer entschieden haben, die die untere Grenze ihrer Statusreproduktion darstellen. Demgegenüber tritt bei den Studienanfängern aus der Unterschicht in der "weichen" Fachgruppe, die zwar nicht kostenintensiv ist, aber dennoch risikoreich, weil sie mit schlechten Arbeitsmarktaussichten verbunden ist, noch hinzu, dass sie ihre Studienfachwahl ist nicht nur kurzfristig - so wie die Jugendlichen aus der Oberschicht -, sondern auch überhastet, ohne ausreichende Informationsgrundlage, aber auch ohne ausreichende Informationsbemühungen getroffen haben.

Die Studienanfänger aus der Unterschicht sind demnach in den "weichen" Fächern, die - falls sie überhaupt so weit kommen, dass sie ein Studium aufnehmen - noch am ehesten ihrer

"Normalbiogaphie" entsprechen, insgesamt eher durch ihre sehr starke Ablehnung von Statusorientierung geprägt als überhaupt durch die positive Ausprägung eines Motivs[184]. Dies verdeutlicht die Tatsache, dass sie aufgrund ihrer sozialstrukturellen Laufbahn auch in diesen Fächern nach wie vor Fremdkörper an der Hochschule sind. Vielleicht sind auf diese Weise die oben (Kapitel 8.3.) referierten relativ hohen Zustimmungen zu den Statements zu erklären, dass sie sich an der Hochschule nicht wohl fühlen und nicht gerne Student seien. Sie sind in der Gruppe der Statussucher[185] noch erheblich höher als in der Gruppe der Statuserhalter ("nicht gerne Student": 21% vs. 16%; "Fremder an Uni": 40% vs. 31%; vgl. auch Preißer 1992).

Ihre Kommilitonen in den "harten" Fächern unterscheiden sich von ihnen durch die von allen Gruppen höchste Ausprägung von Fachorientierung, die mit einer starken Ablehnung von Moratorium einhergeht. Sie wollen demzufolge ihr Studium in einem leistungsintensiven Fach mit guten Berufsaussichten, das für sie jedoch mit einem höheren Risiko verbunden ist, nicht als Phase der Selbstfindung und -entwicklung benutzen, sondern sind in hohem Maße intrinsisch motiviert. Man könnte sagen, dass sie sich mit dieser hohen intrinsischen Motivation, die die Alternative Berufs- oder Studienorientierung unwichtig erscheinen läßt, auf eine geradezu traditionelle Weise fachkonform verhalten, indem sie an die überkommenen Wissenschaftsideale der Hochschule anknüpfen.

Von ihnen unterscheiden sich ihre Kommilitonen aus der Oberschicht in dieser Fachgruppe vorwiegend durch eine gewissermaßen modernere extrinsische Motivation, worauf Statusorientierung als ihr wichtigstes Motiv in den "harten" Fächern sowie dessen Verknüpfung mit negativen Ausprägungen bei Anomie und Moratorium hinweist. Die Studienanfänger aus der Oberschicht in den "weichen" Fächern haben insgesamt das signifikanteste Motivprofil aller Gruppen von Studienanfängern, da sie bei allen Präferenzen hohe (positive oder negative) Ausprägungen aufweisen. Sie waren bei ihrer Entscheidung für ein "abweichendes" Fach keineswegs entscheidungsunsicher und bei weitem weniger desorientiert als ihre Kommilitonen aus der Unterschicht sowie im Gegensatz zu ihnen nicht nur durch eine vorwiegend ablehnende Grundhaltung motiviert. Die Unterschiede zu ihren Kommilitonen in den "harten" Fächern - und damit gleichzeitig zu einem "statuskonformen" Verhalten - sind nicht sehr groß, sondern beziehen sich fast nur darauf, dass ihrem gewählten Studienfach keine Bedeutung für die zukünftige Lebensgestaltung, sondern nur für die Gegenwart eingeräumt wird, was sich an ihrer negativen Statusorientierung und der großen Bedeutung des Motivs Moratorium zeigt.

Hinter der Entscheidungslogik der Studienanfänger aus verschiedenen Sozialschichten verbergen sich demnach völlig unterschiedliche Verhaltensmuster, die die unterschiedliche Bedeutung risikoreicher Studiengänge für sie widerspiegeln. Die Jugendlichen aus der Oberschicht scheinen in den für sie ungewöhnlichen Fächern informiert, entscheidungssicher und hedonistisch zu sein. Sie haben besondere Gründe für ihre Studienfachwahl, die sie in hohem

---

184 Abgesehen allerdings von Reformorientierung, die jedoch bei allen anderen Gruppen fast ebenso hoch ausgeprägt ist, was eher auf soziale Erwünschtheit als Motiv schließen läßt.

185 Berichtet werden bei den "Statussuchern" die Angaben für die Studierenden von un- und angelernten Arbeitern. Die entsprechenden Werte in den "harten" Fächern betragen für das Statement "nicht gerne Student" für die Statusucher 6% und für die Statuserhalter 7%, bei "Fremder an Uni" 30% vs. 15%.

Maße von ihren Kommilitonen aus der Unterschicht unterscheiden, da sie für sie zwar weniger ungewöhnlich sind, aber dennoch die untere Grenze einer adäquaten Statusreproduktion bilden. Die Wahl "weicher" Fächer bildet für sie eine Ausnahme, die eigens begründet und durch Informationsanstrengungen gestützt werden muss.

Wenn die jugendlichen Statussucher die für sie ungewöhnlichen und risikoreichen Studienfächer gewählt haben, scheinen sie sich frühzeitig auf sie festgelegt und fixiert zu haben, da sie sich für sie entscheiden, ohne sich ausreichend um Informationen zu bemühen und Alternativen in Erwägung zu ziehen, aber dennoch in hohem Maße intrinsisch für sie motiviert sind. Für sie beruht die Wahl dieser "harten" Fächern nicht auf rationalen Kosten-Nutzen-Überlegungen, in denen die ökonomischen Kosten oder der Nutzen des Studiums exakt kalkuliert werden, sondern auf ihrem "sozialen Wert", der keine Informationsgrundlage benötigt, da er dem intuitiven Empfinden für ihren höheren Status folgt.

Während die Entscheidung für "harte" Fächer bei den Jugendlichen aus unteren Klassen einer Fixierung auf diese Fächer gleichkommt, die ohne Informationen auskommt, bedeutet die Wahl von "weichen" Fächern für sie eine kostenorientierte Abdrängung aufgrund mangelnder Ressourcen, wofür aber ebenfalls ihre mangelhaften Informationsanstrengungen der Ausdruck sind. Obwohl bei ihnen eine gewisse Affinität zu der "weichen" Fachgruppe zu beobachten ist - in ähnlicher Weise, wie bei der Jugendlichen aus der Oberschicht zu den "harten" Fächern -, verhalten sie sich in keinem Studienfach "statuskonform", da ihr kulturelles Herkunftsmilieu zu weit vom Milieu der Hochschule entfernt ist.

Auch die Statuserhalter legen sich bei den "harten" Fächern zwar bereits frühzeitig fest, aber ihre Entscheidung entspricht eher einer Übernahme des Wunsches der Eltern. Sie ist im Grunde genommen eine Nicht-Entscheidung, da sie weitgehend in Übereinstimmung mit dem Normalverlauf der Lebenspraxis geschieht.

Zugespitzt kann man sagen, dass die Statussucher in den für sie unwahrscheinlichen Fächern eher intrinsisch motiviert, die Statuserhalter aber hedonistisch orientiert sind, während sie in den ihrem Normalverlauf entsprechenden "harten" Fächern extrinsisch motiviert und die Statussucher in den "weichen" anomisch orientiert sind. Darüber hinaus deutet vieles darauf hin, dass die Studienanfänger aus den unteren Klassen in den "harten" Fächern stärker positiv und in jene aus der Oberschicht in den "weichen" Fächern stärker negativ ausgelesen sind.

Weitere Aufschlüsse über die unterschiedliche Entscheidungslogik der Studienanfänger aus verschiedenen Sozialschichten gibt eine Untersuchung ihrer **Sozialisationsbedingungen**. Sie sind keine bloße Verlängerung der schichtspezifischen Einflüsse, sondern üben einen eigenständigen Einfluss auf die Studienentscheidung aus. **Selbstwirksamkeit** als Erziehungsziel bleibt in Familien der Oberschicht immer stärker ausgeprägt als in Unterschichtfamilien. Dieser dominierende Schichteffekt (p: .000, F-Wert: 29,37) wird in den "harten" Fächern eher etwas abgemildert (.19, -.38), in den "weichen" Fächern aber sogar noch verstärkt, da dort die Eltern von Jugendlichen aus der Unterschicht noch weit unterdurchschnittlich (geringster Wert: -.79) häufig Selbstwirksamkeit als Erziehungsziel verfolgten und sich damit der Fach- und der SchichtEinfluss kumulieren. weichen gerade umgekehrt jene aus der Oberschicht von den in diesen Fächern "normalen" Verhaltensweisen ab, da Selbstwirksamkeit für sie überdurchschnittlich (.27) häufig ein Erziehungsziel war. Demgegenüber trifft der fachspezifische

Effekt, dass Selbstwirksamkeit bei Studienanfängern in den "weichen" Fächern seltener und den "harten" häufiger ein Erziehungsziel der Eltern war, für die Oberschicht nicht zu, da ihre Eltern auch bei jenen in den "weichen" Fächern dieses Ziel in überdurchschnittlichem Maße und sogar noch häufiger als in den "weichen" Fächern verfolgt hatten (.27 vs. .19).

Auch **Empathie** ist als Erziehungsziel in hohem Maße schichtabhängig und darüber hinaus bei den Eltern der Studienanfänger in den "harten" Fächern etwas stärker ausgeprägt als in den "weichen" (n. sig.). Davon weichen jedoch wiederum die Studienanfänger aus der Oberschicht in den "weichen" Fächern negativ ab (-.24) und nähern sich damit den Eltern der Jugendlichen aus der Unterschicht an (-.36). Demgegenüber bleibt der schichtspezifische Unterschied zwischen den sozialen Herkunftsgruppen in den leistungsintensiven Fächern bestehen (p. .010, F-Wert: 6,56) und die Jugendlichen aus der Unterschicht haben noch etwas seltener (-.48), jene aus der Oberschicht jedoch weitaus mehr Empathie (.14) als im Durchschnitt erhalten. Dies weist darauf hin, dass die Jugendlichen aus der Oberschicht in den "weichen" Fächern entgegen ihren "Normalbedingungen" besonders negativen Sozialisationsbedingungen ausgesetzt waren.

Arbeitstugenden wurde häufiger von Eltern von Jugendlichen als Erziehungsziel formuliert, die jetzt in den "weichen" Fächern studieren, waren aber auch eher in der Oberschicht ein Erziehungsziel, ohne dass der Unterschied zur Unterschicht signifikant war. Bei einer gleichzeitigen Berücksichtigung beider Dimensionen überwiegt der Facheffekt (p: .000, F-Wert: 13,92), da in den "weichen" Fächern sowohl die Jugendlichen aus der Oberschicht (.19) und noch stärker jene aus der Unterschicht (.57), diejenigen in den "harten" Fächern jedoch in geringerem Maße von ihren Eltern zu Arbeitstugenden angehalten worden sind (.05, -.32).

Bei der **Reaktion** des Vaters **auf schlechte Schulleistungen** gibt es bei beiden Sozialgruppen in den "weichen" Fächern eine übereinstimmend negative Reaktion (-.34, -.28), die für diese Fächer typisch ist. Demgegenüber ist das Bild in den "harten" Fächern differenzierter, da eine negative Reaktion nur in Familien der Unterschicht erhalten bleibt (-.33), während sich die Eltern in der Oberschicht ermutigend verhalten hatten (.13).

Das Gemeinsame an der Sozialisation der Studienanfänger aus verschiedenen Sozialgruppen in den "weichen" Fächern ist also ein Mangel an anteilnehmender Unterstützung (Empathie) durch die Eltern, der mit hohen Leistungsanforderungen (Arbeitstugenden) einherging. Dieses Muster entspricht zwar dem schichtspezifischen Sozialisationsmuster der Unterschicht, widerspricht aber in extremer Weise demjenigen der Oberschicht. Die Vermutung, dass die nicht statusgemäße Studienfachwahl dieser Jugendlichen auf ihre ungünstige Sozialisation zurückzuführen ist, wird auch durch den Befund bestätigt, dass ihre Väter, entgegen dem schichtspezifischen Muster überwiegend negativ auf ihre tatsächlich schlechten Schulleistungen - sie weisen den vergleichsweise schlechtesten Abiturdurchschnitt auf - reagiert hatten.

Demgegenüber gibt es wenig Gemeinsamkeiten bei den Erziehungszielen der Familien von Jugendlichen, die sich für "harte" Fächer entschieden haben, da dort die Studienanfänger aus der Oberschicht das schichtspezifische Sozialisationsmuster bestätigen. Aber auch die Erziehung der Unterschicht-Jugendlichen entspricht im Großen und Ganzen dem schichtspezifischen Sozialisationsmuster, das sich aber im Vergleich zu ihren Kommilitonen in den

"weichen" Fächern durch ein größeres Maß an Gleichgültigkeit auszeichnet, was hohe Leistungsanforderungen ausschloß, während bei jenen leistungsbezogenes Verhalten ("Arbeitstugenden") in überdurchschnittlichem Maße als Ziel verfolgt wurde (höchster Wert: .57). Sie sind also zwar nicht so stark behindert worden wie ihre Kommilitonen in den "weichen" Fächern, aber auch nicht so stark gefördert und unterstützt worden wie die Jugendlichen aus der Oberschicht, sondern bleiben in sozialisatorischer Hinsicht ihnen gegenüber in allen Dimensionen benachteiligt.

Auch die selbst zugeschriebenen **Persönlichkeitseigenschaften** unterscheiden sich teilweise von dem oben berichteten schicht- und fachspezifischen Muster, wenn sie nach den Leistungsanforderungen der Studienfächer und der sozialen Herkunft der Studienanfänger zugleich gruppiert werden.

In ihrem Selbstbild bewerten sich die Statuserhalter in den leistungsintensiven Studienfächern in Übereinstimmung mit der vorherrschenden Tendenz ihrer sozialen Klasse in allen drei Dimensionen der Persönlichkeit positiv. In den "weichen" Fächern ist das für ihre Klasse charakteristische Merkmal einer hohen Selbstwirksamkeit (Schichteffekt p: .000, F-Wert: 16,53) sogar noch stärker ausgeprägt (höchster Wert: .26) als in den “harten” (.08), was die oben angestellten Vermutungen zu den besonders stark geplanten Umständen ihrer nichtstatusgemäßen Studienfachwahl bestätigt. Erwartungsgemäß schätzen sie dort ihre Arbeitstugenden aber als gering ein (-.03) und unterscheiden sich bei der Bewertung ihrer Empathie (.02) gar nicht von ihren Kommilitonen in den "harten" Fächern.

Ihnen stehen fast diametral die Statussucher in der "weichen" Fachgruppe entgegen, die sich in allen drei Persönlichkeitsdimensionen erheblich von ihnen unterscheiden. Entgegen den Erwartungen sind bei ihnen die Arbeitstugenden am stärksten von allen Gruppen positiv ausgeprägt (.29) ebenso wie sie die höchste Ausprägung von Empathie (.47) haben, allerdings auch die geringste Selbstwirksamkeit (-.51).

Diejenigen unter den Jugendlichen aus der Unterschicht, die leistungsintensive Studienfächer gewählt haben, unterscheiden sich von ihnen im etwas höheren Ausmaß ihrer Selbstwirksamkeit (-.25), das sich allerdings immer noch im negativen Bereich bewegt, also unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Sonderbarerweise messen sie sich aber auch geringer ausgeprägte Arbeitstugenden (-.09) zu. Der größte Unterschied zeigt sich aber beim Persönlichkeitsmerkmal Empathie, über die sie in den "harten" Fächern am seltensten (niedrigster Wert: -.28) verfügen, während sie sich dies in den "weichen" Fächern am häufigsten zugesprochen hatten. Man kann hierbei also von einer Polarisierung der Studienanfänger aus der Unterschicht aufgrund der Leistungsintensität der Fächer ausgehen, die vielleicht darauf zurückzuführen ist, dass ihnen in den "harten" Fächern so viel Durchsetzungsvermögen abverlangt wird, dass dabei Empathie als soziale Kompetenz auf der Strecke bleibt. Dies würde wiederum die oben geäußerte Vermutung bestätigen, dass diese Jugendlichen den Mangel an Ressourcen durch Selbstinstrumentalisierung auszugleichen versuchen, aber dabei ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen vernachlässigt werden.

Noch aufschlussreicher für die Erklärung der schichtspezifischen Studienfachwahl ist der **sozialisatorische Interaktionsprozess** in den Familien der Studienanfänger, für den das Verhältnis der selbstzugeschriebenen Persönlichkeitseigenschaften zu den Erziehungszielen

ihrer Eltern ein Indikator ist. Das Verhältnis der Jugendlichen zu ihren Eltern war generell davon gekennzeichnet, dass sie in der Oberschicht ihren Erziehungszielen nicht genügen, obwohl sie positive Ausprägungen bei den entsprechenden Persönlichkeitseigenschaften haben. Demgegenüber heben sie sich in der Unterschicht, abgesehen von den Arbeitstugenden, positiv gegenüber den Erziehungszielen ihrer Eltern ab, ohne aber selbst positive Ausprägungen bei den entsprechenden Persönlichkeitseigenschaften zu haben.

Bei der Betrachtung der Entscheidung für ein Studienfach bei gleichzeitiger Berücksichtigung der sozialen Herkunft und seiner Leistungsintensität wird nur bei der Selbstwirksamkeit die schichtspezifische Tendenz, dass sich die Studienanfänger aus der Unterschicht positiv und jene aus der Oberschicht negativ von den Erziehungszielen ihrer Eltern unterscheiden, in allen Studienfachgruppen bestätigt, allerdings von den Jugendlichen, die nicht dem Normalverlauf ihrer Statusgruppe entsprechen, abgeschwächt, also in den "harten" bei den Statussuchern (Differenz: +.13) und den "weichen" bei den Statuserhaltern (Differenz: -.01), während sie von den “normalbiographischen” Jugendlichen eher verstärkt wird (.28 vs. -.11). Dabei muss man allerdings immer die absolut niedrigere Selbstwirksamkeit der Statussucher im Auge behalten.

Ansonsten fällt vor allem bei dem sozial erwünschten Merkmal Empathie ins Auge, dass die Studienanfänger aus der Oberschicht in den "weichen" Fächern vom schichtspezifischen Muster abweichen. Sie halten sich selbst zwar nur für durchschnittlich (.02), aber im Verhältnis zu ihren Sozialisationsbedingungen[186] für außerordentlich empathisch (Differenz: +.26). Ihre Kommilitonen aus der Unterschicht unterscheiden sich in dieser Hinsicht bei ähnlicher Ausgangslage hinsichtlich der Sozialisation sogar noch stärker von ihren Eltern (Differenz: +.83). Ebenfalls gemeinsam ist beiden Statusgruppen in den "weichen" Fächern die deutlich negative Abweichung von den Erziehungszielen ihrer Eltern bei den Arbeitstugenden, die in der Unterschicht bei positivem Selbstbild in dieser Hinsicht wiederum noch größer ist (Differenz: -.28) als in der Oberschicht (Differenz: -.22). Der gleiche Befund trifft auch auf das Verhältnis zwischen den, in der Perzeption der Studienanfänger recht hohen Anforderungen der Eltern an die Entwicklung von Arbeitstugenden und ihrer tatsächlichen Reaktion auf schlechte Schulleistungen zu, die in der Unterschicht (Differenz: -.91) und in der Oberschicht (Differenz: -.47) in den "weichen" Fächern gravierend ist. Gemeinsam ist also den beiden sozialen Herkunftsgruppen in den "weichen" Fächern die Benachteiligung durch ihre Eltern aufgrund feindlicher Sozialisationsbedingungen. Ihre Folgerungen sind jedoch unterschiedlich, da die Jugendlichen aus der Oberschicht über mehr Ressourcen verfügen, um die Benachteiligungen auszugleichen.

Demgegenüber bleiben die Statuserhalter in den "harten" Fächern in Kongruenz mit dem typischen Verhalten ihrer sozialen Klasse hinter den entsprechenden empathischen Zielen ihrer Eltern zurück (Differenz: -.10), während dort die Statussucher ihre Eltern übertreffen (Differenz: +.20). Dies mag angesichts der negativen Selbsteinschätzung ihrer empathischen Persönlichkeitseigenschaften (-.28) zunächst erstaunlich sein, wird aber verständlich, wenn

---

186 Ich habe schon weiter oben darauf hingewiesen, dass ich die Perzeption des Erziehungsziels Empathie durch die Jugendlichen als "empathischen Erziehungsstil" der Eltern interpretiere, da es unwahrscheinlich ist, dass sie so viel Abstraktionsvermögen aufwenden, dass sie ihren Eltern in dieser Hinsicht ein Ziel unterstellen, das aber in der Verwirklichung - also im tatsächlichen Erziehungsverhalten - davon abweicht.

man die wesentlich schlechteren Ausgangsbedingungen als die ihrer Kommilitonen aus der Oberschicht in Rechung stellt. Sie stimmen im Ergebnis also stärker als erwartbar und stärker als ihre Kommilitonen in den "weichen" Fächern mit ihren Eltern überein und scheinen enger an sie gebunden zu sein.

Ebenso wie sich die Studienanfänger in den "weichen" Fächern bei den Arbeitstugenden negativ von den Vorgaben ihrer Eltern unterscheiden, weichen sie in den "harten" Fächern positiv davon ab, wobei der Unterschied wiederum in der Unterschicht ausgeprägter ist (Differenz: +.23) als in der Oberschicht (Differenz: +.06). Das Verhältnis zwischen den Anforderungen der Eltern an die Leistungsbereitschaft zu ihrer tatsächlichen Reaktion auf schlechte Schulleistungen ist in der Oberschicht in dieser Fachgruppe erwartungsgemäß positiv (Differenz: +.08), während es in der Unterschicht leicht negativ (Differenz: -.01) und damit angesichts des gravierenden Mißverhältnisses bei ihren Kommilitonen in den “weichen” Fächern überraschend moderat ist. Auch dies kann als Hinweis auf die etwas günstigeren Sozialisationsbedingungen interpretiert werden, die sie im Vergleich zu ihnen erlebt hatten.

Der Entscheidungsprozess scheint dem Muster zu folgen, dass Jugendliche aus unterschiedlichen Sozialgruppen durch die Leistungsanforderungen der Studienfächer auf eine entgegengesetzte Weise selegiert werden. Die Studierenden aus der Oberschicht in den "weichen" Fächern sind stärker negativ ausgelesen als ihre Kommilitonen in den "harten" Fächern, und die Studienanfänger aus der Unterschicht in den "harten" sind stärker positiv ausgelesen als ihre Kommilitonen in den "weichen" Fächern. Die "weichen" Fächer polarisieren also die sozialen Statusgruppen, während sie die "harten" Fächer näher zusammenführen und die Schichteffekte eher einebnen und abmildern, so dass die Studienanfänger aus der Unterschicht in den leistungsschwachen Fächern also die Tendenzen, die für diese "weichen" Fächer charakteristisch sind, noch zu verstärken scheinen - während sie von den dort studierenden Oberschichtkindern eher abgemildert oder aufgehoben werden. Und umgekehrt verstärken die Oberschichtkinder in den "harten" Fächern die dort charakteristischen Tendenzen.

Ein wesentlicher Grund für eine schichtuntypische Studienfachwahl scheint bei Jugendlichen aus der Oberschicht in ungünstigen Sozialisationsbedingungen zu liegen, die den Vorteil, den sie aufgrund ihrer Ressourcen hatten, teilweise zunichte machten. Demgegenüber verhalten sie sich in den "harten" Fächern gemäß ihrer sozialen Schicht und verstärken die schichtspezifischen Verhaltensweisen teilweise noch, denn sie sind dort sehr elternorientiert, da sie die Leistungsanforderungen ihrer Eltern "übererfüllen", bleiben aber in den anderen Persönlichkeitsdimensionen hinter den Anforderungen ihrer Eltern zurück.

Bei den Dimensionen des Entscheidungsprozesses, die besonders schichtabhängig sind, wird diese Elemente für Studienanfänger aus der Oberschicht in den "harten" Studienfächern noch verstärkt, während sie für jene aus der Unterschicht dort abgeschwächt werden. Bei diesen Dimensionen erfolgt also eine Annäherung der Studienanfänger aus der Unterschicht an die Entscheidungsgestaltung der Oberschicht, während umgekehrt in den leistungsschwachen Studienfächern keine Annäherung der Jugendlichen aus der Oberschicht an die Entscheidungsgestaltung der Unterschicht zu beobachten ist.

8.6. Zusammenfassung: Ergebnisse zur schichtspezifischen Studienfachwahl

Entsprechend der Ausgangsfragestellung nach der Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei der Studienfachwahl sollte der Einfluss der sozialen Herkunft der Studienanfänger berücksichtigt werden, der als Behinderung ("constraints") oder als Beförderung die Rahmenbedingungen strukturiert, unter denen die Studienfachentscheidung erfolgt. Mit ihr gehen zum einen bestimmte finanzielle und intellektuelle Ressourcen einher, die mit der sozialen Position ihrer Familie verknüpft sind - ihr ökonomisches und kulturelles Kapital - und die bewusst oder unbewusst direkt in die Entscheidungsprämissen für die Studienfachwahl eingehen. Aber auch im Vorfeld der Entscheidung hatten diese Faktoren ebenfalls schon eine Rolle gespielt: in direkter Weise, indem sie in Form der materiellen Ausstattung der Familie und durch den kulturellen Anregungsgehalt aufgrund des Bildungskapitals des Elternhauses die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder unterstützt oder behindert hatten, und indirekt durch an die soziale Position geknüpfte Sozialisationspraktiken, Erziehungsziele und Rollenanforderungen der Eltern sowie durch die sozialisatorische Interaktion der Familie, die ebenfalls unterstützend oder behindernd wirken. Nicht nur allein die vorhandenen Ressourcen beeinflussen demzufolge die Entwicklung der Bildungsaspirationen und insofern auch die Studienfachentscheidung, sondern ob und in welcher Form sie als Unterstützungsleistungen an die Kinder weitergegeben werden und mit welchen bewussten oder unbewussten Rollenanforderungen sie verbunden werden.

Eingegrenzt auf den Entscheidungsprozess von studienberechtigten Jugendlichen für ein Studienfach kann man aufgrund des Einflusses der Ressourcen und ihrer Bereitstellung grundsätzlich eine kostenorientierte Entscheidung von einer ertragsorientierten Entscheidung unterscheiden, die zu jeweils unterschiedlichen Normalitätserwartungen über die individuelle Zuordnung zum hierarchisch gegliederten Raum der Studienfächer und damit zu entsprechenden sozialen "Normalbiographien"[187]führt. Studienwillige mit ausreichend Ressourcen können eine ertragsorientierte Studienfachwahl treffen. Da die zu investierenden Ressourcen für sie keine Restriktion darstellen, brauchen sie keine genaue Kalkulation anzustellen, können mehr riskieren und haben das ganze Spektrum der Studienfächer zur Auswahl. Demgegenüber müssen Studienwillige mit knappen Ressourcen kostenorientiert entscheiden und sind deshalb dazu gezwungen, kostenintensive Studiengänge zu meiden, wobei zunächst zweitrangig ist, in welcher Weise sich diese Kostenintensität für sie persönlich darstellt.

Vor diesem Hintergrund beruht die Entscheidung der hier betrachteten studienberechtigten Jugendlichen aus den oberen sozialen Klassen für die "harten" Studienfächer - also der Statuserhalter mit einem normalbiographischen Verlauf - nicht auf einer "rationalen" Überlegung, die diese Ressourcen als Investition genau ins Verhältnis zu den möglichen Erträgen setzt. Vielmehr handeln sie eher traditional, denn sie orientieren sich bei ihrer Entscheidung - wenngleich auf der Grundlage der vorhandenen Ressourcen ihrer Familie - an ihren Eltern, an die sie in der Regel noch stark gebunden sind. Als "Statuserhalter" brauchen sie nur in die Fußstapfen ihrer Eltern zu treten und ihren Ratschlägen und Empfehlungen zu folgen, ohne

---

187 Ich will noch einmal darauf hinweisen, dass die Normabiographie von Jugendlichen aus der Unterschicht streng genommen bereits weit vor dem Zugang zur Hochschule endet. Falls sie es aber schaffen, ein Studium zu beginnen, wählen sie überwiegend, wie alle Befunde immer wieder eindrucksvoll belegen, die “weichen” Fächer.

Alternativen in Erwägung ziehen zu müssen. Sie können im durch die vorhandenen kulturellen Ressourcen abgesteckten Rahmen der Vertrautheit mit dem akademischen Milieu bleiben und häufig sogar direkt an diesbezügliche Familientraditionen anknüpfen. Allerdings ermöglichen ihnen die vorhandenen Ressourcen zwar einerseits eine "freie" Wahl, aber verpflichten sie andererseits auch, sie zu bewahren und zu reproduzieren.

Zusammenfassend zeichnen sich die Statuserhalter mit einer Normalbiographie dadurch aus, dass ihre Eltern das meisten Bildungskapital angehäuft haben und die höchste gesellschaftliche Position inne haben, dass ihr Studium am häufigsten ausschließlich von ihren Eltern finanziell unterstützt wird und ihre Eltern sie am häufigsten durch eine empathische Erziehungshaltung gefördert und ermutigend auf schlechte Schulleistungen reagiert hatten. Weiterhin haben sie am seltensten über den Zweiten Bildungsweg ihre Hochschulzugangsberechtigung erhalten, haben das beste Abitur, sind am häufigsten von ihren Eltern informiert und auch in ihrer Entscheidung für ihr Studienfach beEinflusst worden, hatten sich am längsten auf ihr Studienfach festgelegt, sind sich am sichersten, ihr Studium mit einem Zertifikat abzuschließen, rechnen allgemein und für sich persönlich am seltensten mit beruflichen Problemen und sind in ihrer Motivation am häufigsten berufsorientiert. Weiterhin haben sie in ihrer Selbsteinschätzung am häufigsten eine leistungsorientierte Arbeitshaltung.

In den unteren Klassen ist mit der Besuch der höheren Bildungsgänge immer mit einem biographischer Bruch verbunden, aufgrund dessen die Handlungsschemata und Interaktionsmuster des Elternhauses infrage gestellt werden oder sogar ihre Bedeutung verlieren und nicht in die "neue Welt" übernommen werden können. Bereits anhand der hier vorgestellten wenigen und groben Indikatoren läßt sich erkennen, dass die Jugendlichen aus der Unterschicht in weitaus geringerem Maße mit ihren Eltern übereinstimmen oder sie zum Vorbild nehmen, wie das Jugendliche aus der Oberschicht tun, sondern sich im Gegenteil in einem starken Kontrast zu ihnen positionieren. Dies bedeutet auch, dass diese Jugendlichen bereits eher von ihren Eltern abgelöst sind und sich ihnen gegenüber verselbständigt haben. Die Gründe liegen wahrscheinlich nicht nur in dem durch die Aufnahme eines Studiums erfolgten Wechsel der Lebenswelten, der sie das verlassene Elternhaus ex post kritischer beleuchten läßt. Neben dem Handicap einer geringen Ausstattung mit materiellen Ressourcen haben sie auch eine Sozialisation erfahren, die durch eine Kombination von hohen Leistungserwartungen, geringer Hilfe und entmutigender Reaktion auf erbrachte Leistungen gekennzeichnet war. Bei ihnen führten die hohen Anforderungen der Eltern bei gleichzeitiger rigider Reaktion auf schlechte Leistungen und geringer Empathie zu einer Schwächung ihres Selbstbewusstseins und folglich ihrer Selbstwirksamkeit. Auch bei ihnen werden keineswegs die ökonomischen Kosten des Studiums exakt kalkuliert, wie das die rationale Entscheidungstheorie nahelegt, sondern die sozialen Kosten, für die die affektive Distanz oder Nähe das "Maß" ist und sich - selten - als Vertrautheit, häufiger aber als Fremdheit, Angst oder Scham äußert. Aus diesem Grund begegnen studienberechtigte Jugendliche aus den unteren sozialen Klassen mit wenig Ressourcen und einem schwach ausgebildeten Selbstbewusstsein leistungs- und prüfungsintensiven Studiengängen eher mit Selbstunterschätzung und vermeiden sie. Dies kann sich in einer defensiven Abwertung dieser Studiengänge äußern oder einer rechtfertigenden Übernahme ihrer organisatorischen Prämissen, etwa durch das vorgeschobene Argument, dass man in ihnen seine Persönlichkeit nicht verwirklichen könne, weil sie zu stark reglementiert seien oder diese Fächer zu “karrieregeil”, sprich “statusorientiert” seien.

Betrachten wir zum Schluss zusammenfassend die Studierenden aus der Unterschicht in den prestigeträchtigen und leistungsintensiven Studienfächern sowie die Oberschicht-Jugendlichen in den "weichen" Studienfächern. Während sich die Jugendlichen aus der Unterschicht in den "harten" in der Minderheit befinden, sind jene aus der Oberschicht in den "weichen" immer noch in der Mehrheit, wie das Schaubild 1 zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienfachwahl (vgl. Kapitel III) gezeigt hat. Auch wenn das elternorientierte Orientierungsmuster aufgrund der sozialbiographischen Kontinuität bei Jugendlichen aus oberen Klassen wahrscheinlicher ist, kann es dennoch durchbrochen werden, wie besonders die Betrachtung der Indikatoren zur Sozialisation zeigte. Normalerweise bleiben die Studienanfänger aus den oberen sozialen Klassen vor allem bei den sozial erwünschten Persönlichkeitseigenschaften wie Empathie und Selbstwirksamkeit hinter dem Anspruch ihrer Eltern zurück. Bei jenen in den "weichen" Studienfächern fällt jedoch - entgegen dem erwarteten schichtspezifischen Sozialisationsmuster - ein ähnliches Muster hoher Leistungserwartungen, rigider und entmutigender Reaktion auf erbrachte Schulleistungen und geringer Empathie wie bei Jugendlichen aus der Unterschicht auf. Dies kann durch schlechte Schulleistungen verursacht sein, auf die die leistungsorientierten und enttäuschten Eltern negativ reagierten. Ihre schlechten Schulleistungen können aber auch gerade umgekehrt die Folge ihrer negativen Sozialisationsbedingungen gewesen sein, die vielleicht ihrerseits das Verhältnis zu ihren Eltern noch verschlechtert haben. Diese Jugendlichen neigen jedenfalls dazu, in die "weichen" Studienfächer auszuweichen. Man kann aufgrund dieser wenigen Indikatoren für ihre Sozialisation ferner vermuten, dass diese Abweicher aus der Oberschicht in den "weichen" Fächern negativ an ihre Eltern gebunden sind, während ihre "normalbiographischen" Kommilitonen eher positiv an sie gebunden sind.

Die wenigen Studierenden aus der Unterschicht in den prestigeträchtigen und leistungsintensiven Studienfächern unterscheiden sich von ihren Kommilitonen in den - sozial wahrscheinlicheren - "weichen" Fächern dadurch, dass sie etwas bessere Voraussetzungen in ihrer Bildungsbiographie hatten. Zum einen haben sie ein besseres Abitur erzielt und damit günstigere Startbedingungen. Vor allem aber sind sie stärker als in den unteren sozialen Klassen üblich von ihren Eltern unterstützt worden, da sie etwas häufiger Nachhilfe und etwas mehr Informationen von ihren Eltern über ihr Studienfach erhalten haben und viel häufiger von ihnen beEinflusst worden sind als ihre Kommilitonen in den "weichen" - jedoch immer noch seltener als die Statuserhalter in den "weichen" Fächern. Ihre Eltern unterstützen sie auch etwas häufiger durch die Finanzierung ihres Studiums. Die "Unterstützung" durch ihre Eltern bezieht sich auch auf deren relativ zurückhaltenden Leistungserwartungen, die sich vom Durchschnitt in der Unterschicht positiv abheben. Sie sind also zumindest nicht entmutigt worden, wie das sonst in der Unterschicht eher üblich ist. Dies wird auch durch das Verhältnis ihres Selbstbildes zu den Rollenanforderungen ihrer Eltern verdeutlicht. Sie schreiben ihren Eltern nicht nur erheblich geringere Leistungsambitionen, sondern sich selbst auch erheblich mehr Arbeitstugenden zu als das ihre Kommilitonen aus derselben Sozialschicht tun. Man bekommt also das Bild von Jugendlichen, die von ihren Eltern in - verglichen mit dem Durchschnitt in der Unterschicht - überdurchschnittlichem Maße unterstützt, aber zugleich nicht überfordert wurden, so dass das Verhältnis von Anforderungen und Unterstützung umgekippt wäre. Ihre Studienfachentscheidung verlangt zwar von ihnen, da sie von ihrer Normalbiographie abweicht, eine aktive Gestaltung der Kontextbedingungen. Sie besteht jedoch häufig in

einer frühzeitigen Festlegung, ja sogar Fixierung auf ein leistungsintensives, aber für die Zukunft vielversprechendes Studienfach, auf das sie ebenfalls bereits sehr früh und vielleicht mit der Unterstützung ihrer Eltern und mit Nachhilfeunterricht wärhend ihrer Schulzeit hingearbeitet hatten, um in der Lage zu sein, ein solches Studienfach zu studieren. Allerdings deutet der Befund, dass sie die Ausprägungen für ihre eigene Empathie als am geringsten von allen Studienanfängern bewerten, darauf hin, dass sie ihre wenigen Ressourcen so stark auf dieses Ziel konzentriert haben, dass sie die übrigen Seiten ihrer Persönlichkeit weniger gut entwickeln konnten. Bei all diesen Merkmalen nähern sie sich zwar in ihrer Entscheidungsgestaltung ihren Kommilitonen aus der Oberschicht an, so dass ihr ursprüngliches schichtspezifische Verhalten abgeschwächt wird, fallen aber immer noch deutlich hinter sie zurück. Andererseits unterscheiden sie sich aber ebenfalls stark von ihren Kommilitonen aus derselben Schicht in den leistungsschwachen Studienfächern, woran man ihre stärkere Selektion in die "harten" Fächer erkennen kann. Zugespitzt könnte man sagen, dass die Entscheidung der wenigen Jugendlichen aus der Unterschicht für die "harten" Fächer nicht nur viel bewusster, sondern auch "rationaler" als die ihrer Kommilitonen aus der Oberschicht war, vor allem, da sie dazu gezwungen waren, sich zu überlegen, wie sie ihre mangelhaften Ressourcen angesichts der Kostenintensität dieser Studienfächer kompensieren konnten. Das bedeutet, dass bei ihnen Selbstinstrumentalisierung und Selbstverpflichtung als Bestandteil ihrer Entscheidung einen höheren Stellenwert einnehmen, als bei ihren Kommilitonen aus der Oberschicht. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass die Studierenden aus der Unterschicht in den "harten" Fächern viel stärker ausgelesen sind, diejenigen aus der Oberschicht umgekehrt in den "weichen".

Vieles deutet demnach darauf hin, dass die Abweichungen der Sozialgruppen von den erwartbaren Bildungsverläufen und Studienfachwahlen - Oberschicht-Jugendliche in "weichen" und Unterschicht-Jugendliche in "harten" Fächern - auf die Sozialisationsbedingungen in ihren Elternhäusern zurückzuführen sind, die zwar einerseits ihrerseits mit deren sozialer Position einhergehen, darüber hinaus aber einen eigenständigen Einfluss ausüben. Sie wurden in der hier vorgestellten Studienanfängeruntersuchung nicht oder nur durch sehr grobe Indikatoren erfragt - können allerdings auch nur schwer durch eine quantitative Untersuchung operationalisiert werden. Ich werde jedoch bei der Auswertung der biographischen Interviews im nächsten Kapitel ausführlicher auf diese Dimension der sozialisatorischen Interaktion in Verbindung mit der sozialen Position zu sprechen kommen. Dabei liegt der Akzent der Frage, auf welche Weise die Studienfachentscheidung individuell "hergestellt" wird. Sie soll durch eine biographische Rekonstruktion des Entscheidungsprozesses beantwortet werden, in dem die individuellen Entscheidungsspielräume und Entscheidungsblockierungen fallspezifisch aufgedeckt werden. Die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsdispositionen, die der Studienfachentscheidung neben den materiellen und institutionellen Rahmenbedingungen zugrunde liegen, haben sich in langjährigen Erfahrungsprozessen herausgebildet. Erst durch eine biographische Analyse kann die individuelle Verknüpfung zwischen dem "Raum der gebotenen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten" (Bourdieu 1982: 332f.) - den externen Strukturen ("constraints") der Entscheidungssituation - und den als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern sedimentierten sozialbiographischen Erfahrungen der Studenten - die gewissermaßen die internen Strukturen ("frames") der Entscheidungen bilden - bestimmt werden.

9. Der biographische Prozess von Selektion und Selbstselektion durch Studienfachentscheidungen

9.1. Auswahl der Interviewpartner für die biographische Rekonstruktion der Statusreproduktion durch Studienfachwahl

Die soziale Logik, die der Studienfachentscheidung zugrunde liegt, wird - wenn überhaupt - nur unzureichend im Bewusstsein der beteiligten Studenten reflektiert, wie aus der Analyse der Studienwahlmotive hervorging. Das ist auch plausibel, denn Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sind ein Ergebnis der Verinnerlichung der indirekt wirkenden sozialisatorischen Interaktion und unbewusster Rollenanforderungen auf der Grundlage der Interaktionsstrukturen und Beziehungsmuster der Familie. Sie sind selten auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins zugänglich, da sie im praktischen Bewusstsein verankert werden und äußern sich in der Handlungspraxis in Form von habitualisierten Routinen und Schemata. Sie haben sich zwar auch in Kommunikationsstrukturen sprachlich sedimentiert, jedoch eher in komplexeren Interaktionssituationen, als dies das Ankreuzen von Itembatterien in einer Fragebogenerhebung darstellt. Deshalb können die Erfahrungsprozesse, in denen sich die handlungs- und entscheidungsrelevanten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster herausgebildet haben, nicht abgefragt werden, sondern müssen durch biographische Interviews rekonstruiert werden, in denen solche komplexeren Interaktionssituationen besser berücksichtigt werden können.

Sie bekommen ihre Bedeutung jedoch erst vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen, die die familialen Reproduktionsstrategien beeinflussen, den statusbiographischen Erfahrungen der Herkunftsfamilie sowie den individualgeschichtlichen Erfahrungen der Studenten. Auf dieser Grundlage kann angemessen beurteilt werden, welche Reproduktionsstrategien zur Wahl welcher Studienfächern führen.

Die Auswahl der Interviewpartner beruht auf der Untersuchung "Zum Zusammenhang von Bildungsbiographien und Studienverhalten", in deren Rahmen unter anderem auch 40 biographische Interviews durchgeführt wurden (vgl. Preißer 1992). Sie wurden nach dem Kriterium des kontrastiven Vergleichs ausgewählt, nach dem in allen drei Statusgruppen - bei den Statussuchern, den Statusbestätigern und den Statuserhaltern (vgl. Kapitel VIII) - diejenigen, die statusadäquate Studienfächer gewählt haben, jenen gegenübergestellt wurden, die dies nicht getan haben, was darauf hindeutet, dass Probleme mit ihrer sozialbiographischen Statusreproduktion aufgetreten sind. Kriterium ist also sowohl die soziale Verortung ihrer Familie im gesellschaftlichen Raum, als auch die soziale Positionierung des von ihnen gewählten Studienfachs im "hierarchisch segmentierten" (Berger) institutionellen Raum der Hochschule und schließlich auch die Entwicklung ihres individuellen Handlungsmusters im Verlauf ihrer biographischen Entwicklung. Damit soll eine weitere Annäherung an die Beantwortung der Fragestellung gegeben werden, die die vorliegende Arbeit angeleitet hat: Welche soziale Handlungs- und Entscheidungslogik liegt den Studienfachentscheidungen der studienberechtigten Jugendlichen zugrunde und auf welche Wiese wird durch ihr aktives Handeln die Struktur sozialer Ungleichheit reproduziert und führt zu einer sozialen Strukturierung ihrer Studienfachentscheidungen?

Die Auswertungen der einzelnen Interviews mit der Rekonstruktion der Bildungsbiographien der Interviewpartner sind in der gleichen Weise gegliedert, indem jeweils eine **Kurzbiographie** der Interviewpartner vorangestellt ist, der die Betrachtung ihrer Unterstützung durch **familiale Ressourcen und sozialisatorische Interaktionsstruktur** folgt, eventuell eine Betrachtung des **Ablösungsprozesses vom Elternhaus**, eine Analyse der **Studienfachentscheidung** und schließlich des **biographischen Handlungsmusters** und seiner Wechselwirkungen mit der Frage der **Statusreproduktion**. Den Auswertungen ist außerdem am Ende eine **Zeitachse** der wichtigsten Stationen und Ereignisse der Sozialbiographie der Interviewpartner angefügt.

Statuserhalter:

Als Vertreter der Statuserhalter wurden **Paul** und **Kriemhild** ausgewählt, die beide aus der kulturellen und ökonomischen Oberschicht stammen, da ihre Eltern und teilweise auch bereits ihre Großeltern eine Hochschule besucht hatten und auch ökonomisch zu den höchsten Einkommensgruppen in der Gesellschaft gehören. Während Paul durch seine Studienfachentscheidung und seinen erfolgreichen und reibungslosen Studienverlauf aber die normalbiographischen Erwartungen erfüllt, eröffnen sich bei Kriemhild Brüche in ihrer Normalbiographie, die auf persönlichen Krisen beruhen und durch sie vermittelt sind und dazu führen, dass sie sogar von einem Scheitern spricht.

Paul bleibt statistisch im Rahmen der normalbiographischen Erwartungen, da er sich für Jura als ein Studienfach entschieden hat, dessen Wahl angesichts der sozialstrukturellen Position seiner Familie mit einer hohen statistischen Wahrscheinlichkeit einhergeht. Jura gehört, wie aus dem Schaubild 1 zur sozialen Zusammensetzung der Studienfächer (Kapitel III) hervorgeht, zu den zehn hochrangigsten Studienfächern im sozialen Raum der Hochschule.

Das Jurastudium ist durch ein stark festgelegtes Laufbahnprogramm charakterisiert, das eine weitgehend einheitliche Ausbildung zum "Einheitsjuristen" gewährleistet, die aber andererseits zu einer breiten Skala von Laufbahn-Positionen führt (vgl. Branahl 1983). Der Studiengang der Rechtswissenschaften hat das Image, sehr lernintensiv zu sein, was sich in den Repetitorien ausdrückt, die, ebenso wie die hohen Durchfallquoten bei den Examina, geradezu als ein Symbol für das Jurastudium gelten. Die Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienbedingungen ist sehr gering, und auch das Studienklima wird von allen Fächern am negativsten bewertet (vgl. Kapitel VIII, Tabellen 8.2.21. sowie 8.2.22.). Das Jurastudium ist demnach ganz stark auf einen Zweck bezogen, der sich aus der anschließenden Berufslaufbahn ergibt und als so attraktiv empfunden wird, dass die Studierenden dafür die Studienbedingungen in Kauf zu nehmen bereit sind. Pauls Jurastudium verläuft sehr erfolgreich, so dass man sagen kann, er repräsentiert damit den Normalfall der Statusreproduktion von Jugendlichen aus den oberen sozialen Klassen der Gesellschaft.

Im Gegensatz zum reibungslosen Verlauf von Pauls Biographie wechselte **Kriemhild,** nachdem sie in Übereinstimmung mit den Erwartungen ihrer Eltern und ihres sozialen und

kulturellen Milieus angefangen hatte Jura zu studieren, zu Beginn ihres zweiten Semesters zu Germanistik (Mittelhochdeutsch). Nicht nur mit diesem Studienfachwechsel, sondern auch aufgrund mehrerer persönlicher Krisen, die Kriemhild während ihres Studiums hat und die sie sogar von "Scheitern" sprechen lassen, steht ihr Studienverlauf im Gegensatz zu einer erwartbaren normalbiographischen Reproduktion.

Germanistik befindet sich, wenn man die soziale Zusammensetzung seiner Studenten zugrunde legt, wie das Schaubild 1 (Kapitel III) zeigt, bei den mittleren Studienfächern, da nur etwas mehr als 40% von ihnen aus Akademikerfamilien stammen. Typisch für Germanistik, ebenso wie für viele Magisterstudiengänge in den Geistes- und Literaturwissenschaften, ist, dass das Studium kaum als Laufbahnstruktur organisiert ist und später keine feste Berufslaufbahn eröffnet und das Studium die Berufe ihrer Absolventen ignoriert (vgl. Meyer-Althoff 1983). Die Studien-"Ordnung" mit ihrer sehr wenig geregelten Studienstruktur und gering kodifiziertem Studienaufbau ist teilweise ein Ausdruck der inhaltlichen Situation des Faches, das nur in geringem Maße seine Gegenstände kanonisieren kann, da es keine unmstrittene Fachsystematik wie etwa in Jura gibt, so dass die Teildisziplinen von den Lehrenden individuell hergestellt werden und die Problemstellungen und ihre Bearbeitung offen und veränderbar sind. "Die Gegenstände der Germanistik bieten dem einzelnen Studenten Möglichkeiten zum unmittelbaren Nachvollzug und Miterleben, er kann durch Vorlieben oder Abneigung für bestimmte Autoren, Kunstwerke, historische Ereignisse oder Epochen in vielfältiger Weise rezeptiv und zum Teil auch produktiv die eigene Identität bestätigen" (ebd., 516). In eben diesen Möglichkeiten liegt entgegen dem offiziellen Curriculum wohl häufig das Hauptinteresse und der heimliche Studienschwerpunkt der Studierenden. Das "Studium knüpft an die alltägliche Rezeption und oft auch Produktion von Literatur, Kunst oder Musik an" und wird häufig gewählt, weil der bisherige Umgang damit in der eigenen Lebensgeschichte "als positiv und sinnvoll erfahren wurde, ohne dass die Mechanismen der persönlichen Sinngebung immer auch schon bewusst geworden wären" (ebd.). Dieses Bedürfnis nach persönlicher Entwicklung verbindet sich mit einer diffusen Berufsperspektive, die nicht planbar ist, so dass die Studierenden ihr Studium "kaum im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit definieren und gegenüber Außenstehenden vertreten" können (ebd., 515).

Statusbestätiger:

Die beiden Interviewpartner - **Kai** und **Hannah** -, die die Gruppe der "Statusbestätiger" repräsentieren, können als Aufsteiger der zweiten Generation charakterisiert werden, für die das Studium bereits zum Regelfall der sozialstrukturellen Reproduktion geworden ist, während ihre Eltern noch keine oder erst ansatzweise eine "höhere" Bildung genossen haben oder sich diese erst selbst erworben haben. Sie sind jedoch, als "Aufsteiger in einer Aufstiegsgesellschaft" (Bude 1984), bereits zu mehr Wohlstand gekommen und haben ihre soziale Position im Vergleich zur vorherigen Generation deutlich ökonomisch verbessert. Bei der Studienfachentscheidung ihrer Kinder ist die größte Streuung hinsichtlich der Auswahl der Studienfächer zu erwarten, da sich noch kein sozial-"strukturelles" Muster der Reproduktion der sozialen Position der Familie in der Generationenfolge herausbilden konnte und sie deshalb noch stärker ein Gegenstand des Aushandlungsprozesses in der Familie ist. Während aber Kai das leistungsbezogene Handungsmuster seines Vaters sehr stark für sich übernommen hat und

sich in seinem Studium als erfolgreich erweist, verweigert sich Hannah gegenüber diesem Muster total.

Kai stammt aus einem Elternhaus mit einer starken Statusspannung zwischen den Eltern, da seine Mutter bereits einen Hochschulabschluss hatte, während sein Vater erst sein Abitur über den Besuch des Zweiten Bildungsweges nachholte, um anschließend zu studieren und eine steile Karriere zu machen. Er hat sich für Wirtschaftsingenieurwesen entschieden, das eines der leistungsintensivsten Studiengänge überhaupt ist, da er auf einer Kombination aus Betriebswirtschaftslehre und Ingenieurwissenschaften beruht. Vor allem im Grundstudium stellt er teilweise eine bloße Addition dieser beiden Studiengänge dar, so dass dort mit 110 Semesterwochenstunden die höchste Anzahl an Pflichtkursen von allen Studiengängen verlangt wird und das Studium dementsprechend reglementiert ist. Das Studium fällt wie in allen traditionellen Ingenieurwissenschaften in ein stark verschultes und lernintensives Grundstudium und ein hochspezialisiertes Hauptstudium auseinander und ist durch zahlreiche Prüfungen strukturiert. Das Grundstudium ist in Massenvorlesungen organisiert, die den Studierenden der verschiedenen Ingenieurstudiengänge gemeinsam besucht werden und einen hochgradig kanonisierten Wissens-"Stoff" vermitteln, der ohne Fachliteratur auskommt und sich fast ausschließlich auf die Mitschriften aus den Vorlesungen stützt (Wagemann 1983). Das Hauptstudium ist durch eine Vielzahl von Vertiefungsgebieten und Kombinationsmöglichkeiten mit kleinen Seminargruppen charakterisiert ist, die insbesondere in Wirtschaftsingenieurwesen sehr stark an der Berufspraxis ausgerichtet sind. Kommunikative Dimensionen wie das Erlernen von Teamarbeit, seminaristische Diskussionen, Referate über Aspekte der Fachliteratur fehlen fast vollständig als Bestandteile des Studiums. Im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen sind die Arbeitsanforderungen besonders hoch, da er im Grunde genommen ein ingenieur- und ein betriebswirtschaftliches Grundstudium addiert. Deshalb pflegen die in ihm Studierenden häufig, vor allem gegenüber den vergleichbaren wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern, ein leistungsorientiert elitäres und "modernistisches" Selbstbild. Wie aus dem Schaubild 1 zur sozialen Zusammensetzung der Studienfächer (Kapitel III) hervorgeht, liegt Wirtschaftsingenieurwesen im oberen Fünftel der sozialen Hierarchie der Studienfächer und wird von männlichen Studierenden der gehobenen Mittelschicht mit einem größeren Anteil von ökonomischem als kulturellem Kapital (Selbständige aller Bildungsstufen sowie Angestellte mit Abitur) bevorzugt. Es ist also ein beliebtes Fach für elternorientierte Kinder von leistungsorientierten sozialen Aufsteigern, die aber schon von einem höheren sozialen Niveau aus starten, was in hohem Maße mit der Sozialbiographie von Kais Familie übereinstimmt.

Hannah kommt ebenfalls aus einer Familie der Aufsteiger der erster Generation, da beide Eltern einen mittleren Bildungsabschluss haben. Allerdings hat ihr Vater einen steilen beruflichen Aufstieg gemacht und ihre Familie ist ökonomisch sehr wohlhabend. Hannah hat sich ebenfalls für Germanistik entschieden, obwohl ihr Vater ihr nahegelegt hatte, Jura oder Betriebswirtschaftslehre zu studieren. Auch sie befindet sich zur Zeitpunkt der Fragebogenerhebung in einer tiefen Krise, da sie schon mehrere Semester nicht mehr an der Hochschule gewesen ist, ohne aber ihr Studium offiziell abgebrochen zu haben. Damit gefährdet sie eine

statusadäquate Reproduktion, die angesichts der Sozialbiographie ihrer Familie erst in einer Bestätigung ihrer sozialen Position bestände.

Statussucher:

Die beiden Statussucher kommen aus der untersten sozialen Klasse, für die es statistisch den Ausnahmefall darstellt, dass sie überhaupt ein Hochschulstudium aufnehmen. Sowohl bei **Axel** als auch bei **Karl** verfügt niemand in der Generation vor ihnen über einen "höheren" Bildungsabschluss, und auch ökonomisch gehören ihre Eltern zu den niedrigsten Einkommensgruppen in der Gesellschaft. Insofern kann man bei beiden sowieso nicht von einer "adäquaten" Statusreproduktion sprechen, da sie bereits von ihrer sozialen Normalbiographie abgewichen sind.

Axels Eltern sind schon seit mehreren Generationen Kleinbauern. Er studiert mit Zahnmedizin ein Studienfach, das in der sozialen Hierarchie der Studienfächer ganz oben rangiert und durch eine hohe Selbstrekrutierung von Kindern aus Zahnarztfamilien gekennzeichnet ist, die überwiegend als Studienmotivation den Wunsch nach Statuserhalt angeben und Bochnik u.a. (1974: 92 ff.) von "regelrechten Ärztedynastien" sprechen ließen (vgl. bereits Spiegel/Gumpert 1962, vgl. auch Preißer 1992). Daher ist das Studentenmilieu in Zahnmedizin in soziokultureller Hinsicht sehr homogen und Axel bildet darin eine völlige Ausnahme.

Zahnmedizin gehört darüber hinaus aufgrund seiner Organisationsform zu den Studienfächern mit den höchsten Leistungsanforderungen und einem stark reglementierten Studienablauf, der kaum Zeit für "studentische Freiheiten" läßt. Die sich durch eine hohe Komplexität auszeichnenden Berufsanforderungen werden durch die Organisation des Studiums als "ein Lehr- und Lernsystem unterlaufen, das primär durch eine passive Rezeption der Systematik von mehr als 40 Disziplinen gekennzeichnet ist" (Ott 1983: 650), die ähnlich wie in den Ingenieurwissenschaften alle Medizinstudenten gleichermaßen durchlaufen. Dabei bleibt insbesondere das Erlernen der Durchführung von diagnostischen und therapeutischen Prozessen in Interaktionssituationen mit kranken Menschen auf der Strecke (ebd.). Zahnmedizin hat noch stärker als Humanmedizin das Image eines "Karrierefachs", das zwar sehr lernintensiv und eher handwerklich orientiert ist, aber einen sicheren und mit hohem Einkommen und Ansehen verknüpften Arbeitsplatz verspricht, was auch in überwiegendem Maße den Studienmotive seiner Studenten entspricht (vgl. Preißer 1992). Axel ist während seiner gesamten Bildungsbiographie und auch in seinem Studium sehr erfolgreich, erweckt demnach auf den ersten Blick den Eindruck eines geglückten sozialen Aufstiegs.

Karl stammt aus einem Arbeiterhaushalt und damit ebenfalls aus der untersten Sozialgruppe. Er hat sein Abitur über den Zweiten Bildungsweg nachgeholt und sich in Anknüpfung an seine Lehrausbildung für Chemie als Studienfach entschieden, jedoch bereits nach einem Semester auf Soziologie umgewechselt. Soziologie ist ein Studienfach, das von Studierenden seiner sozialen Herkunft und seiner Bildungsbiographie überdurchschnittlich häufig gewählt wird, wie das Schaubild 1 zur sozialen Zusammensetzung der Studienfächer (Kapitel III)

deutlich macht. Damit rangiert es in der sozialen Hierarchie der Studienfächer sehr weit unten. Im Rahmen von Karls Abweichung von der Normalbiographie seiner sozialen Klasse ist er also dennoch wiederum konform, da seine Studienfachwahl der typischen Statuskarriere eines sozialen Aufstiegs entspricht.

Soziologie gehört zu der Gruppe der Studienfächer, die eine sehr unstrukturierte Organisation mit niedrigen und diffusen Leistungsanforderungen, einen geringen Formalisierungsgrad mit einer wenig institutionalisierten und kaum erkennbaren Phase des Kenntniserwerbs sowie eine große Heterogenität der Fachgebiete aufweist. Diese Studienorganisation verdeckt einen Gegensatz zwischen dem wissenschaftlichen Selbstverständnis der Fachvertreter und den Bedürfnissen und Interessen der Studierenden, die Soziologie häufig mit Sozialarbeit und Sozialpädagogik verwechseln.

9.2. Paul:

"bin da so hängen geblieben, aber -- ich bin jetzt wo ich am Ende meines Studiums stehe auch sehr zufrieden mit der Entscheidung, ich hatte da glaub ich Glück. Das war wirklich so ne zufällige Sache - und wurde nie wieder so richtig überprüft, diese Entscheidung"

Kurzbiographie:

In Pauls Familie waren alle Familienmitglieder und Verwandte einschließlich der Großväter Zahnärzte. Die Familie seiner Mutter besaß vor dem Krieg Güter in Ostpreußen und gehörte dort zum Landadel. Auch sein Vater stammt aus einer wohlhabenden "gutbürgerlichen" Familie. Pauls Eltern sind beide 1935 geboren und Anfang der 50er Jahre als Jugendliche aus der DDR in eine Großstadt in der Bundesrepublik übergesiedelt.

Paul wurde 1964 geboren und hat eine zwei Jahre ältere Schwester und einen jüngeren Bruder, die inzwischen beide Künstler sind. Als er zehn Jahre alt war, fing seine Mutter an, wieder zu arbeiten, zuerst in der Praxis von Pauls Vater, später in ihrer eigenen. Paul wechselte ebenso wie seine Geschwister anstatt wie üblich nach der sechsten bereits nach der vierten Grundschulklasse auf eines der wenigen altsprachlichen Gymnasien in seiner Heimatstadt. Direkt nach dem Abitur, das er mit einem Notendurchschnitt von 2,4 machte, ging er mit 18 Jahren ein Jahr lang nach Frankreich, um französisch zu lernen. Als er wieder zurückkam, zog er von zu Hause aus und fing danach in seiner Heimatstadt an, Jura zu studieren. Nach vier Semestern (mit 21 Jahren) wechselte er für ein Jahr an eine renommierte Hochschule im europäischen Ausland und fing, nachdem er wieder zurück gekommen war, mit seinen Examensvorbereitungen an. Zum Zeitpunkt des Interviews war er 24 Jahre alt, im 11. Hochschulsemester und befand sich mitten in seinen Prüfungen. Er plante, nach seinem Studium ein Jahr lang zu promovieren und anschließend mit seinem Referendariat zu beginnen.

Familiale Ressourcen und sozialisatorische Interaktionsstruktur:

Paul wurde während seines gesamten Studiums finanziell großzügig von seinen Eltern unterstützt, was sie auch weiterführen wollen, wenn er nach Beendigung seines Studiums promovieren will. Diese Finanzierung war nicht an die Erfüllung irgendwelcher Forderungen gebunden, sondern seine Eltern wollten dadurch nur einen Rahmen schaffen, in dem sich Paul ohne Sorgen bewegen konnte:

"Hmm das ist immer so gewesen, dass ich eh 700 Mark zum Leben kriege und meine Eltern die Miete zahlen. Und jede eh Wohnungsverbesserung wurde da dann eben immer auf meine Eltern abgewälzt."

"-Ja, das hängt eigentlich auch damit zusammen, dass eben meine Eltern das auch gern wollten, dass ich mich wohl fühle und - also meine Eltern sind sehr liebe Menschen in der Hinsicht." (9: 38-43)

Auch in kultureller Hinsicht bemühten sich Pauls Eltern um eine systematische Förderung ihrer Kinder. Die Eltern besuchten mit ihnen häufiger Museen und schickten sie in Töpfer- oder Malkurse in Museen, als sie noch klein waren. Seine Mutter drängte dazu ("so ein bißchen Programm meiner Mutter"), dass alle Kinder ein Instrument spielen lernten, das sie sich selbst aussuchen durften. Paul wählte Gitarre und spielte dieses Instrument ab seinem neunten Lebensjahr sieben Jahre lang, allerdings "mit schrecklichem Erfolg", wie er sagt. Es ist das einzige Mal, dass er im Interview thematisiert, dass er zu etwas gezwungen ("sowas, wo meine Mutter gedrängt hat, üben") worden sei, denn er hätte früher damit aufgehört, wenn

seine Mutter nicht weiter darauf bestanden hätte. Er kommentiert dies als "so ne Sache glaub ich, wo ich zumindest was machen musste, was mir nicht so recht Spaß gemacht hat" (24: 32):

"Das wollte meine Mutter, dass wir irgendwie ein Instrument lernen, aber ich weiß nicht warum. Die denkt da immer, das soll einem auch sowas geben wovon man mal zehren könnte oder so."

Im Unterschied zu ihm selbst, der sich von den kulturellen Ambitionen seiner Mutter etwas distanziert, habe diese künstlerische Beeinflussung dazu geführt, so vermutet er, dass seine beiden Geschwister inzwischen Künstler geworden sind. Damit deutet sich bereits an, dass Paul im familialen Interaktionszusammenhang eine andere Rolle spielte als seine Geschwister.

Paul weist im Laufe des Interviews häufig darauf hin, dass seine Einstellungen und Wertorientierungen stark vom Zusammenleben seiner Familie geprägt wurden, das er als harmonisch, sozial verträglich und rücksichtsvoll beschreibt. Er betont immer wieder, wie wohltuend er das Familienleben empfand und wie sehr er es geschätzt hat. Seine Eltern haben ihm zufolge ihren Kindern soziale Werte nicht nur vermittelt, sondern sie auch in ihrer eigenen Ehe vorgelebt, was ihnen eine hohe Glaubwürdigkeit verlieh:

"Meine Eltern haben mir gezeigt, wie wichtig ein familiärer Zusammenhalt ist. Dann haben auch, meine Eltern sind auch so ne harmonische Ehe würd ich sagen, ne harmonische Ehe und haben mir gezeigt auch, dass sowas wichtig ist." (24: 69-70)

Im Vordergrund von Pauls Sozialisation standen in seiner Wahrnehmung also sozialidealistische Werte wie Empathie, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft, womit er deutlich die sozial-normativen und gemeinschaftsstiftenden Aspekte gegenüber der persönlichkeitsspezifischen, individuierenden Dimensionen seiner Erziehung hervorhebt, die auch die Interaktion zwischen den Geschwistern und zu deren Freunden prägten:

"Naja ehm, dass wir so untereinander dazu erzogen worden sind, uns gegenseitig zu helfen also uns Geschwistern und ehm aufeinander Rücksicht zu nehmen und so." (25: 5)

"Meine Eltern haben immer Wert darauf gelegt, dass wir ehm - dass wir uns um andere Freunde gekümmert haben, wenn da mal irgendwas war, wenn das mal angesprochen wurde, dass irgendein Freund von uns Schwierigkeiten hatte inner Schule oder irgendwas anderes, dann ging's immer so, ja könnt ihr dem da irgendwie helfen, könnt ihr da vielleicht mal mit nem Lehrer reden so oder mit ihm selber reden oder so." (25: 16-18)

Andererseits deutet er auch hier eine kleine Differenz zwischen ihm und seinen Geschwistern an ("mich, aber auch meine Geschwister"):

"Und ich glaube, sie haben uns so sozial ganz also, mich, aber auch meine Geschwister, sozial ganz verträglich gemacht, sie haben uns auch so erzogen auf andere Rücksicht zu nehmen." (24: 71-72)

Die Familie und ihr "Zusammenhalt" steht nach wie vor im Mittelpunkt von Pauls Wertesystem, worin er sich in einer tiefen grundsätzlichen Übereinstimmung mit seinen Eltern sieht:

"-Hmm -- ja ich glaub schon mein Wertesystem ist stark durch meine Eltern geprägt." (26: 27)

Dies charakterisiert ihn als einen "familienorientierten Handlungstypus", wie ihn Lenz (1986; 1988) beschrieben hat. Im Gegensatz zu diesen Beteuerungen weist bei genauerem Hinschauen jedoch einiges darauf hin, dass Pauls Familie nicht ganz so harmonisch war, wie er sie zunächst beschreibt, sondern es durchaus Unterschiede in der Beziehung der Geschwister zu den Eltern und vermutlich auch zwischen ihnen gab. Hat er vorher noch die hohe Übereinstimmung zwischen den Erziehungszielen seiner Eltern und ihren Resultaten bei ihm und

seinen Geschwistern betont, so setzt er sich nun von ihnen etwas deutlicher ab:

"Ich hatte son Einverständnis mit meinen Eltern ein bißchen. Ich hab auch - immer nur so durchsetzbare Sache eigentlich vorgeschlagen oder gefordert oder so. Meine Geschwister hatten schon teilweise Konflikte mit meinen Eltern, was dann so Reisen anging oder so oder mit lange wegbleiben, wobei da eigentlich meine Eltern sehr großzügig waren." (25: 24-27)

Paul hebt die besondere Stellung im Verhältnis zu seinen Eltern hervor und deutet damit an, dass sich die Übereinstimmung mit ihnen nur auf ihn bezieht, während seine Geschwister eher Konflikte mit ihnen hatten. Er entwirft damit die Interaktionsstruktur in seiner Familie in einer Weise, dass er sich selbst zusammen mit seinen Eltern und im Gegensatz zu seinen Geschwistern positioniert. Dies wird auch dadurch belegt, dass er nicht etwa seine Geschwister bei ihren Konflikten mit den Eltern argumentativ unterstützt, sondern die Position seiner Eltern im Interview verteidigt ("sehr großzügig"). Damit entzieht er den Konflikten seiner beiden Geschwister zugleich ihre Legitimationsbasis und drückt aus, dass er sie für unberechtigt hält. Demgegenüber habe er selbst "immer nur so durchsetzbare Sache eigentlich vorgeschlagen oder gefordert". Paul verstand es offenbar im Gegensatz zu seinen Geschwistern, den Erwartungen und Wünschen seiner Eltern durch eine vorweggenommene Anpassung entgegenzukommen, so dass Konflikte überhaupt erst gar nicht entstehen konnten. Auch dies belegt die Vermutung, dass es sich bei Paul um einen "familienorientierten Handlungstypus" handelt, der sich, wie wir uns erinnern, durch eine vorweggenommene Anpassung an die Forderungen der Eltern auszeichnet. In diesem Zusammenhang erhält Pauls "Einverständnis" mit seinen Eltern eine etwas andere Bedeutung als jene, die er zunächst selbst nahelegt, da sie weniger auf der Übereinstimmung gemeinsam geteilter, "sozial idealistischer" Wertvorstellungen beruht, sondern eher als eine einseitige Anpassung an vorgegebene Normen erscheint, um eventuelle Konflikte mit seinen Eltern zu vermeiden. Die von Paul betonten Werte von Harmonie, sozialer Rücksichtnahme und familialem Zusammenhalt bekommen dadurch die Konnotation von Harmonisierung, Konfliktvermeidung und Konventionalismus. Darauf weist auch die diminutive und mit Modalpartikeln gespickte Ausdrucksweise hin ("ein bißchen", "eigentlich", "oder so", "schon teilweise"), die Sachverhaltsdarstellungen und Bewertungen abmildert und harmonisiert und für Pauls Sprachstil charakteristisch ist.

Paul räumt zwar ein, dass es auch manchmal Konflikte mit seinen Eltern gegeben habe, kann sich jedoch nur noch bei seinen Geschwistern an welche erinnern, wobei ihm vor allem seine Schwester einfällt. Sie war:

"(...) nun die älteste und litt dadurch glaub ich auch noch am meisten unter elterlichen Restriktionen und war dann auch noch das Mädchen" (25: 42-43)

Offenbar verhielten sich seine Eltern gegenüber ihren Kindern zumindest in geschlechtsspezifischer Hinsicht durchaus konventionell, da sie ihren beiden Söhnen mehr Freiheiten einräumten als der Tochter, der sie sogar mit "Restriktionen" begegneten, was seinem Bild von einer "harmonischen" Familie vollends widerspricht. Seine Schwester hatte in doppelter Weise eine ungünstige Position in der Interaktionsstruktur der Familie, da auf sie als die älteste in der Geschwisterreihe die Ängste und Befürchtungen ihrer am stärksten projiziert wurden und sie darüber hinaus als Mädchen stärkeren Restriktionen durch die Eltern ausgesetzt war als die beiden Jungen. Als Mädchen war sie aus demselben Grund andererseits allerdings auch von eventuellen Statusansprüchen und Aspirationen der Eltern entlastet, da ihr in der Geschwisterreihe noch zwei Jungen nachfolgten, die mit ihnen beauftragt werden konn-

ten:

"Naja weil ehm - meine Eltern haben das bei meiner Schwester immer sehr begrüßt so - mit der Kunst. Und bei meinem Bruder - da haben sie das begrüßt solange er Photograph werden wollte, das ist ja noch so eher was Gewerbliches und dass er jetzt auf die Kunsthochschule geht, sie unterstützen das zwar auch und akzeptieren das auch, weil das ist glaub ich so die Entscheidung berufliche Entscheidung von uns drei Kindern, mit der sie im Augenblick am meisten Schwierigkeiten hätten. Und da ist schon manchmal so, dass die so denken, ach naja und so und wär doch nett gewesen Zahnarzt und so." (7: 28-32)

Auch auf beruflichem Gebiet folgten Pauls Eltern einem konventionellen Handlungsmuster, demzufolge Männer "was Gewerbliches" machen sollten, wohingegen Frauen das "Gute, Schöne, Wahre" vorenthalten blieb. Davon wich Pauls jüngerer Bruder ab und erzeugte dadurch ein Konfliktpotential in der Familie. Die Wünsche von Pauls Eltern, dass einer ihrer Söhne Zahnarzt würde, werden von ihm als indirekter Apell ausgedrückt, ihnen einen Gefallen zu tun ("wär doch nett gewesen"). Paul berichtet nicht über das, was sie sagen, sondern er scheint zu wissen, was sie denken. Wir wissen nicht, ob Pauls Eltern ihre Wünsche und Statusansprüche tatsächlich nur so indirekt und verhalten, also gewissermassen nur als flüchtige Geste ausgedrückt haben oder ob er sie erst durch seine Schilderung auf einen solchen Status reduziert. Jedenfalls thematisiert er sie nicht auf einer sachlich-inhaltlichen Ebene, die der Frage der Reproduktion des Familienstatus einer "Zahnärztedynastie", die bereits seit mehreren Generationen existiert, angemessen wäre, sondern reduziert sie auf eine Beziehungsdimension innerfamilialer Harmonie. Dennoch haben die Wünsche seiner Eltern eine so nachhaltige Wirkung auf Paul, dass sie ihm bewusst sind, denn er weiß, was seine Eltern denken und wünschen, ohne dass sie es aussprechen müssen ("dass die so denken"). Auch dies verdeutlicht die hohe Übereinstimmung zwischen ihm und seinen Eltern, die sich darüber hinaus auch auf die Art und Weise, wie sie mit möglichen Konflikten umgehen, zu erstrecken scheint. Denn Paul beginnt die Schilderung des Konflikts mit der Sichtweise seiner Eltern ("sie unterstützen das zwar auch und akzeptieren das auch"), bricht aber anstelle eines "aber", das syntagmatisch logisch folgen müßte, anschließend den Teil ab, der die andere Seite des Konflikts beschreiben müßte und fährt mit einer Begründung ("weil") der Position seiner Eltern fort ("weil das ist ... die Entscheidung ..., mit der sie ... am meisten Schwierigkeiten hätten"). Der Konflikt wird demnach nicht explizit thematisiert, sondern nur indirekt erwähnt und gleichzeitig in seiner Modalität durch den Konjunktiv ("wär ... gewesen") sowie die Modalpartikel ("ach naja und so") abgeschwächt und gewissermaßen beschwichtigt. Die Position seines Bruders wird von Paul erst gar nicht thematisiert, was dem eingangs von Paul betonten und angeblich durch ihn übernommenen Erziehungsziel seiner Eltern, sich "gegenseitig zu helfen", widerspricht.

Paul ist ebenfalls mit dem Wunsch seiner Eltern, Zahnarzt zu werden, konfrontiert worden (vgl. unten "Studienfachwahl"). Er schaffte es jedoch, sich ihm zu entziehen, was unter anderem durch seine Position in der Geschwisterfolge erleichtert wurde, da sein jüngerer Bruder als ein weiterer möglicher Kandidat für die "Vererbung" des elterlichen Zahnarztberufes zur Verfügung stand. Damit verlagerten sich die Statuswünsche seiner Eltern auf ihn und Paul war geringerem Druck ausgesetzt. Darüber hinaus stellt sich Pauls sehr positive Sichtweise seiner Eltern jedoch zumindest teilweise auch als der Ausdruck eines Interaktionsmusters der Konfliktvermeidung dar, das darin besteht, sich ihren Ansprüchen und Wünschen antizipativ anzupassen. Dieses Handlungsmuster hatte Paul schon sehr früh entwickelt. Bereits während der Schulzeit hatte er es vermocht, auf diese Weise seine Eltern zu beruhigen, selbst wenn er -

was selten vorkam - schlechte Noten in der Schule hatte:

"Die kamen vor aber - die haben da nie so, die haben eigentlich immer ganz gelassen drauf reagiert, auch glaub ich, weil ich das immer erklären konnte, ich konnte immer so sagen, macht euch mal keine Sorgen - und so, und ich hab auch ne gewisse Zeit eh schlechte Noten ganz einfach unterschlagen können, ich konnte da auch meinen Eltern was vormachen teilweise." (22: 8-10)

Paul sagt, dass er seinen Eltern "immer erklären konnte", aber er normalisiert nur, denn seine Handlungsstrategie besteht darin, seine Eltern zu beruhigen ("macht euch mal keine Sorgen"), was in Kongruenz mit seiner Wertvorstellung eines "harmonischen" Familienlebens ist. Damit kehrte er im Grund genommen die "normale" Ordnung in der Interaktionsstruktur der Familie um, denn man würde erwarten, dass die Eltern ihre Kinder beruhigen und trösten, wenn sie schlechte Noten haben und nicht umgekehrt, dass der Sohn seine Eltern beruhigt. Man bekommt also zunächst den Eindruck, als wenn Paul, zumindest in diesem schulischen Bereich, die Kontrolle über die familiale Interaktion ausgeübt hatte. Dennoch erfüllte er dabei den Leistungsanspruch seiner Eltern, der jedoch nicht direkt ausgesprochen wurde, sondern auf einer "unbewussten Rolleninduktion" beruhte, wie sie etwa Richter (1969, vgl. auch oben Kapitel IV) beschrieben hat. Die indirekte Beauftragung durch die Eltern, gute Leistungen in der Schule zu erreichen, wurde mit der möglichen Gefährdung der "Harmonie" des Familienlebens sowie der Erregung der Besorgnis der Eltern verknüpft, wofür Paul die Verantwortung erhalten hätte, falls er schlechte Noten bekommen hätte. Dies weist auf den Geltungsanspruch und die Bedeutung des elterlichen Verlangens hin, dass die Kinder gute Noten in der Schule erreichen mussten. In der Erfüllung dieser Ansprüche ging Paul so weit, dass er sogar nicht davor zurückschreckte, seine Eltern zu betrügen, indem er schlechte Noten einfach unterschlug. Dies ist keineswegs der Ausdruck eines Vertrauensverhältnisses zwischen ihm und seinen Eltern, wie er es immer wieder betont, sondern war eigentlich ein großer Vertrauensbruch, der außerdem den von ihm beschriebenen "sozial idealistischen" Wertvorstellungen, die das Familienleben prägten, erheblich widerspricht. Es zeigt eher das große Bemühen von Paul, es seinen Eltern unter allen Umständen recht zu machen, auch wenn dabei Lügen in Kauf genommen werden mussten. Paul hat also offenbar gut gelernt, sich so zu verhalten, dass Konflikte vermieden wurden, indem er einen guten Eindruck erweckte und hat darüber hinaus die elterlichen Normen und Orientierungsschemata so gut verinnerlicht, dass er sie selbst gegen seine Eltern exekutiert.

Ablösungsprozess vom Elternhaus:

Paul verstand es gut, den Erwartungen und unausgesprochenen Wünschen seiner Eltern auf eine Weise entgegenzukommen, dass Konflikte gar nicht erst entstanden. Falls aber dennoch Differenzen zu ihnen auftraten, wich er zurück und paßte sich ihnen an, wie der einzige Konflikt mit seinen Eltern deutlich macht, an den er sich erinnern kann. Dabei handelt es sich um die Akzeptanz seiner Eltern gegenüber einer Freundin, mit der noch als Schüler eine Beziehung hatte. Die Partnerwahl bildet neben der Berufswahl die zentrale Handlungsanforderung des jugendlichen Ablösungsprozesses vom Elternhaus und ihre Bewältigung zeigt, wie weit der "biographische Verselbständigungsprozess" (Buchmann 1989) gediehen ist und ein "autonomes" Handlungsmuster, das aus ihm resultiert, sich entwickeln konnte. Pauls einziger Konflikt mit seinen Eltern drehte sich aber nicht um die Berufswahl, die zwischen ihnen zu keinerlei Reibungen führte, sondern um die Partnerwahl:

"Ich glaube meine zweite Freundin, das war so ne Sache, wo man auch was von meinen Eltern sagen kann, die paßte meinen Eltern nicht so ganz, die hab ich so kennen- also war ich mit der zusammen, als ich grade Abitur machte und die war grade durchgefallen und so und war irgendwie so ein bißchen -- ja, es paßte meinen Eltern irgendwie nicht so ganz, ich weiß jetzt nicht warum. Ich weiß nicht, die war auch so ein bißchen so ein schwieriger, ein schwieriger Charakter, die war durchs Abitur durchgefallen, hatte da eben einfach so Schwierigkeiten und so. Und die hat sich dann da auch so ein bißchen an mich geklammert. Irgendwie - das ist so ne komische Sache, also irgendwie paßte die meinen Eltern nicht so ganz richtig, wobei meine Eltern das immer nie so ausdrücklich gesagt haben und - wir waren auch oft bei mir zuhause, also meine Eltern waren auch immer nett zu der, aber irgendwie war das nicht so - positiv, und das ging ja auch schnell dann auseinander, ich ging ja dann nach STADT IN FRANKREICH, aber ich glaube -- ich seh das bei meiner jetzigen Freundin, so diese Akzeptanz der Freundin durch die Eltern ist sehr wichtig für mich. Meine jetzige Freundin ist so von meinen Eltern völlig akzeptiert, die geht auch immer mit mir mit, nach Hause und so und lebt da fast schon wie n, wie n eigenes Kind von meinen Eltern. Und ehm - das ist für mich sehr wichtig, daran zerbrach die Sache mit der zweiten Freundin irgendwie, dass ich die als so nicht als akzeptiert empfand." (26: 12-23)

Paul teilt in diesem Konflikt nicht die Position seiner ehemaligen Freundin, sondern übernimmt vollständig die Perspektive seiner Eltern. Er kann sie nur als "schwierigen Charakter" bezeichnen, die durch das Abitur gefallen war, also schulisch versagt hatte. Ob das der Grund für ihre Charakterisierung durch ihn als "schwierig" ist, ob es also die Ursache ihrer Schwierigkeiten oder die Folge von ihnen war, wird nicht deutlich. Paul bringt nicht zum Ausdruck, worin die Schwierigkeiten bestanden, sondern mildert sie im Gegenteil rhetorisch ab, indem er sie mehrmals durch die Apostrophierung "bißchen" verkleinert, bleibt also sprachlich nur auf der Oberfläche des Konflikts, ohne in ihn einzudringen. Er erweist sich als hilflos, die Ursachen ihrer Schwierigkeiten ("hatte da eben einfach so Schwierigkeiten und so") oder ihres gemeinsamen Beziehungskonflikts sprachlich zu benennen, sondern wiederholt nur immer wieder, dass seine Freundin "irgendwie so ein bißchen", "ein bißchen so", "da eben einfach so" "schwierig" war. Anstelle einer Erläuterung ihrer Probleme wiederholt er nochmals, dass sie seinen Eltern nicht angenehm war ("war irgendwie so ein bißchen -- ja, es paßte meinen Eltern irgendwie nicht so ganz"). Er thematisiert auch nicht sein eigenes Verhältnis zu ihr, sondern schildert die Beziehung nur aus der Perspektive, die er ihr unterstellt ("die hat sich dann da auch so ein bißchen an mich geklammert"). Einen noch größeren Raum nimmt in seiner Schilderung jedoch wieder die Perspektive seiner Eltern ein, deren Abneigung gegen seine Freundin ("also irgendwie paßte die meinen Eltern nicht so ganz") er dreimal mit ähnlichen Formulierungen wiederholt. Vor diesem Hintergrund erscheint es glaubhaft, dass er weder die ablehnende Haltung seiner Eltern ("ich weiß jetzt nicht warum"), noch seine damalige Freundin ("Ich weiß nicht, die war auch so ein bißchen so ...") versteht.

Pauls Verhaltensweise widerspricht völlig dem Bild eines sozial positivem, rücksichtsvollen und hilfsbereitem Verhalten, das er als Erziehungsziel seiner Eltern und als von ihnen übernommene eigene Wertorientierung entworfen hat. Während er bereits vorher die Berufsentscheidung seines Bruders aus der Perspektive seiner Eltern thematisiert und auf ein Beziehungsproblem reduziert hatte, ist nun die Schilderung seiner damaligen Freundin keineswegs empathisch und verständnisvoll, sondern er etikettiert sie bzw. den Beziehungskonflikt als "Sache". Außerdem zeigt es einen erheblichen Mangel an Einfühlungsvermögen, ja es kommt einer Stigmatisierung gleich, wenn er ihre "Schwierigkeiten" auf ihren "schwierigen Charakter" zurückführt. Auch seine Beschreibung ihrer Hilfsbedürftigkeit durch die Charakterisierung, dass sie sich an ihn angeklammert habe, zeigt seine abwehrende und ablehnende Haltung. Die sprachliche Bewältigung dieses Konflikts widerspricht auch völlig seinem mehrfach im Interview vorgetragenen Selbstbild der Fähigkeit und Vorliebe, Sachverhalte mit "argu-

mentativer Kreativität" sprachlich zu gestalten und einen "Standpunkt von allen möglichen Seiten und gemäß einer strengen Methode und System" zu betrachten. Stattdessen vermag er überhaupt nicht, die Substanz des Konflikts und seine eigene Position in ihm zu benennen, sondern benennt ihn nur mit den, allerdings ebenso vagen Worten seiner Eltern.

Durch diese Episode wird die Interaktionsstruktur von Pauls Eltern sowie sein eigenes Handlungsmuster deutlich, das aus ihr resultiert. Paul erwähnt an keiner Stelle, dass es zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit seinen Eltern über die Beziehung zu seiner damaligen Freundin gekommen war, die entweder von ihm oder von ihnen gesucht wurde. Es kam offenbar nicht nur zu keinem Konflikt, sondern Paul erweckt überdies den Eindruck, dass noch nicht einmal offen über die "Schwierigkeiten" seiner Freundin oder seiner Eltern zu ihr geredet wurde ("meine Eltern das immer nie so ausdrücklich gesagt haben"). Im Gegenteil, seine Eltern waren sogar immer "nett" zu "der", wie er sich in etwas abfälliger Weise ausdrückt, obwohl "die" ihr "also irgendwie" nicht "paßten". Obwohl sie "nett" waren und nie "ausdrücklich" etwas gesagt hatten, weiß Paul, dass "das" "irgendwie" nicht so "positiv" war. Die Kommunikationsäußerungen, aus denen er dieses Wissen bezog, waren offenbar, wie schon bei dem Wunsch seiner Eltern, dass sein Bruder Zahnarzt wird, nicht sprachlicher Natur und wurden explizit benannt, so dass Paul nichts über sie sagen kann. Pauls sprachliche Hilflosigkeit, das Mißfallen seiner Eltern, dessen Ursachen sowie seine eigenen Gefühle und die Schwierigkeiten seiner damaligen Freundin zu beschreiben, verweist damit auf ihre eigenen Ursachen: in der freundlichen - "netten" - Sprachlosigkeit seiner Eltern mit diesem Konflikt umzugehen. Ein solches Interaktionsmuster erschwert die Entwicklung einer eigenen Position und Meinung bei den Kindern nachhaltig, weil eine Auseinandersetzung über die Wünsche und Erwartungen der Eltern zwar weitgehend verhindert wird, sie aber dennoch, gewissermaßen subkutan, wirksam sind und als unbewusste Rollenanforderungen verinnerlicht werden.

Paul bewegt sich nur an der Oberfläche einer groben und unbestimmten Beschreibung und gestaltet die Episode nicht erzählerisch. Seine Sprachlosigkeit bei ihrer Schilderung weist darüber hinaus auf eine mangelhafte Verarbeitung seines damaligen Beziehungskonflikts mit seiner Freundin hin. Er geht mit einem inhaltlichen Gestaltungsmangel einher, der sich dadurch ausdrückt, dass er bei der "Auflösung" des Konflikts passiv blieb ("und das ging ja auch schnell dann auseinander"). Dies erklärt auch, dass Paul weder von positiven Gefühlen spricht, die er seiner damaligen Freundin gegenüber irgendwann einmal gehabt haben musste, noch davon, dass es ihn vielleicht verletzt hatte, dass die junge Frau, die er liebte, nicht von seinen Eltern akzeptiert wurde. Seine Schilderung spart nicht nur jegliches Anzeichen eines manifesten Konflikts, sondern auch eine emotionale Dimension völlig aus, weshalb sie auf den ersten Blick vernünftig und abgeklärt wirkt. Die von Paul eingangs betonten "sozial idealistischen" Werte seiner Eltern, in denen er mit ihnen übereinstimmt, erscheinen vor diesem Hintergrund, da sie nicht emotional unterfüttert sind, als eine Form von konventionalistischer Normanpassung.

Der Konflikt mit seiner damaligen Freundin wurde von ihm nicht bewältigt, sondern dadurch beendet, dass er ein Jahr lang nach Frankreich fuhr. Nachdem er wieder zurückgekommen war, lernte er seine jetzige Freundin kennen. Die gesamte Episode, in der Paul den einzigen Konflikt mit seinen Eltern thematisiert, ist von ihm so aufgebaut, dass er diese beiden Freundinnen explizit miteinander vergleicht, wobei der Maßstab des Vergleichs auf der

Dimension beruht, die ihm am wichtigsten ist: der Akzeptanz durch seine Eltern. In einer abschließenden Evaluation betont Paul die Wichtigkeit dieser Akzeptanz durch seine Eltern für sein eigenes "Glück" ("so diese Akzeptanz der Freundin durch die Eltern ist sehr wichtig für mich"; "das ist für mich wichtig"). Vor diesem Hintergrund wird die negative Erfahrung mit seiner ersten Freundin durch seine aktuelle Freundin gewissermaßen "geheilt", da sie im Kontrast zu jener von seinen Eltern in hohem Maße akzeptiert wird. Dies zeigt, in welchem Ausmaß er das Deutungsmuster seiner Eltern übernommen und zu seinem eigenen Maßstab gemacht hat.

Wenn Partnerwahl ein Element des Ablösungsprozesses von den Eltern ist, muss man zum Schluss kommen, dass er bei ihm nicht erfolgt ist, da er sich in dieser Hinsicht gegenüber seinen Eltern nicht verselbständigt hat, sondern umgekehrt seine jetzige Freundin in die Familie hineingeholt hat, was er besonders pointiert durch die Formulierung zum Ausdruck bringt, dass sie "da fast schon wie 'n, wie 'n eigenes Kind von meinen Eltern" lebe. Eine solche Positionszuweisung in der Interaktionsstruktur von Pauls Familie wurde wahrscheinlich auch dadurch unterstützt, dass sie zum Zeitpunkt, als er sie kennenlernte, gerade erst sechzehn Jahre alt war und tatsächlich in gewisser Weise von seinen Eltern noch als "Kind" angesehen werden konnte. Dies hat allerdings zur Folge, dass seine Freundin, solange Paul den Maßstab seiner Eltern zu seinem eigenen macht, auf diese Weise den Status seiner Schwester zugewiesen bekommt, so dass er nun keine "schwierige" ältere Freundin mehr hatte, sondern eine problemlose jüngere "Schwester". Die Interaktionsstruktur in Pauls Familie änderte sich durch Pauls Art der Lösung seiner jugendspezifischen Handlungsanforderung der Partnerwahl also nicht dadurch, dass Paul seine Eltern verließ, indem er sich von ihnen ablöste, sondern dass er "mit einem Bein" in der Familie blieb und sie sogar mit einer "Schwester", die mit dem Familienmuster konform war, bereicherte.

Wenn man sich darüber hinaus vergegenwärtigt, dass seine jetzige Freundin nach ihrem erfolgreich bestandenen Abitur anfing, Medizin zu studieren, könnte man fast meinen, dass sich seine Eltern ihren Wunsch, dass eines ihrer Kinder Medizin studiert, doch noch erfüllt haben. In gewisser Weise wird durch ihre Integration in Pauls Familie sein einziges "Vergehen" gegenüber seinen Eltern, nicht Medizin studiert zu haben, "geheilt". Indem sie nicht seine "schwierige" Freundin akzeptierten, die durch das Abitur gefallen war, sondern die andere, die Medizin studiert, in die Familie aufnahmen, reproduzierten sie also auch den sozialen Status ihrer Familie. Dies macht deutlich, dass es sich bei diesem Konflikt auch um einen Prozess der sozialen Schließung und Positionszuweisung durch Integration oder Selektion handelt, der zunächst nur für die Mikroebene des Handelns - im Rahmen der familialen Interaktionsstruktur - Bedeutung zu haben scheint, durch den jedoch auch der Familienstatus als ihre soziale Position in der Gesellschaft gewahrt blieb.

Eine andere Folge der Übernahme des Deutungsmusters seiner Eltern bezüglich der Beziehung zwischen ihm und seiner Freundin als eine Geschwisterbeziehung liegt allerdings in der Begrenzung ihrer Entfaltung als eine "erwachsene" Liebesbeziehung, womit andererseits jedoch auch eine Dimension von Emotionalität ausgeschlossen wird, die möglicherweise zu Konflikten führen und dadurch Paul in der reibungslosen Verfolgung seines Laufbahnmusters gefährden könnte. In dieses Bild paßt auch, dass sie im Gegensatz zu seiner früheren, "schwierigen" Freundin, die ein Jahr älter war als er, vier Jahre jünger ist als er, also während

der längsten Zeit ihrer Beziehung noch Schülerin war. Dies deutet darauf hin, dass ihre Beziehung eine komplementäre Struktur (vgl. Bateson 1981: 107ff.) hatte, die auf einer asymmetrischen Interaktion beruhte, zumal Paul seine Studienzeit, wie wir weiter unten sehen werden, nicht als jugendgemäßes Moratorium, sondern bereits stark als Erwachsenenrolle gestaltete.

Direkt nach seinem Abitur und der Beziehung zu seiner "schwierigen" Freundin ging Paul für ein Jahr nach Frankreich. Zum einen verfolgte er damit die Absicht, eine moderne Sprache zu lernen ("eine neue Sprache richtig gut lernen"), da er ein altsprachliches Gymnasium besucht hatte, nur wenig englisch sprach und "kein Wort französisch". Darüber hinaus wollte er vor dem Studium einen Ortswechsel und "noch was anderes machen", da er bereits wußte, dass er in seiner Heimatstadt bleiben und dort studieren würde:

"- weil ich gerne - noch was anderes machen wollte nach der Schule und so einen Ortswechsel haben wollte - und das war dann so ne Idee von mir, meine Eltern haben das sehr unterstützt eigentlich, ich weiß jetzt nicht, ich hätte sicher auch - ohne - also die haben das nicht durchgedrückt irgendwie, mussten sie auch gar nicht, weil ich das ja gerne machen wollte, aber die waren eben ganz begeistert von der Idee und das nahm dann so seinen Lauf." (5: 8-11)

Paul dachte und handelte also bereits früh außerordentlich weitsichtig, planvoll und strategisch und überdies in einer hohen Affinität zu den Vorstellungen seiner Eltern. Sie stellten ihm dafür einen großzügigen Rahmen zur Verfügung, indem sie ihn finanziell unterstützten, aber auch emotional an seinen Plänen Anteil nahmen, ihn ermutigten und ihm Bestätigung gaben. Dies verlieh Paul das Selbstbewusstsein, persönliche und organisatorische Hindernisse und sicher auch seine Ängste zu überwinden, die ihn an der Verwirklichung seiner Pläne gehindert hätten:

"Aber meine Eltern standen dem eben sehr positiv gegenüber, die hätten mich da auch so mit anderen Dingen unterstützt. Und die haben mir eben auch schon so moralische Unterstützung gegeben, man ist ja auch bequem, vielleicht wäre das irgendwie im Sande verlaufen sonst, die waren eben auch so begeistert davon." (6: 28-32)

"Das hat mir ja dann auch so den - Antrieb gegeben, diese ganzen Formalitäten zu erledigen und so weiter." (6: 36)

Dieser Auslandsaufenthalt in Frankreich hatte für Paul, zumal er, abgesehen von einem kurzen Intensivkurs unmittelbar vorher, nicht französisch sprach und erst achtzehn Jahre alt war, den Charakter einer "Bewährungsprobe", in der er zum ersten Mal auf sich allein gestellt war. Seine Eltern blieben dabei zwar präsent, aber im Hintergrund, so dass sie ihrem Sohn die Mühe sich zu bewähren nicht abnahmen, aber dennoch bei einer eventuellen Notlage eingreifen konnten.

"(...) es war schon so ne Situation, vor der ich in meinem Leben noch nicht stand. Und - das war überhaupt das erste Mal, dass ich so längere Zeit von Hause weg war, jetzt mal so von Reisen abgesehen. Na das ist schon ne wertvolle Erfahrung so. Ich war stolz, als ich das alles organisiert hatte." (6: 12-14)

"(...) das so ein -- so ne wichtige Zeit, oder dass ich da wichtige Erfahrungen gemacht hab, weil man eben da - vor Schwierigkeiten gestellt ist, vor denen man hier nicht steht und die muss man so meistern, ich war ja auch damals noch relativ jung so 18 oder so und ja das hat mich dann schon so weitergebracht." (5: 65-67)

Paul erlebte also ein Moratorium, da er ein Jahr lang aus seiner gewohnten Lebenswelt heraustrat und seine Laufbahn unterbrach. Sie äußerte sich jedoch nicht durch Konflikte mit seinen Eltern, da er es nicht gegen sie erkämpfen musste, sondern als eigene jugendliche "Bewährungsprobe", für die sie den großzügigen Rahmen bereitstellten, indem sie von ihnen sogar noch finanziell unterstützt und emotional begleitet wurde:

"(...) das war klar, dass die so mir so jede Hilfe geben würden, wenn ich die bräuchte".

Pauls "erwachsenengemäße" Verhaltensweise im Zusammenhang mit seinem Frankreichaufenthalt steht in einem großen Gegensatz zu seinem "kindgemäßen" Verhalten hinsichtlich des Abbruchs der Beziehung zu seiner "schwierigen" und der Gestaltung jener zu seiner jetzigen Freundin. Allerdings blieb die Entwicklung von Pauls Eigenständigkeit auf den kognitiv-sachlichen Bereich begrenzt und scheint soziale, emotionale und psychische Dimensionen vernachlässigt zu haben. Denn als Gewinn, den er aus dieser ersten "Bewährungsprobe" in seinem Leben mitgenommen hatte ("das hat mich dann schon so weitergebracht"), thematisiert er ausschließlich den organisatorischen Aspekt ("stolz, als ich das alles organisiert hatte"; "die muss man so meistern"), während er persönliche, soziale oder kulturelle Erfahrungen nicht erwähnt. Dies weist darauf hin, dass seine Bewährungsprobe kein wirkliches, sondern ein "kontrolliertes" Moratorium war, das gewissermaßen am "langen Zügel" der grundlegenden Übereinstimmung in den Wertorientierungen zwischen ihm und seinen Eltern gehalten wurde, die Paul seine "Eigenständigkeit" entwickeln ließen, solange er dabei die Harmonie in seiner Familie nicht gefährdete, indem er seine Eltern infrage stellte. In diesem Sinne verlief auch der Abschluss seines Moratoriums. Als er nach einem Jahr wieder zurückkam, suchte er sich eine eigene Wohnung und zog wiederum in großer Übereinstimmung mit seinen Eltern von zu Hause aus, wobei es auch wieder darum ging, "Schwierigkeiten" zu vermeiden:

"Nee das war eigentlich klar, weil - ich war ja eh - da schon ein Jahr weg und das geht ja nicht so leicht. Ich war dann eben wieder Monate wieder zuhause - das wußten auch meine Eltern, dass sowas dann zu Schwierigkeiten führt. Ich hab ja in dem einen Jahr ganz erwachsen gelebt und wenn man nach Hause kommt ist man immer wieder das Kind. Also meine Eltern haben das auch gewußt, dass ich ausziehen wollte und haben das auch unterstützt." (9: 6-9)

Paul war also auf dem Feld der beruflichen Handlungsanforderungen überraschend erwachsen und verhielt sich sehr strategisch und rational, blieb aber hinsichtlich der auf Partnerschaft gerichteten Anforderungen "unerwachsen" im System seiner Eltern und übernahm deren Deutungsmuster. Dies geht einher mit einer Dichotomisierung der kognitiven und emotionalen Seite seiner Persönlichkeitsentwicklung, die einseitig zugunsten der sachlich-kognitiven ausfiel.

Studienfachentscheidung:

Pauls Handlungsmuster wurde also in hohem Maße durch die Übernahme der Normen und des Wertesystems seiner Eltern geprägt sowie durch die "stillschweigende" Prämisse, die Harmonie in der Familie nicht zu gefährden, indem die Besorgnis der Eltern erregt wurde. Falls seine eigenen Wünsche mit den ihren nicht übereinstimmten, erfolgte aber keine Auseinandersetzung mit ihnen darüber, sondern ein Anpassungsprozess an seine Eltern, um ihr Einverständnis und ihre Akzeptanz nicht zu verlieren. Das konnte sogar so weit gehen, dass er - etwa durch das Vorenthalten schlechter Schulleistungen - ihr Vertrauen mißbrauchte und sie belügte, um ihren eigentlichen Auftrag zu erfüllen, keine Besorgnis zu erregen. Aber normalerweise hatte er die Wertvorstellungen seiner Eltern schon antizipiert, so dass es erst gar nicht zu einem Konflikt kam.

Dieses auf Konfliktvermeidung ausgerichtete Handlungsmuster, das durch antizipierte Anpassung an die Erwartungen seiner Eltern oder aber durch ihr Unterlaufen erkauft wurde,

zeigt sich insbesondere bei seiner Studienfachwahl an der Art und Weise, wie er sich mit dem Wunsch seiner Eltern auseinandersetzte, Zahnmedizin zu studieren. Dabei entsprach zwar Pauls Wunsch, überhaupt zu studieren, völlig der sozialen Normalbiographie seiner sozialen Klasse:

"Hmm -- hm noe das war eigentlich klar, dass ich studiere, also ich hab zum Beispiel nie darüber nachgedacht, ne Lehre zu machen also was -- von meinem jetzigen Standpunkt betrachtet sehr sinnvoll gewesen wäre ne Banklehre oder so." (3: 67-68)

Allerdings war es in seiner Familie üblich Zahnmedizin zu studieren ("das war eigentlich immer so"), was er jedoch ablehnte:

"Und dann -- das ist noch so ne Sache, dass meine Eltern beide Zahnärzte sind und meine Großväter waren auch beide Zahnärzte und ich komm aus so ner Medizinerfamilie eigentlich, so alle Onkels und Tanten und das war eigentlich immer so - eh so ne Möglichkeit sagen wer, oder sowas womit man sich beschäftigen musste ob man das machen will oder nicht. Und - damit musste ich mich eben auch auseinandersetzen, aber das wollte ich eigentlich relativ früh nicht. Also das wußte ich zum Zeitpunkt des Abiturs schon, dass ich nicht Medizin oder Zahnmedizin studieren wollte." (6: 67-71)

Obwohl Paul wohl sagen will, dass er bereits "relativ früh nicht" Medizin studieren wollte, hört sich seine Formulierung so an, als wenn sich seine frühe Weigerung darüber hinaus darauf bezieht, sich damit überhaupt auseinanderzusetzen, Zahnmedizin zu studieren ("damit musste ich mich eben auch auseinandersetzen, aber das wollte ich eigentlich relativ früh nicht ").

"Eh - ich glaube, das muss in der Situation nicht so explizit vorgeschlagen werden, sondern das schwebt eben einfach bei jedem, jedem Kind, wenn es so ein einigermaßen vererbbarer Beruf ist, was ja ne Zahnarztpraxis einfach ist, dann schwebt das über jedem Kind so, ob das ausgesprochen wird oder nicht, ob's das nun macht oder nicht. Und - also - eh meine Eltern haben mir eigentlich nie so -- man hat nie von uns erwartet, also meine beiden anderen Geschwister, eh meine beiden Geschwister die gehen auch nicht - Zahnärzte oder so <sehr leise>. Aber es war schon - ich glaube meine Eltern hätten's auch ganz gern gesehen." (7: 5-10)

In Pauls Schilderung haben die Ansprüche seiner Eltern geradezu die Form einer allgemeingültigen Gesetzmäßigkeit, die in Zahnarztfamilien vorherrscht ("wenn ..., dann bei jedem Kind"), was empirisch in der Tat mit der hohen Selbstrekrutierungsrate bei Zahnärzten (vgl. Bochnick 1974; Preißer 1990) übereinstimmt. Dieses "Gesetz" ist für ihn so sehr ein Teil der Normalität, dass er den sozialen Mechanismus, der ihm zugrunde liegt, als eine quasi biologische ("vererbbare Berufe") Regel empfindet. Indem er die Statusansprüche seiner Eltern auf diese Weise gleichsam als eine Naturgesetzlichkeit verallgemeinert, normalisiert er sie auch zugleich. Dieses Deutungsmuster erleichtert es ihm, sich nicht wirklich mit ihren Ansprüchen auseinandersetzen zu müssen, denn seine Eltern treten dabei als Akteure gar nicht auf. Folglich kann er zu Recht behaupten, dass das, was er vorher noch als normal nahegelegt hat ("dann schwebt das über jedem Kind so, ob das ausgesprochen wird oder nicht, ob's das nun macht oder nicht"), konkret auf ihn und seine Geschwister "eigentlich nie so" zugetroffen hatte und seine Eltern eine Ausnahme bildeten ("man hat nie von uns erwartet"). Abschließend widerspricht er dieser Erklärung allerdings wieder ("aber") und räumt ein, dass es seine Eltern doch gerne gehabt hätten, wenn eines ihrer Kinder Zahnmedizin studiert.

Wie ist dieser Widerspruch der Ansprüche seiner Eltern in seiner Schilderung zu erklären? Zunächst muss man sich vergegenwärtigen, dass Paul dem Argument der "Vererbung" des Zahnarztberufes in Zahnarztfamilien viel mehr Raum gibt als seiner Behauptung, dass seine Familie dabei eine Ausnahme gewesen sei. Indem er dies zu einem "naturgesetzlichen"

Tatbestand erklärt, braucht er seinen Eltern keine "unlauteren", egoistischen Motive zu unterstellen, mit denen er sich eher auseinandersetzen müßte und die wahrscheinlich zu einem Konflikt führen würden. Seine Normanpassung als "elternorientierter Handlungstypus" beruht darauf, dass er nicht zugeben darf, dass seine Eltern auch eigene und egoistische Interessen verfolgen könnten, geht also mit ihrer Idealisierung einher. Deshalb kann auch Paul den potentiellen Konflikt mit seinen Eltern nicht erzählerisch zum Ausdruck bringen, sondern beschreibt ihn nur auf eine unbestimmte Weise:

"Meine ältere Schwester äh ist Künstlerin und mein Bruder wollte Photograph werden oder möchte Photograph werden aber ist auch inner Kunsthochschule gelandet jetzt - und -- ich glaube grade bei meinem jüngeren Bruder - sähen meine Eltern das schon ganz gerne, wenn der so Zahnmedizin studieren würde. Aber das ist für n Jungen sagen wer mal vielleicht ein bißchen ne unsichere Sache, so anner Kunsthochschule."

Paul übernimmt auch hier nicht die Perspektive seines Bruders, sondern die seiner Eltern und läßt sich gar nicht auf dessen konkrete Lage an der Kunsthochschule ein, indem er etwa seine Wünsche, Motive und Sorgen schildert, sondern unterstellt nur allgemein "ne unsichere Sache", da er in einem künstlerischem Bereich "gelandet" sei, wie er sich in etwas schnodderig abwertender Weise ausdrückt. Nur in einem einzigen Wort ("aber"), mit dem er die Schilderung der unsicheren Berufsperpektive seines Bruders an der Kunsthochschule einleitet, deutet sich der Konflikt zwischen ihm und seinen Eltern an. Dieser Einleitung müßte syntagmatisch korrekt eigentlich eine Erläuterung der Motive seines Bruders folgen, die dem Wunsch seiner Eltern entgegenstehen. Stattdessen nimmt Paul nochmals den vorher zitierten Wunsch seiner Eltern auf und erläutert und begründet ihre Position, während diese Seite seines Bruders keine Sprache erhält. Selbst wenn seine Unterstellung einer unsicheren Berufsperspektive im allgemeinen vielleicht sogar zutreffen mag, wird er seinem Bruder damit jedoch nicht gerecht, da er nur auf einen allgemeinen Tatbestand verweist, ohne auf die konkreten Berufsperspektiven seines Bruders einzugehen. Weiterhin wendet Paul auch eine Norm auf seinen Bruder an, die er als allgemeingültig unterstellt und derzufolge ein künstlerischer Bereich "für n Jungen ... vielleicht ein bißchen ne unsichere Sache" ist. In diesem konventionalistischen geschlechtsspezifischen Rollenverständnis, dass Frauen etwas Künstlerisches und Männer beruflich etwas Sicheres unternehmen sollten, ist er sich wieder mit seinen Eltern einig, da er es für normal hält, dass sie dies so sehen:

"Also das ist normal, ich glaube, dass bei meiner Schwester so eh das geduldet wird"

Abgesehen von der punitiven Ausdrucksweise ("geduldet"), die der von ihm immer wieder betonten großen Toleranz seiner Eltern widerspricht, äußert er genau genommen nicht seine eigene Meinung, sondern zitiert die Meinung seiner Eltern, die er für "normal" hält. Er verbirgt sich also geradezu hinter ihnen, denn es wird gar nicht genau erkennbar, ob er selbst dieser Meinung ist, oder ob er nur jene seiner Eltern wiedergibt. Schließlich hat seine ganze Argumentation gar nichts mit dem Wunsch seiner Eltern zu tun, dass sein Bruder Zahnmedizin studieren soll, denn aus Sicherheitsgründen könnte er sich auch für zahlreiche andere Studienfächer außer Photographie entscheiden.

Paul bedient sich eines Argumentationsmusters, das für seinen Arbeitsbereich als Jurist typisch ist, indem er einen konkreten Fall - seinen Bruder - unter eine allgemein gültige Norm subsumiert (Kunst ist für Männer eine unsichere Sache). Ähnlich wie bei der "naturgesetzlichen" Reformulierung und Normalisierung der Ansprüche seiner Eltern vermeidet er auf diese Weise, dass er zu einer Auseinandersetzung mit ihnen gezwungen wird, die eventuell zu ei-

nem ernsthaften Konflikt führen würde und das "harmonische" Familienleben gefährden könnte. Die Folge wäre ein Verlust an Handlungssicherheit, die mit den vorgegebenen und etablierten Handlungsmustern einhergeht, die ihn wiederum zur Ablösung von seinen Eltern und zur Entwicklung einer eigenständigen Position gezwungen hätte.

Die ausgeprägte Berufsorientierung war, in Übereinstimmung mit den Wünschen seiner Eltern und im Gegensatz zu seinen Geschwistern, ebenfalls ein wichtiges Motiv bei Pauls eigener Studienfachentscheidung:

"Also das mag auch so von mir ein Grund gewesen sein, also es ist sicher auch ein Grund gewesen, dass es so ein Studienfach ist, was so relativ gute Berufsaussichten hat. Von damals betrachtet mal." (4: 22-23)

"Also sagen wir mal so, für mich war klar, ehm, dass ich keine Naturwissenschaft studiere und - dann ehm - war eben die Frage, ich hätte auch gerne irgendwas mit Sprachen gemacht, das wäre so in Frage gekommen, aber da war mir dann glaub ich zu wenig Fleisch drin, also ich konnte, so nur Sprachen studieren, dazu konnte ich mich nicht entscheiden." (6: 64-67)

Paul erläutert seine zunächst unverständliche Metapher, dass in einem Sprach- und Literaturstudium "zu wenig Fleisch drin" sei, und er sich deshalb gegen Sprachen entschieden hatte, die ihm gefühlsmäßig eigentlich näher gelegen hätten als Jura, indem er sie mit einer Berufsausbildung kontrastiert:

"Ich hätt mir nie die Frage gestellt so ob ich Geschichte oder Philosophie, obwohl das sicher auch interessenmäßig bei mir drin gewesen wäre. Ich wollte auch schon so eine Berufsausbildung glaub ich eher machen. Ja ich wollte eine Berufsausbildung machen und nicht so ein rein geisteswissenschaftliches Fach." (4: 27-29)

Pauls Prämisse für seine Studienfachwahl bestand also darin, dass studieren für ihn ein Mittel zum Zweck der Berufsausbildung war und er vor diesem Hintergrund seine Präferenzen zurückstellte, wobei er im Grunde genommen den gleichen Maßstab anlegte wie bei der Bewertung der Ausbildung seines Bruders, dass ein künstlerisch-musischer Bereich "für n Jungen ... vielleicht ein bißchen ne unsichere Sache" sei. Damit dichotomisiert er einen "ernsthaften" Bereich der Berufsausbildung und einen "interessenmäßigen" Bereich, der durch ein "rein geisteswissenschaftliches Fach" repräsentiert ist, gegeneinander, denn "geisteswissenschaftlich" schließt für ihn "berufsorientiert" prinzipiell aus. Zugleich macht er deutlich, dass er zugunsten der "Berufsaussichten" auf seine Präferenzen zu verzichten bereit ist, was dem Modell der "aufgeschobenen Bedürfnisbefriedigung" und damit der höheren Form von Entscheidungsrationalität entspricht, wie sie Elster (1989) in seiner Rational-Choice-Theorie diskutiert, seine Affekte so zu kontrollieren, dass man entsprechend den Anforderungen des Entscheidungsmodells "rational" und "vernünftig" handeln kann. Erstaunlich dabei ist allerdings, dass Paul bereits zu einem recht frühen lebensgeschichtlichen Zeitpunkt dieses Ausmaß von "Vernunft" entwickelte. Es ist andererseits mit seinem Handlungsmuster der Vernachlässigung des emotionalen zugunsten der sachlich-kognitiven Aspekts seines Selbst kongruent.

Die, neben seiner Berufsorientierung unumstößlich erscheinende zweite Bedingung seiner Studienfachwahl besteht in Pauls "kategorischer" Ablehnung von Naturwissenschaften ("das wollte ich eigentlich relativ früh nicht"):

"Und die haben das immer akzeptiert, dass ich meine Begabungen woanders sehe und sie sehen das glaub ich auch selber so." (7: 49)

Damit wandte er sich schon früh gegen den Erwartungsdruck seiner Eltern, indem er, ohne diese Frage direkt anzusprechen, einen so weiten Bogen um Zahnmedizin machte, dass es erst gar nicht zu einer konkreten Auseinandersetzung über sie kommen konnte. Allerdings

wurde seine Entscheidung gegen ein Studium der Zahnmedizin auch dadurch erleichtert, dass seine Eltern ihre Wünsche an seinen jüngeren Bruder weitergeben konnten. Pauls Unfähigkeit, das "harmonische" Familienbild zugunsten einer größeren persönlichen Selbstgestaltung zu durchbrechen, steht keineswegs im Widerspruch dazu, weil er dabei eine ähnliche Strategie der Vermeidung anwandte, wie bei der Erhaltung der Illusion guter Noten während seiner Schulzeit. Während sich Pauls Geschwister sehr weit von den Statusansprüchen ihrer Eltern entfernten, zeigte sich Paul "vernünftig", indem er versuchte, seine Eltern argumentativ zu überzeugen und blieb damit auf derselben Ebene wie sie. Dabei verwies er nicht auf subjektive Neigungen, Wünsche oder Motive, sondern auf seine "Eignung" und seine geisteswissenschaftliche "Begabung" und damit wiederum auf quasi biologische und deshalb unverrückbare Konstanten, die schwer infrage zu stellen sind und gewissermaßen eine höhere Legitimität als seine Neigungen hatten:

"Ich wollte eh was machen, was eben mehr ehm -- sagen wir mal - so den Verstand anspricht, ohne jetzt die Arbeit meiner Eltern abwerten zu wollen, aber was nur ne - Logik anspricht und auch was hm - argumentatives oder rhetorisches Arbeiten auch fordert und das ist eben nun mal Zahnarzt nicht. Meine Eltern haben das auch ehm akzeptiert, dass ich eben meine Begabung woanders sehe und Zahnarzt ist eben ein technischer Beruf letzten Endes wohl auch." (7: 41-44)

Die Erläuterung seiner Begabung scheint bereits eine ex-post-Rechtfertigung zu sein, da sie so stark auf Jura zugeschnitten ist, dass sie ein anderes Studienfach kaum mehr möglich macht, was anderen Bemerkungen von ihm widerspricht, dass er ebenso gut irgendein anderes Studienfach hätte studieren können:

"Ich glaube das ist einfach so n Abiturientenspruch, den - oder so Oberstufenschülerspruch, der sich, den man einfach nicht ablegen kann, da sagt man gerne in der Schule, ich eigne mich gar nicht für die Naturwissenschaften und irgendwann hält sich das - das war der Grund weswegen meine Negativliste gleich so groß war, von der ich vorhin gesprochen hab, dass man eben kategorisch gesagt hat, Naturwissenschaften nee und so. Ich schätze ich hätte da auch irgendwas machen können, aber eh - hab's dann nicht gemacht. Und das ist - schon n Gegensatz, nich." (3: 51-55)

Hinter Pauls widersprüchlichen Äußerungen werden Motive deutlich, die auf einen Gegensatz zu seinen Eltern verweisen. Obwohl er davor zurückschreckt ("ohne jetzt die Arbeit meiner Eltern abwerten zu wollen"), enthält seine Bewertung, mit der er Zahnarzt als "technische" Tätigkeit von einer Tätigkeit absetzt, die "den Verstand anspricht", eine abwertende Positionsbestimmung gegenüber seinen Eltern. Offenbar war ihm der Beruf des Zahnarztes intellektuell nicht anspruchsvoll genug, wobei diese Bewertung wahrscheinlich auf der Erfahrung ihrer Berufstätigkeit beruht. Pauls Motivation für Jura scheint also entgegen dem von ihm verbreiteten Eindruck nicht nur auf seiner Begabung beruht zu haben, sondern zumindest auch einem Vergleich mit dem Beruf seiner Eltern zu entspringen, den er als eine Tätigkeit erlebt hatte, die nicht "den Verstand anspricht".

Insgesamt schildert Paul seine Studienfachwahl als einen bewussten Prozess der negativen Auswahl von Fachgebieten und Studienfächern, die ihm nicht lagen. Dafür hatte er viel Zeit, da er sich ein ganzes Jahr im Ausland aufhielt:

"Also ich studiere Jura und - es fing eigentlich so an, dass ich ehm in der Zeit vor dem Abitur und und auch noch kurz danach immer ne negative Auswahl von - Fächern, die ich nicht machen wollte und ehm - dann eben ehm - erst ne gewisse Zeit weg war und ehm in Frankreich war und französisch gelernt hab um noch ne Zeit zu kriegen, aber eine positive Auswahl wollte sich nicht einstellen. Und ich hab dann angefangen Jura zu studieren eh - ich glaube aus dieser Begabung, aus eh - Motivation, aus der viele Leute Jura studieren, die sich eben für allgemein begabt halten, Naturwissenschaften ausschalten wollen und so weiter. Und hab mir aber eh zu Anfang

meines Studiums immer gesagt, dass ich das eh überprüfen will noch meine Entscheidung zum Ende des ersten Semesters genau darüber nachdenken will, eh ob ich da richtig aufgehoben bin, hab das eigentlich nie gemacht, sondern bin da so hängen geblieben, aber -- ich bin jetzt wo ich am Ende meines Studiums stehe auch sehr zufrieden mit der Entscheidung, ich hatte da glaub ich Glück. Das war wirklich so ne zufällige Sache. - Und wurde nie wieder so richtig überprüft, diese Entscheidung. Aber hm - also ich denke, ich hab damit so ne Ausbildung gemacht für n Beruf, der mir Spaß machen wird." (1: 26-35)

Paul hält sich in dieser Eingangssequenz des Interviews, der die Frage zugrundelag, wie es gekommen sei, dass er sich für Rechtswissenschaft entschieden habe, nicht lange bei der Schilderung seines langen Prozesses der Entscheidungsfindung auf, sondern wendet sich schnell der rechtfertigenden Bewertung seiner Entscheidung zu. Ihm fallen dazu weder innere noch äußere Ereignisse oder Geschehensabläufe ein, so dass er letztlich gar nicht zu sagen weiß ("Das kann man gar nicht so sagen, es war eben das, was übrig blieb"), wie er auf sein Studienfach Jura gekommen ist. Stattdessen gibt er eine unsichere ("ich glaube") Begründung an ("aus" im Sinne von "aufgrund"), die im Sinne einer Sachverhaltsdarstellung auf einen allgemeinen "Tatbestand" ("viele Leute Jura studieren") verweist, dem er seine eigene Entscheidung zuordnet. Sie hat geradezu etwas tautologisches, da er seine eigenen Motive auf "viele Leute" projiziert, die er wiederum als Erklärung für seine eigene Entscheidung verwendet, so dass sie im Kern aus der Aussage besteht, dass er aus dem gleichen Grund studiert wie viele Leute, die so sind wie er, wofür er die zusammenfassende Kurzformel "und so weiter" setzt ("aus dieser Motivation, aus der ... Leute ... studieren, die sich ... für allgemein begabt halten"). Obwohl Paul von "Motivation" redet, bleibt seine Begründung unpersönlich, formal und wird inhaltlich gar nicht gefüllt, so dass sie nichts über seine Motive oder Intentionen aussagt, denn er gibt keine Auskunft darüber, worin denn "diese" Motivation besteht, die "die Leute" wie ihn, die sich für "begabt" halten, motivert Jura zu studieren. Die im Fortgang seiner Erklärung von ihm genannten wenigen Gründe ("begabt", "keine Naturwissenschaften", "und so weiter") sind so allgemein, dass man sie ebensogut auf andere Studienfächer anwenden könnte, sie sagen also nichts spezifisches über seine eigene Studienfachwahl aus. Die gesamte Sequenz macht also deutlich, dass Paul seine Studienfachwahl nicht aus seinen Bedürfnissen, Wünschen oder Präferenzen ableitet, sondern sich um eine "rationale" Begründung für sie bemüht, die jedoch inhaltlich gar nichts im Sinne eines "weil" erklärt, sondern sein eigenes Verhalten nur unter als allgemeingültig unterstellte Sachverhalte subsumiert und somit eher den Charakter des Versuchs einer Rechtfertigung seiner Entscheidung hat.

Pauls Entscheidung war genau genommen eine Nicht-Entscheidung ("Das war wirklich so ne zufällige Sache"), die er immer noch einmal überprüfen wollte, wozu er aber nie gekommen ist, sondern "da so hängen geblieben" ist. Paul ist also "zufällig" in eine "Sache" hineingeraten, ohne zu wissen warum, auf welche Weise und worin sie bestand. Offenbar hatte er aber auch bis zum Ende seines Studiums, als das Interview mit ihm durchgeführt wurde, noch keine Gelegenheit gehabt, diese Nicht-Entscheidung so zu verarbeiten ("und wurde nie wieder so richtig überprüft"), dass er wenigstens im nachhinein weiß, was er und warum er es getan hat, sondern rechtfertigt sie gewissermaßen nur durch das erfolgreiche Ergebnis. Denn er kann, nachdem er "da so hängen geblieben" ist, befriedigt feststellen, dass er mit seiner Wahl "sehr zufrieden" ist. Vor diesem Hintergrund ist man tatsächlich in Übereinstimmung mit Paul versucht, davon zu reden, dass er mit seiner auf einer Nicht-Entscheidung beruhenden Studienfachwahl großes Glück hatte. Allerdings lag diesem "zufälligem Glück" eine soziale Logik zugrunde, denn es war nicht voraussetzungslos, sondern beruhte auf der

"glücklichen" Umgebung saturierter sozialer Verhältnisse, die ihm überhaupt erst gestatteten, seine Studienfachwahl dem "Zufall" zu überlassen.

Dieser strukturelle Zusammenhang wird dadurch verdeutlicht, dass Pauls Handlungsmuster die rigide formale Organisation der Leistungsanforderungen, die für das Studienfach Rechtswissenschaften geradezu paradigmatisch ist, sehr entgegenkommt. Darin sieht er auch den Grund, weshalb er seine Nicht-Entscheidung nie einer Überprüfung unterzogen hatte:

"Es ist so, das Jurastudium ist ja hm - relativ verschult würd ich sagen. Also es werden grade am Anfang ziemlich schulische Anforderungen an einen gestellt und es gibt eben bestimmte Kurse, die unbedingt besucht werden müssen und eigentlich der größte Teil des Studiums besteht am Anfang aus nem Pflichtprogramm. Und dadurch ist man immer früh eingebunden schon in son Pflichtanforderungen und auch in Klausuren, die man schreiben muss und Hausarbeiten und so weiter, ehm - und ich glaube, wenn man da eben ständig beschäftigt ist, ergibt sich das nicht so, dass man nochmal generell seine Entscheidung überprüft, sondern man hangelt sich dann so von Prüfung zu Prüfung. Also das klingt ein bißchen negativ, ich würde sagen, dass ich damit viel Glück gehabt hab, weil ehm - es ist jetzt so im nachhinein so das schönste, was ich hab machen können, denk ich." (1: 39-44)

Paul ist mit seinem Jurastudium in ein Laufbahnprogramm eingebunden, das Entscheidungen im Sinne einer selbstreflexiven Gestaltung der eigenen Biographie nicht nur unnötig werden zu lassen scheint, sondern sie sogar noch erschwert ("wenn man da eben ständig beschäftigt ist, ergibt sich das nicht so"), weil ihm die hohe Regelungsdichte der Studien- und Prüfungsordnung ein Studienverhalten auferlegt, das eher einem "inkrementalen" Vorwärtshangeln entspricht, als dass es zu einer Überprüfung der eingeschlagenen Laufbahn aufforderte. Andererseits legt dieses hauptsächlich durch seine Prüfungen strukturierte, "verschulte" Studienfach die Handlungen der Studierenden nicht so eindeutig fest, dass sie vollständig determiniert wären. Aber Paul übertrifft die meisten Studierenden sogar noch in der Anpassung an die Laufbahnnormen, da er sein Studium in außerordentlich kurzer Zeit und mit großem Erfolg absolviert. Dies wird auch durch das Mißverständnis belegt, dass er dachte, dass sich das Interview um die Überforderung der Studierenden aufgrund der Verschärfung der Studienbedingungen drehen würde, was zu seiner Bereitschaft zu einem Interview geführt hatte. Am Ende des Interviews nimmt er darauf Bezug und hebt extra hervor, dass dies zwar der Tatsache entsprechen würde, er die Verschärfung aber durchaus begrüßt ("dass das eigentlich nicht schlecht ist"):

"Ich finde das eigentlich ganz ehm positiv, dass da teilweise die Uni die Leute wieder mehr bei der Hand nimmt und - eh so gewisse Anforderungen vorzeichnet und so."

Obwohl die Studienordnung gerade in Rechtswissenschaften außerordentlich stark reguliert ist, begrüßt er es, wenn ihre Regelungsdichte sogar noch erhöht wird, da dies seinem eigenem Handlungsmuster entgegenkommt. Denn Paul hat große Probleme mit "ungeregelten", zumal ambivalenten Handlungssituationen und paßt sich lieber an ein vorgegebenes Strukturmuster an, wie seine Studienfachwahl zeigt. Dies wird auch an der einzigen Situation, an die er sich erinnern kann, deutlich, in der er aus dem Tritt kam und eine Krise hatte:

"Hmm- hm - na, ich hab so naja in meinem - so an meinem Fleiß gezweifelt ein bißchen, ich hab, als ich aus AUSLÄNDISCHER STUDIENORT wieder gekommen bin und dann eigentlich ich wollte ja dann so unmittelbar mit der Examensvorbereitung anfangen, das hat sich dann, ich hab da dann noch so ein halbes Jahr eigentlich vertan würd ich sagen, ne. - Ich war auch einfach wirklich faul, hab mich ein bißchen gehen lassen und so, da hab ich schon so ein bißchen an mir gezweifelt, hab immer gedacht, naja wie das so ist manchmal, man hat ja mal so ne Zeit, ne, wenn man dann nicht ausgeschlafen hat dann eh morgens gedacht, herrje und jetzt wieder so früh aufstehn, heute wolltest du mal anfangen und so. Ich glaub, ich hab eben so diese Examensvorbereitung auch als so einen geschlossenen Block betrachtet und die immer weiter vor mir hergeschoben. Dann da auch so diese Anmeldung bei dem Repetitor um einen Monat auch rausgezögert. Da hab ich schon gezweifelt und hab

dann gedacht, was soll's ich muss mich auf diese Prüfung vorbereiten und fang damit nicht an und so - das hing ja nicht nur mit dem Fleiß und meinem Willen zusammen und so, also --."

Paul nahm nach seinem einjährigen Auslandsaufenthalt sofort wieder die nächsten Schritte in seiner Laufbahn ins Auge. Die Zeit, in der er nichts lernte und die er nicht für ein gestecktes Ziel nutzte, empfindet er als "vertan". Dies macht deutlich, wie groß der Leistungsdruck ist, unter dem Paul steht. Seine Krise führt er nicht darauf zurück, dass er seine Erlebnisse und Erfahrungen verarbeiten musste, sondern erklärt sie durch einen Verweis auf ein allgemeines Verhaltensmodell ("naja wie das so ist manchmal, man hat ja mal so ne Zeit, ne") und normalisiert sie dadurch. Darauf deutet auch die sprachliche Abschwächung seiner Krisenerfahrung ("ein bißchen gehen lassen"; "so ein bißchen an mir gezweifelt") hin sowie seine Art der Konflikt-"Lösung", dass er seine Zweifel mit einem "was soll's" unterdrückt, um sich auf die nächste Station in seinem Laufbahnprogramm auszurichten ("hab ich schon gezweifelt und hab dann gedacht, was soll's ich muss mich auf diese Prüfung vorbereiten"). Obwohl er seine Krise in der Schilderung abschwächt und normalisiert, verbarg er sie dennoch vor allen Menschen und redete mit niemandem über sie, was darauf hindeutet, dass sie ihn sehr beschämt hatte:

"Ich hab auch nicht so darüber geredet, weil - naja man bemüht sich ja eh -- man gesteht ja sowas ungern ein, man bemüht sich ja dann eher noch wenn man um 10 angerufen wird und noch im Bett liegt, bemüht, bin ich so ein Typ, der sich bemüht einen furchtbar ehm - wachen Eindruck zu machen und hm, ich hab das eigentlich niemanden eingestanden, auch meinen Eltern nicht."

Paul hatte noch nicht einmal mit seinen Eltern über seine Studienkrise gesprochen, zu denen er, wie er andererseits betont, ein so gutes Verhältnis hat. Aber gerade die Eltern sind es ja, die erwarten, dass alles bei ihm funktioniert und er weiß, was er tun muss, um ihnen diesen Eindruck - "einen furchtbar ehm - wachen Eindruck" - zu verschaffen. Diese Episode erinnert an die Vorspiegelungen gegenüber seinen Eltern, als er auf dem Gymnasium manchmal schlechte Noten hatte. Es zeigt, dass aus der hohen normativen Übereinstimmung mit seinen Eltern nicht ein Gefühl des Vertrauens erwuchs, das auch Situationen abdeckte, in denen die geteilten Normen verletzt wurden.

Biographisches Handlungsmuster und Statusreproduktion:

Paul hat ein Studienfach gewählt, das ihm strategisch alle Optionen für die Zukunft offen ließ:

"(...) und dann - empfindet man Jura auch am Anfang als was so allgemeines, sowas was eben viel, viele Bereiche abdeckt, also und vor allem, mit dem man viel anfangen kann später."

Seine Studienfachentscheidung entsprach einer typischen Nicht-Entscheidung, denn er wußte nicht, warum er es wählte und was es beinhaltete:

"Naja ich glaube Jura ist so ein Studium was man von der Schule her sehr schlecht beurteilen kann." (1: 64)

Gerade diese Nicht-Entscheidung ist allerdings der Ausdruck einer statusadäquaten Reproduktion, wenn man sich die große Anzahl von Akademikerkindern in diesem Studienfach vergegenwärtigt, die die hohe statistische Wahrscheinlichkeit verdeutlicht, mit der sich die Jugendlichen aus Pauls sozialer Klasse für Jura entscheiden. Pauls "Nicht-Entscheidung" für Jura bleibt also im Rahmen der normalbiographischen Erwartungen, da sie zwar nicht auf der Grundlage der Familientradition in seiner Familie, aber doch auf einer Tradition seiner sozialen Klasse beruht.

Er selbst bezeichnet seine Studienfachwahl als "ne zufällige Sache" und im gleichen Atemzug als "Glück":

"Ohne da jetzt übertreiben zu wollen, aber -- und ich glaube, da gehört einfach ne Portion Glück dazu, weil man das ehm als Abiturient garnicht so gut beurteilen kann zu diesem Zeitpunkt."

"Ich bin jetzt wo ich am Ende meines Studiums stehe auch sehr zufrieden mit der Entscheidung, ich hatte da glaub ich Glück. Das war wirklich so ne zufällige Sache."

Zufall muss nicht immer zu Glück führen, aber in Pauls Leben tut es das offenbar. Glück und Zufall sind etwas, das nicht gerechtfertigt oder erklärt werden muss, sie sprechen für sich selbst und für nichts, da sie sozusagen außer Konkurrenz gelten. Mit seinem Verweis auf sein Glück und den Zufall entzieht sich Paul deshalb einer näheren Betrachtung der Umstände seines Studienbeginns, da er nichts dafür kann und deshalb auch keine Verantwortung dafür übernehmen kann.

Dennoch ist es interessant zu fragen, ob sich hinter dem glücklichen Zufall in Pauls Leben, die in gewisser Weise in einem Kontrast zu seiner großen Kontinuität und Laufbahnorientierung stehen, ein Strukturmuster verbirgt, das vielleicht in einer ähnlichen Weise, wie es Bourdieu (1982) für den individuellen Geschmack als der "Verleugnung des Sozialen" gezeigt hat, auf eine soziale Logik hinweist, das seiner "Nicht-Entscheidung zugrunde gelegen und sie gesteuert hat. Beruht also die Übereinstimmung von "Glück" und "Zufall" in Pauls Biographie auf der Affinität zwischen einem Strukturmuster das er als Handlungsschema im Laufe seiner Biographie entwickelt hat, und einer institutionellen Struktur des Faches, das er vielleicht aufgrund der intuitiven Ahnung dieser Homologie gewählt hat? Diese Frage entspricht der Vermutung von Liebau und Huber, denen zufolge der "mitgebrachte" Habitus der Studienanfänger "vielleicht ja durch deren Fachwahl und damit durch die Selbstzuordnung zu dieser oder jener Umgebung von vornherein affin" (Liebau/Huber 1985: 322) sei, es also eine Übereinstimmung zwischen fachkulturellem Habitus und sozialisationsbedingten Habitus gäbe (vgl. auch Preißer 1989). Demzufolge wären die tieferliegenden Gründe, die seiner Studienfachwahl zugrunde gelegen haben, gewissermaßen ihre "Sozio-Logik", darin zu suchen, dass die Laufbahnnormen und die Methodik seines Studienfaches eine Affinität mit seinem biographischen Handlungsmuster aufweisen, das auf dem reibungslosen Verlauf seiner Normalbiographie beruht.

Für Pauls Glück gibt es zwei Gründe, die ihrerseits miteinander zusammenhängen. Zum einen beruht es auf den durch die soziale Position seiner Familie bedingten günstigen Ausgangsbedingungen, zum anderen auf seinem auf die Erhaltung dieser Bedingungen abgestimmten Handlungsmuster einer "konventionalistischen Normanpassung" (Oesterreich 1974).

Pauls "Glück" ist bei genauem Hinschauen auch sozial bedingt. Pauls Leben fügte sich bisher "glücklich" zusammen, ohne dass er viel dazu beitragen musste. Seine Kontinuität und Geordnetheit beruht nicht auf seiner individuellen Lebensgestaltung, sondern ist eine Widerspiegelung der sozialen Ordnung, in die er sich einfügte und die sich als soziale Normalbiographie bei ihm abbildet. Denn die Normen und Wertvorstellungen seiner Eltern haben Paul bisher immer genützt und er konnte sich bisher immer darauf verlassen, das zu tun, was seine Eltern ihm vorgelebt haben, so dass er keinen Anlaß dazu hatte, sie infrage zu stellen. Sein Handlungmuster der Anpassung und Konformität führt also unter der Voraussetzung "glückli-

cher" Verhältnisse, in denen er lebt, wiederum zu "Glück". Er braucht sich nur in dem Rahmen zu bewegen, der durch seine soziale Herkunft vorgegeben ist, wie sich an seiner Studienfachwahl gezeigt hatte:

"Ich würde sagen, dass ich damit viel Glück gehabt hab, weil ehm - es ist jetzt so im nachhinein so das schönste, was ich hab machen können, denk ich."

Paul verwendet "Glück" darüber hinaus auch noch in einer anderen Bedeutung als jener, dass er "Glück" hatte. Er betont immer wieder, dass er ein "glückliches Familienleben" gehabt habe und empfindet seine Familie als harmonisch, als eine "heile Familie" und sein "Privatleben" als "glücklich":

"Ich glaube, dass ich so aus glücklichen Verhältnissen komme".

Diese "glücklichen Verhältnisse" einer "heilen Familie" beruhen aber, wie wir gesehen haben, auf einem bestimmten Interaktionsmuster, das in der Familie vorgeherrscht hatte und das Paul dazu geführt hat, im Laufe seiner Biographie ein auf Konfliktvermeidung ausgerichtetes Handlungsmuster zu entwickeln, das, unter der unausgesprochenen Prämisse, die "Harmonie" des Familienlebens nicht zu gefährden und die Besorgnis seiner Eltern nicht zu erregen, um ihr Einverständnis und ihre Akzeptanz nicht zu verlieren, darauf aufbaute, dass er ihren Erwartungen und unausgesprochenen Wünschen antizipativ entgegenkam, so dass Konflikte gar nicht erst entstanden. Die Beeinflussung Pauls durch seine Eltern geschah weniger durch direkte Handlungsanweisungen, sondern reichte viel tiefer in seine Persönlichkeitsstruktur und hatte zur Folge, dass er seine eigenen Gefühle von der Akzeptanz seiner Eltern abhängig machte und diese Akzeptanz zum Maßstab seines eigenen Handelns nahm. Dieses Handlungsmuster erinnert an den "elternorientierten Handlungstypus", wie er ausführlich von Lenz (1986, 1988) beschrieben wurde (vgl. Kapitel VI), denn Paul hat in hohem Maße die Normen und Wertvorstellungen seines Elternhauses verinnerlicht und stimmt mit ihnen überein.

Aber "Glück" wird in Pauls Verständnis nicht durch persönliche Erlebnisse oder Ereignisse im Kontakt mit anderen Menschen, also in sozialen Beziehungen erzielt, obwohl dies bei ihm auf den ersten Blick so scheinen mag, wenn er die Wichtigkeit eines "harmonischen" Zusammenlebens betont. Hinter seinen stereotypen Formulierungen von einer "heilen Familie", einem "glücklichen Privatleben" und einem "harmonischen Zusammenleben" verbirgt sich jedoch, wie wir gesehen haben, ein Handlungsmuster der Konfliktvermeidung. Denn zugleich mit der antizipativen Elternorientierung ging die Vermeidung einer Auseinandersetzung mit seinen Eltern über seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse einher, die er dem Wunsch nach Harmonie und Einverständnis unterordnete. Sie hätten zwar möglicherweise zu Konflikten mit ihnen geführt, zumindest aber die Gefahr in sich geborgen, dass er sich unabhängig von ihnen hätte definieren müssen. Andererseits hätten sie ihn jedoch auch in eine erwachsenengemäße Interaktion und reife Beziehung mit ihnen gebracht.

Dieses "Glück" einer "heilen Familie" zu erreichen, darin besteht Pauls eigenes Lebensziel, und er möchte, wie er sagt, selbst in der gleichen Weise "glücklich" werden wie seine Eltern:

"Naja ich glaub, ich hab eben gute Voraussetzungen und ich hab so gesehen in meinem Leben bisher, dass es so ein glückliches Zusammenleben gibt und ich kann eben hoffen, dass ich das eh, für mich verwenden kann, und dass ich selber sowas finde." (27: 16-17)

Dabei hat er die Vorstellung von einer bestimmten Stufenfolge, in dem sein Ziel vom "Glück" erreicht werden soll. In ihm bildet der Beruf die Grundlage, die auch biographisch zuerst gelegt werden muss:

"Hm - also ich glaube, dass das wichtigste so'n glückliches Privatleben ist. - Das kommt auch, und ich meine damit auch, das wichtigste für mich ist, dass ich ne so ne heile Familie hab. Und das ist auch das, was ich in meinem Leben vor allem haben will. Aber dazu gehört eben auch, dass man - so selber ausgefüllt ist und dazu gehört ein Beruf, der einen befriedigt. Also das eine bedingt das andere."

"Ich würde im Augenblick sagen, dass ich in so ner Phase bin meines Lebens, wo ich vor allem sehen muss, dass ich einen befriedigenden Beruf - und würde jetzt im Augenblick eben wenn mal Spannung entstehen glaub ich dem so ne Präferenz geben, aber - nur um eben so Voraussetzungen zu haben für ein glückliches Privatleben später." (18: 34-38)

Paul legt jedoch nahe, dass Abstriche von seiner Zielvorstellung und damit von seinem "Glück" gemacht werden können, solange das "glückliche Privatleben" noch nicht vollständig erreicht ist, da er sich beispielsweise noch in der Ausbildung befindet. Damit trennt er sein Leben in eine vorläufige Phase, die im Weg zum Glück besteht, und in eine "eigentliche", die auf "später" verlagert wird. Dabei sieht er den Beruf als unabdingbare Bedingung für "ein glückliches Privatleben später". Zum einen verdeutlicht er damit seine ausgeprägte Laufbahnorientierung, da er sich seine Biographie als ein Laufbahnmuster vorstellt. Zum anderen zeigt er auch seine Präferenzhierarchie, da für ihn die berufliche Laufbahn die Grundlage bildet und entscheidend für das ist, was er als "Glück" bezeichnet. Auf diese Weise kann er "Spannungen" vermeiden, indem er sie, gemessen an seiner Vorstellung vom "eigentlichen" Leben, als "weniger wichtig" klassifiziert und ihnen dadurch auf eine angenehme Weise ausweichen kann.

Der "Preis" seiner nicht erwachsenengemäßen Elternorientierung besteht darin, dass er die emotionalen Dimensionen seiner Persönlichkeit nicht in der gleichen Weise entwickeln konnte wie die kognitiven, so dass die Entwicklung seiner Eigenständigkeit auf den kognitiv-sachlichen Bereich begrenzt blieb. Weil sein Entscheidungsprozess nicht unter Berücksichtigung seiner emotionalen Zuständlichkeit erfolgte, konnte sich deshalb auch bei seiner Studienfachwahl, wie er sagt, "eine positive Auswahl ... nicht einstellen", weil zu einer Entscheidung, wie wir oben (vgl. Kapitel VII) gesehen haben, nicht nur eine kognitive Abwägung von Vor- und Nachteilen gehört, sondern auch das Empfinden der Relevanz dieser Aspekte für das eigene Selbst. Bezeichnend für Pauls Vernachlässigung seiner subjektiven Bedürfnisse, Wünsche und Präferenzen ist, dass er sich um eine "rationale" Ableitung für seine Studienfachwahl bemüht, die allerdings im eigentlichen Sinn gar nichts erklärt, sondern sein eigenes Verhalten nur unter als allgemeingültig unterstellte Sachverhalte subsumiert und somit eher den Charakter des Versuchs einer ex-post-Rechtfertigung einer "Nicht-Entscheidung" hat.

Auch die Tatsache, dass er durch seine Entscheidung für das Studienfach Rechtswissenschaften in ein Laufbahnprogramm eingebunden wurde, das ihm Handlungsmuster und -routinen vorgab, die er nicht "subjektiv" auszufüllen, sondern an die er sich nur anzupassen brauchte, ersparte ihm ein Nachdenken über ihre Sinnhaftigkeit, da es Entscheidungen im Sinne einer selbstreflexiven Gestaltung der eigenen Biographie erübrigte. Dass sie sie sogar verhinderte, störte Paul nicht nur nicht, sondern er wünscht sich sogar eine noch stärkere Regulierung in seinem Studienfach. Ebenso wie bei der nicht infrage gestellten Übernahme der Ansprüche seiner Eltern kann er dadurch den befürchteten Verlust an Handlungssicherheit

vermeiden, der immer ein Bestandteil von offenen und vorab undefinierten Situationen ist.

Paul paßt sich lieber an ein vorgegebenes Handlungs- oder Laufbahnmuster an, als dass er sich offenen, "ungeregelten" und insbesondere ambivalenten Handlungssituationen aussetzt. Deshalb kommt Paul nicht nur die rigide Laufbahnordnung des Jurastudiums sehr entgegen, sondern er hat auch eine starke Affinität zu seinen Regeln und Anforderungen, insbesondere zum juristischen Dezisionismus der Rechtsfindung. Gemäß der tradierten juristischen Methodenlehre werden bei der Vorgehensweise des "Justizsyllogismus" (Branahl 1983: 688) einem Tatbestand (Obersatz), der die gültigen Normen enthält, konkrete Sachverhalte (Untersätze) subsumiert und auf dieser Grundlage dezisionistisch eine Schlussfolgerung (Rechtsfolge) gezogen, deren Gültigkeit und "Objektivität" nicht mehr inhaltlich begründet werden muss, sondern auf der Logik der Prozedur beruht. Paul bestätigt, dass ihm diese juristische Methode und Vorgehensweise sehr liege ("Joo - ja das liegt mir. Ja.") und er sich darum bemüht, sich daran zu halten:

"Das ist eben so, schon so ein relativ geschlossenes Fach. Und um sich da - ohne Probleme so beruflich kommunizieren zu können, muss man eben sich glaub ich an eine strenge Methode und System halten." (2: 18-20)

Dies widerspricht völlig der Abgrenzung vom Beruf seiner Eltern, den er als zu technisch charakterisiert hat. Diese Verfahrensweise gibt ihm jedoch die Möglichkeit, offene Situationen mit ambivalenten Handlunganforderungen dadurch zu vermeiden, dass er konkrete Situationen, Ereignisse und Erlebnisse seines Lebens unter eine vorgegebene und allgemein gültige Norm subsumiert, die nicht infrage steht und deshalb zu einem etablierten und verläßlichen Handlungsmuster führt und seiner Disposition einer "konventionalistischen Normanpassung" entgegenkommt.

"Hm -- also die Arbeitsweise besteht in so einem na, methodischen, ich würd sagen - handwerklichen Herangehen - an Rechtsprobleme. Und besteht eben darin, da -- das materielle Wissen, was man hat, nur in so einer ganz strengen Systematik zur Anwendung zu bringen." (2: 15-16)

Pauls Handlungsmuster der Anpassung an vorgegebene Normen, die mit der juristischen Verfahrensweise affin ist, geht also mit einer Kommunikationsweise einher, die darauf angelegt ist, Widersprüche und Konflikte zu vermeiden oder zumindest einzudämmen. Dadurch kann er ebenfalls offene und "ungeregelte" Handlungssituationen und seine damit einhergehende Handlungsunsicherheit meistern, da er nicht auf "materielles Wissen" angewiesen ist, sondern sich auf die - gewissermaßen "objektiv" gültige - "strenge Systematik" und Verfahrensweise verlassen kann. Paul braucht damit im Grunde genommen gar nicht mehr im Sinne einer reflexiven Steuerung und Kontrolle des Verhaltens (Giddens 1988: 108, vgl. auch meine Ausführungen in Kapitel V) als eigenverantwortliches Subjekt zu handeln, sondern nur eine "ganz strengen Systematik zur Anwendung zu bringen", was deutlich macht, wie weit alles Subjektive zurücktritt.

"Zufall" und "Glück" liegen in Pauls Leben eine gemeinsame soziale Logik zugrunde, die auch seine Studienfachwahl bestimmt hatte. Sie besteht darin, dass Zufall in Pauls Leben zugleich Glück bedeutet, solange er im Rahmen seiner sozialen Normalbiographie bleibt, keine Widerstände auftauchen, keine Konflikte vorhanden sind und sich der Ereignisstrom kontinuierlich bewegt, weil ihre Konstellation so günstig ist, dass sich seine Laufbahn "glücklich" fügt, ohne dass er viel dazu beitragen muss. Wenn alles so arrangiert ist, dass es Vorteile bringt, auch ohne dass man darüber nachdenken und es überprüfen muss, handelt es sich al-

lerdings nur vordergründig um "Glück", verweist aber eigentlich auf die glücklichen Umstände, in denen man sich befindet. Dafür dass er sein Schicksal dem Zufall überlassen kann und dennoch Glück hat, sind die soziokulturellen Verhältnisse verantwortlich, von denen er umgeben ist. Er ist aufgrund der Zugehörigkeit zu seiner sozialen Klasse so abgesichert und "geborgen", dass er sein Leben "geschehen lassen" kann und nicht viel falsch macht, wenn er nur Konflikte, Infragestellungen, Strukturbrüche vermeidet. Pauls Handlungsmuster beruht auf der sicheren Verankerung in einer Normalbiographie, die mit einem Gefühl der "Zugehörigkeit" und Handlungssicherheit verbunden ist. Deshalb kommt ihm auch ein hoch normiertes Laufbahnmuster entgegen, das ihm Handlungsroutinen vorgibt, die er nicht subjektiv auszufüllen braucht, sondern an die er sich nur anzupassen braucht. Insofern tritt er sozialstrukturell auch in die bereits ausgetretenen Fußstapfen seiner Eltern. "Elternorientierung" bedeutet hier also ein bestimmtes Muster der Statusreproduktion. Diese Bedeutung von Glück wird von Paul jedoch nicht reflektiert.

Pauls "Laufbahnorientierung" äußert sich sprachlich durch das häufig verwendete stilistische Mittel der Aufreihung von Ereignissen und Geschehensabläufen durch Formulierungen wie "und - es fing eigentlich so an" und "und dann", "dann auch" sowie durch eine häufige Aneinanderreihung von Ereignisfeststellungen und allgemeinen Sachverhaltsbeschreibungen, indem er häufig "auch" gebraucht, ohne allerdings in die Ereignisse erzählerisch einzudringen und sie zu gestalten. Dadurch wird zum einen verdeutlicht, dass er die Ereignisse nicht "an sich herankommen" läßt und emotional nicht in sie eindringt, sondern sie ihm äußerlich bleiben. Die aus seinem auf Konfliktvermeidung ausgerichteten Handlungsmuster resultierende Ich-Schwäche, die dazu führt, emotionale Zuständlichkeiten einzudämmen und zu kontrollieren, bevor sie überhaupt kommunikativ zum Ausdruck kommen können, zeigt sich sowohl an seiner Sprachlosigkeit, als auch am Gestaltungsmangel des emotionalen Teils seiner Interaktionen. Zum anderen drücken diese formelhaften Wendungen die Kontinuität eines Prozesses aus und verweisen darauf, dass "es immer so weiter geht", versinnbildlichen also, dass sich Paul lebensgeschichtlich als Teil eines kontinuierlichen Ereignisstroms empfindet.

Zeitachse Paul

	Paul	Vater	Mutter
1935		Geburt	Geburt
1953		18: Flucht	18: Flucht
1962	-2 Geburt Schwester	27	27
1964	Geburt Paul	29	29
1967	+3 Geburt Bruder	32	32
1970	+6: Einschulung	35	35
1975	+10 Wechsel auf altsprachliches Gymnasium	39	39: Wiederaufnahme Erwerbstätigkeit
1982	+18 Abitur	47	47
	"schwierige" Freundin		
	+18 Frankreichaufenthalt		
1983	+19 Studienbeginn Jura	48	48
1985	+21 Studienaufenthalt Genf	51	51
	nach 4. Semester		
1986	+22 Beginn Examensvorbereitung	50	50
	nach Rückkehr		
1988	+24 Examen	52	52
	Interview		

9.3. Kriemhild:

"unter dieser Tünche - schwelt es, grummelt es, und eh es gibt also (...) ne höfische Dame und sie ist ganz comme il faut, aber dann wenn sie auf's äußerste gedrängt wird, ist sie imstande, ihre gesamte Verwandtschaft umzubringen, (...) dieses Spannungsfeld nicht wahr, zwischen Konvention und wirklich nur innerem Antrieb"

Kurzbiographie:

Kriemhilds Eltern stammen beide aus dem Adel. Ihr Großvater mütterlicherseits hatte sein Gut bei der Revolution 1929 in Estland verloren, wurde 1939 in den vom nationalsozialistischen Regime besetzten Teil Polens umgesiedelt, erhielt dort wieder ein Gut, musste 1944 flüchten und besaß nach dem Krieg einen "kleinen Laden" in Deutschland. Er war elf Jahre älter als seine Frau, die ebenfalls Abitur hatte und als Gutssekretärin auf dem eigenen Besitz arbeitete. Kriemhilds Mutter wurde als drittes von fünf Kindern 1937 im Baltikum geboren und mit ihren Geschwistern nach dem Krieg in die USA adoptiert. Kriemhilds Vater wurde 1935 ebenfalls im Baltikum als Sohn eines gelernten Landwirts geboren, der nicht studiert hatte, nach Schlesien übersiedelte und dort als Verwalter auf einem Gut arbeitete, ebenso wie Kriemhilds Großmutter keine höhere Bildung hatte und nach Krieg und Flucht in Deutschland ein gepachtetes Gut bewirtschaftete. Ihr Vater machte nach seinem Abitur eine landwirtschaftliche Lehre, studierte anschließend und promovierte. Während dieser Zeit lernte er Kriemhilds Mutter kennen, die vorher in den USA, dann in Paris und schließlich in Deutschland studiert hatte, aber ihr Studium nicht mit einem Abschluss beendete.

Kriemhild wurde 1963 geboren, als ihr Vater noch promovierte, so dass ihre Mutter während dieser Zeit noch arbeitete, um die Familie zu ernähren. Ein Jahr später wurde ihr Bruder geboren, ein weiteres Jahr später erhielt ihr Vater seine erste Projektstelle in Indien, wo 1967 Kriemhilds jüngste Schwester geboren wurde. Als Kriemhild neun Jahre alt war, zog die Familie wieder zurück nach Deutschland und kurz darauf weiter in die USA, wo die Familie seitdem lebt, da Kriemhilds Vater dort bei einer internationalen Organisation arbeitet. Während Kriemhilds Kindheit und Jugendzeit machte die Familie jedes zweite Jahr in Deutschland Urlaub, ab ihrem 13. Lebensjahr verbrachte Kriemhild die Sommerferien außerdem in "Jugendfreizeiten" mit anderen Jugendlichen aus dem Adel. Kriemhild fing 1982 mit 19 Jahren in einer der traditionellen deutschen Universitätsstädte an Jura zu studieren, nachdem sie an einer deutschen Schule in den USA vorher ihr Abitur mit einem Durchschnitt von 1,8 gemacht hatte. Sie brach das Jurastudium aber bereits während des ersten Semesters ab und wechselte ab ihrem 2. Semester zu Germanistik mit den Nebenfächern Russisch und Geschichte. Nach vier Semestern schob sie ein Intensivsemester Russisch ein, das sie in einer anderen Stadt erlernte und wechselte anschließend (zum WS 1985/86) mit 22 Jahren nach Berlin. Nach ihrem ersten Semester legte sie dort ihre Zwischenprüfung ab und spezialisierte sich im Hauptstudium auf die "ältere Abteilung" als Hauptfach und wählte die "neuere Abteilung" als erstes und mittelalterliche Geschichte als zweites Nebenfach. Ab dem WS 1987/88 arbeitet sie als studentische Hilfskraft in Germanistik bei einer Professorin, bei der sie auch ihre Magisterarbeit schreiben will. Während des Interviews ist sie 25 Jahre alt und befindet sich in ihrem 12. Hochschulsemester, hat aber bereits schon drei Semester nichts mehr für ihr Studium getan.

Familiale Ressourcen und sozialisatorische Interaktionsstruktur:

Kriemhilds Sozialisation wurde nicht dem Zufall oder aktuellen Gefühlen überlassen, sondern systematisch und nach bestimmten Prinzipien betrieben. Zwischen Kriemhilds Eltern gab es eine ausgeprägte geschlechtsspezifische Interaktionsstruktur und eine entsprechende Arbeitsteilung, nach der ihr Vater ausschließlich für den beruflichen Bereich und ihre Mutter allein für die Erziehung der Kinder und für die Pflege der gesellschaftlichen Beziehungen zuständig war. Dies war nur zum Teil auf die beruflichen Verpflichtungen von Kriemhilds Vater zurückzuführen, aufgrund der er sehr selten in der Familie anwesend war:

"Mein Vater war sehr wenig zuhause, das sollte ich vielleicht auch erwähnen, der hm - hm -- ist viel gereist und war immer mindestens vier Wochen am Stück weg und das eigentlich gut hm - vier bis sechs Mal im Jahr, also manchmal sogar häufiger." (49: 27-28)

Darüber hinaus wurde aber die Erziehung der Kinder aufgrund einer "Grundsatzentscheidung" der Eltern allein von Kriemhilds Mutter betrieben:

"Ehm, mein Vater war ehm an meiner Erziehung nie beteiligt, ehm - das war eine Grundsatzentscheidung gewesen, als ich ganz klein war von meiner Mutter."

"Meine Mutter hat mir Weihnachten erzählt, dass sie meinem Vater mit dem Tag meiner Geburt oder kurz danach ausgeschaltet hat und eh gesagt hat, du erziehst dieses Kind nicht, alle Erziehungsfragen behandele ich, vielen Dank eh - mit der Begründung, ich sei meinem Vater so ähnlich in den Dingen die konfliktträchtig seien, ich war ja noch Säugling ehm - ja, dass das nur ungut sein kann." (73: 23-25)

Nur ein einziges Mal griff er in die Erziehung ein, musste sich aber das Einverständnis seiner Frau dafür holen, was die strategisch-systematische Anlage von Kriemhilds Erziehung verdeutlicht:

"Also ich entsinne mich an das einzige Mal, in dem mein Vater in meine Erziehung eingriff, da erteilte er mir 3 Monate Fahrverbot. Da war ich 18. Also das, aber nach Diskussion natürlich <lacht> natürlich nach Diskussion hinter geschlossener Tür. Macht man das, oder macht man das nicht."

Kriemhilds Mutter monopolisierte den Zugang zu ihren Kindern, indem sie sich allein für die Erziehung zuständig erklärte und sie geradezu ihrem Mann vorenthielt. Der außerordentlich scharfe Ton, in dem sie ihr von dieser Grundsatzentscheidung erzählte sowie das stark komplementäre Beziehungsmuster zwischen ihren Eltern selbst weist auf einen tiefliegenden Konflikt zwischen ihnen hin, der sich darin äußerte, dass ihr Vater in der familialen Interaktionsstruktur abgewertet wurde ("und ehm - das war normal, dass eh mein Vater nicht soviel zu sagen hatte, das war - Bestandteil"; 25:46). Kriemhilds Mutter spielte also zumindest ihre älteste Tochter gegen ihren eigenen Mann aus und prägte dadurch die familiale Interaktionsstruktur in spezifischer Weise. Ihre eigene Position darin wurde zugunsten der ihres Mannes und der ihrer Tochter verbessert. Der Konflikt zwischen ihren Eltern beEinflusste auch Kriemhilds Persönlichkeitsentwicklung, da ihr Vater für sie während ihrer gesamten Kindheit und Jugend weitgehend unsichtbar blieb und keine Rolle spielte, so dass sie zu ihm überhaupt keine Beziehung aufbauen konnte:

"Naja also ich halte davon überhaupt nichts weil ich eh im Grunde 24 Jahre sind wir aneinander vorbeigeschossen. Und das hat dazu geführt, dass ich zu meinem Vater wenn ein Verhältnis, dann ach ich hatte eigentlich gar keins, ich - es kam nie Wärme auf, ich war nur genervt von gewissen Eigenarten, die er hatte, eh --- ja." (73: 25-28)

Kriemhild beschreibt ihren Vater in der unterschwellig spöttischen Tonart ihrer Mutter als einfachen Menschen, der ein "guter Landwirt" sei und "alles von Schafen und Rindern"

verstehe, aber mehr auch nicht. Damit charakterisiert sie ihn abwertend als besseren Schafhirten, der jedoch vom "kultivierten" Leben, das von Kriemhilds Mutter repräsentiert wird, nichts versteht. Sie positioniert ihn also im Kontrast zu ihrer Mutter und zeigt auf diese Weise, dass sie deren Sichtweise angenommen hat:

"Mein Vater ist bestimmt kein Intellektueller, eh - mit meinem Vater ins Kino zu gehen ist manchmal eine wirkliche Aufgabe, weil er nicht versteht <lacht>, ja er besitzt nicht die Fähigkeit sich hineinzudenken, ehm - er ist Landwirt, er ist praktischer, er muss wissen, warum der Rasen nicht blüht zu diesem Zeitpunkt, wo er doch sonst immer blühen muss, oder er arbeitete in Afrika, also warum grade in Kenia jetzt die Maul- und Klauenseuche verbreitet war." (41: 20-23)

Im Laufe des Interviews stellt sich heraus, dass nur Kriemhilds eigenes Verhältnis zu ihrem Vater so schlecht war. Ihr jüngerer Bruder hatte ein engeres Verhältnis zu seinem Vater, da er sich mit ihm auf eine so weitgehende Weise identifizierte, dass er geradezu in seine Fußstapfen trat:

"Mein Vater -- mein Bruder lebt etwas, hat nachgelebt, was mein Vater gelebt hat, er ist auch im selben Corps gewesen wie mein Vater." (58: 58)

"Also ehm -- eh - ehm -- mein Bruder ist der einzige Sohn, und das ist sicherlich ehm ein Faktor - dafür - dass ich das Gefühl hatte, dass er vorgezogen wurde. Zweitens hatte er ein - während seiner Zeit zuhause ein Mann zu Mann Verhältnis zu meinem Vater und ich hatte gar kein Verhältnis zu meinem Vater."

"Dann hatte er eine sehr gute Art, mit meiner Mutter umzugehen, die treffen sich in ihrer Art sehr und können sehr gut miteinander flaxen hmm - ich war eifersüchtig auch." (57: 39)

Darüber hinaus wurde ihr Bruder "als Mann" gegenüber den beiden Töchtern bevorzugt, da sich die geschlechtsspezifische Rollenverteilung in Kriemhilds Familie auch auf die Kinder erstreckte und er, so Kriemhilds Sichtweise, deshalb auch von ihrer Mutter eher respektiert wurde als sie. Dies zeigte sich, wie Kriemhild erläutert, beispielsweise daran, dass das Aufräumen des Hauses zu den Pflichten der Frauen in der Familie gehörte, während es als selbstverständlich galt, dass die Männer während dieser Zeit nichts taten oder Zeitung lasen. Auch die Benutzung des elterlichen Autos war ausschließlich ihrem Bruder vorbehalten. Kriemhild war wegen der Vergünstigungen, die ihr Bruder aufgrund seiner Position in der Familienkonstellation erhielt, eifersüchtig auf ihn.

Typisch für Kriemhilds Kindheit und Jugend war also eine systematisch angelegte Erziehung, die auf die Reproduktion des sozialen und kulturellen Kapitals der Familie ausgerichtet war. Von ihr profitierte Kriemhild mehr, als von den ökonomischen Ressourcen ihrer Eltern, die ihr nur indirekt und bedingt zur Verfügung gestellt wurden. Finanzielle Angelegenheiten wurden auch innerhalb der Familie in einer geschäftsmäßigen Weise geregelt, und Kriemhilds Eltern legten großen Wert darauf, dass ihre Kinder lernten, mit Geld umzugehen und dass sie früh eine eigene Haushaltsführung hatten. Kriemhilds Eltern finanzierten ihr nicht direkt ihr Studium, bezahlten aber ihre Flüge nach Hause und die Zusammenkünfte mit der Familie. Als sie später während ihres Studiums in einer finanziellen Notlage ist, unterstützen sie ihre Eltern nicht dabei bzw. Kriemhild wagt erst gar nicht, ihre Hilfe in Anspruch zu nehmen. Allerdings erhielt sie bis zu ihrem 8. Hochschulsemester ein Stipendium von der Organisation, bei der ihr Vater angestellt ist. Ihre zusätzlichen Ausgaben musste sie selbst finanzieren, indem sie in den Semesterferien jobbte.

Im Grunde genommen wurde der Haushalt von Kriemhilds Eltern wie ein Unternehmen geführt. Die Leiterin dieser Haus-Wirtschaft, die an einen mittelalterlichen Hof erinnert, war

Kriemhilds Mutter, die in strikter Arbeitsteilung mit ihrem Gatten, der für den beruflichen Bereich außerhalb des Hauses - wenn man so will, für die Beschaffung des ökonomischen Kapitals - zuständig war, für die "Pflege" des sozialen und kulturellen Kapitals sorgte. Die Eltern unternahmen häufig Reisen ohne ihre Kinder und brachten sie während dieser Zeit in Gastfamilien unter. Dabei fühlte sich Kriemhild häufig allein ("Ja, also ich hab mich immer allein gelassen gefühlt, bei allen Vizeeltern").

Außer der Entwicklung des kulturellen Kapital der Familie wurde auch ihr soziales Kapital durch eine systematisch darauf ausgerichtete Erziehung, die auf die Bewahrung und Vergewisserung der standesgenossenschaftlichen Herkunft und die Entwicklung der entsprechenden Beziehungen der Familie gerichtet war, gepflegt. Vor diesem Hintergrund legten ihre Eltern großen Wert auf ihre Herkunft aus "besseren Kreisen" und vermittelten den Kindern, "ihr seid einfach ein Stück besser als die anderen" (52: 15).

"(...) nicht wahr, man kann seine Herkunft nicht leugnen. (...) Das waren Menschen eh, ja das ist ehm -- es war so angenehm, Menschen zu treffen, die in vielen Dingen ähnlich dachten, was sehr bequem war, und die die selben Dinge schön finden, nicht wahr, Silberleuchter, nicht wahr, also erstmal äußeres, dann die häufig dieselben Dinge gelesen haben (...). Och eh Balzac in der Originalsprache eh - eh -- nicht nicht zu sehr ne, man ist nicht blaustrümpfig, vernahm ich dann selbst zu meinem Erstaunen, aber so in ein gewisses, eh eine Nachformung von Kultiviertheit nicht wahr, ohne Penetranz soweit."

Dazu diente eine Erziehung mit vielfältiger kultureller Anregung und Förderung. Sowohl sie selbst als auch ihre beiden Geschwister lernten Musikinstrumente spielen, und ihre Eltern spendierten ihnen seit Kriemhilds 14. Lebensjahr Abonnements für mehrere Theater, Oper und Konzerte, so dass sie seit dieser Zeit bis zum Abitur "so alle vierzehn Tage bestimmt" entsprechende Veranstaltungen besuchte: "Es war fast eine schöne Selbstverständlichkeit". In dieser Hinsicht spricht sie ein "Hoch meinen Eltern" aus. Der Pflege und Reproduktion des sozialen Kapitals dienten unter anderem auch die sogenannten "baltischen Ritterfreizeiten" in Europa, zu denen Kriemhild und ihre Geschwister in den Ferien nach Europa geschickt wurden, die nur adligen Kindern vorbehalten waren ("aber dann natürlich bitteschön mit den richtigen Leuten"; 70: 16). Die Eltern verbrachten die Ferien während der Sommermonate also meistens getrennt von ihren Kindern, die wiederum in unterschiedlichen Ländern in Europa waren und trafen sich erst wieder auf der gemeinsamen Rückreise in die USA.

Als Kriemhild in Deutschland zu studieren anfing, war sie deshalb nicht allein, sondern konnte sich auf vielfältige Kontakte ihrer Eltern stützen, die derselben sozialen Klasse angehörten wie sie selbst:

"Hm wie ich reingekommen bin, naja das ist im Grunde ganz einfach. Man sagte ehm - mein Vater ist auch Corps-Student oder war in einem Corps in STADT und eh sagte ja, meine Tochter ist in STUDIENORT nicht wahr, und dann gibt es einen Schwester Corps da und --."

"Hm, man kennt dieselben Leute, man sagt ich bin Kriemhild NAME aus Washington und alles sagt, ach du bist NAME Tochter, wenn man auf ein größeres Fest geht, wo auch alte Leute, also ältere Leute sind eh oder du bist NAME Tochter, ehm - da ist schon was da, dann berichtet man sich so, ein gegenseitiges Wohlwollen."

Insbesondere für Ferienjobs konnte Kriemhild meistens auf Kontakte und Verbindungen ihrer Eltern zurückgreifen:

"Eh ich kannte da jemand, also eh der Weg wurde mir geebnet, man eh es wurde mir vorgeschlagen und war richtig doof eigentlich, mir wurde alles vorgeschlagen und ich füllte dann die Bögen aus .."

"Ja na klar, ich kannte jemanden, war oder war wieder verwandt mit eh ich bin verwandt mit dem eh - ja wie sagt man, eh Firmeninhaber ehm und habe auch bei dem gewohnt und bei ihm gearbeitet."

Ein wichtiger Bestandteil der standesgemäßen Reproduktion und insbesondere der Pflege des sozialen Kapitals bestand im Bemühen um die Kultivierung des sprachlichen Ausdrucks. Vor allem Kriemhilds Mutter achtete darauf, dass sich die Kinder "elaboriert" und stilistisch korrekt ausdrückten. Eng damit einher ging das ebenfalls für ihre soziale Klasse charakteristische Bemühen um Affektkontrolle, das auf das Erlernen und die Kultivierung vielfältiger Strategien des Aufschiebens und des Abwartens sowie der Fähigkeit abgestellt war, das eigene Handeln, aber auch Fühlen mit den Erwartungen der als höherwertig angesehenen eigenen sozialen Klasse abzustimmen. Durch diese, von Hochschild als "Emotionsarbeit" beschriebene, tief in die Fundamente der Persönlichkeit eingreifende Selbstinstrumentalisierung wird eine große soziale Homogenität erzielt, die "ihresgleichen", aber auch die Nicht-Zugehörigkeit anderer, "außenstehender" Personen, sofort erkennbar macht. Der kulturell anregenden und "kultivierten" Atmosphäre in ihrer Familie stand nach Kriemhilds Einschätzung deshalb ein eklatanter Mangel an Wärme, Akzeptanz und Geborgenheit gegenüber.

"Die Weltoffenheit, die meine Eltern uns eigentlich zum ganz großen Teil auch mitgegeben haben, nicht, wir haben viel Reisen gemacht, viel erlebt, wir sind viel ins Theater und Konzerte geschickt worden, in ganz wesentlichen Dingen nicht gelebt wurde und zwar in zwischenmenschlichem Bereich." (52: 41-43)

Den Kindern blieb an diesem "Hof" kaum Raum für kindhaftes Rollen-Lernen durch Rollen-Spiel, sondern sie wurden schon früh in den Funktionsablauf der ”Haus-Wirtschaft” eingegliedert und entsprechend hohe Anforderungen an sie gestellt, zu denen beispielsweise die Betreuung der zahlreichen Gäste gehörte. Kriemhild wurde als Mädchen und als älteste bereits früh in die Pflichten "des Hauses" eingebunden, die zahlreichen Gäste zu betreuen:

"Wir, wir hatten 600 Gäste im Jahr. Ehm - ja, Übernachtungsgäste, dazu natürlich noch. Ehm - hmm - die kannte ich so vom sehen."

"Ich musste schon da bleiben, nicht wahr, wenn man so viele Gäste hat, dann muss einer da sein oder muss - aber es ist gut, wenn jemand da ist, der hilft, irgendwie die Leute zu amüsieren und Englisch zu reden mit ihnen und eh ans Schwimmbad zu gehen, in die Stadt zu fahren, damit sie ins Museum können, sie an die Metro zu fahren, damit sie die Metro nehmen können, also so technische Probleme." (32: 28-31)

Eine solche Haus-Wirtschaft funktioniert nach universalistischen Kriterien, die die für Familien typische partikularistische und intime Kommunikationsweise weitgehend an den Rand drängt oder sogar ausschließt, so dass die Kinder ihre Eltern also auch nicht in einer für die familiale Interaktionsstruktur typischen intimen und persönlichen Weise erleben, sondern vorwiegend in "offizieller Mission", als universalistische Rollen-Träger. Dies kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass Kriemhild häufig in einer entpersönlichten Form ("das wurde dann auch bestärkt"; "es hieß irgendwann"; "das gab Anlaß zu einer Reaktion"; "es galt als spießig") von ihren Eltern spricht.

Die Reproduktionsstrategien in Kriemhilds Familie waren insbesondere von einem großen Leistungsdenken beherrscht, so dass Gespräche über die Schulleistungen und ihre Benotungen zu den bevorzugten Themen in der Familie gehörten. Kriemhild erzählt beispielsweise vom ersten gemeinsamen Abend nach der Ankunft ihrer Eltern von einer mehrwöchigen Reise:

"Ach naja am ersten Abend wurde so erzählt, wie war's denn und was hast du für Noten in der Schule, das war so <lachend> immer das Thema." (64: 39-40)

Obwohl Kriemhilds Vater in Erziehungsfragen nicht auftauchte, nahm auch er Anteil an den schulischen Leistungen seiner Kinder und zog einen symbolischen Statusgewinn daraus,

was ebenfalls verdeutlicht, wie sehr die Kinder als "Funktionsträger" zur Reproduktion des Familienkapitals angesehen wurden:

"Mein Vater hat sich sehr stark mit seinen - intelligenten Kindern identifiziert, also bis zur Peinlichkeit, eh er berichtete immer sehr stolz, er war sehr viel in Deutschland und besuchte dann seine Freunde hier und berichtete immer sehr stolz, was für brilliante Noten die Sprößlinge erzielt hatten, sehr zum Gaudium der anderen. - Ehm - aber da waren wir alle, eh meine Schwester vielleicht weniger, die hatte nicht so gute Noten."

Insbesondere Kriemhilds Mutter war außerordentlich leistungsorientiert und forderte von ihren Kindern hohe Leistungen in der Schule, was von ihnen auch akzeptiert und verinnerlicht wurde:

"Ehm -- das war dramatisch, es gab schon Leistungsdruck bei uns. Und ich weiß, als ich meine erste 3 in Latein hatte, eijeijei. Da wurde gebohrt, wie das denn hätte kommen können." (73: 62)

Sie tippte häufig bis in die Nacht Kriemhilds Hausaufgaben für die Schule ("und dann bis morgens um fünf gesessen - eh ich diktiert und sie schrieb"), kontrollierte aber dabei auch in einer solch massiven Weise ihre Hausaufgaben, dass es Kriemhild äußerst unangenehm war:

"Eh sehr zu meinem Leidwesen war meine Mutter äh - starke Präsenz bei ehm in den Hausaufgaben. Ich hab's gehaßt, ich hab's wirklich gehaßt. Sie kam jeden Nachmittag, eh - kann ich dir was helfen? Und am Anfang war's selbstverständlich - Mami hilft, Mami fragt ab, das war natürlich ganz positiv, war aber gleichzeitig ein Druck nicht wahr, ne, ehm - und dann mein Vater, findet das heute noch toll die Aufopferung. Im nachhinein gesehen, also ich hab dann später in der Pubertät hab ich mich sehr angefangen mich dagegen zu wehren ohne genau zu wissen, wie ich das tun sollte, ich stöhnte dann einfach, ach du schon wieder, oder ich war einfach unleidlich - ehm empfand das aber glaub ich mehr als Kontrolle als als Hilfestellung und das war der Grund meines Mißmuts ehm. Aber meine Mutter war bei uns allen dreien, bei meiner Schwester weniger, und dann hieß es, meine Schwester war bei weitem nicht so gut in der Schule wie mein Bruder und ich, hat dann aber einen ganz vernünftigen Abiturdurchschnitt. Und da hieß es immer, siehst du, du willst ja nicht, dass die Mami mit dir lernt, also bitte guck zu. Als jüngste konnte man sich dagegen wehren, als älteste nicht." (60: 56-65).

Die Kontrolle durch Kriemhilds Mutter ging so weit, dass sie unter anderem ungefragt ihre Aufsätze im Deutschunterricht verbesserte:

"Wo ich wirklich kiewig wurde und was ich auch ziemlich schnell unterbunden habe ist, wenn Mami anfing in Aufsätzen zu korrigieren, ehm da ließ ich mir nicht reinreden."

Die Leistungsanforderungen wurden von den Kindern so stark verinnerlicht, dass sie in einer harten Konkurrenz darüber standen, wer der beste war, was sich insbesondere bei Kriemhild und ihrem Bruder zeigte, zwischen denen nur ein Altersunterschied von einem Jahr bestand:

"Mein Bruder und ich standen immer in einem sehr starken Konkurrenzverhältnis und das war nichts, das war nicht so nett."

"Und mein Bruder und ich hatten auch in diesen eh - familiären Diskussionen hm - und da brachten wir einen unguten Ton hinein. Also aus so ein bißchen, dass wir stichelten, versuchten klar zu machen, wer nun mehr Fremdwörter kann und wie schneidig er formulieren kann und ironisch auch, nicht wahr, eh, ich weiß nicht sicher, ich bin der Meinung dass oder wie ich schon so und so sagte oder sowas wie, wie man das so kann, dem anderen seine Unfähigkeit vorzuführen."

"Zum Abitur hat man sich dann angerufen. Morgens um 7 aus dem Bett geholt und mir das mitzuteilen, dass er einen Durchschnitt von 1,5 hat, ich hatte 1,7 und war sauer <lacht>."

Demgegenüber hatte Kriemhilds jüngere Schwester während der Schulzeit erhebliche Probleme, da sie bereits nach einem halben Jahr der ersten Schulklasse in die zweite übergewechselt war, was jedoch zur Folge hatte, dass sie anschließend weniger gute Noten als ihre Geschwister erzielte:

"Ich entsinne mich, es war bei uns immer dramatisch, dass die NAME so dumm ist. Aber wirklich doof, also das war nicht irgendwie faul oder so, sondern einfach ehm -- und das war auch immer die Begründung unter Tränen, ich bin halt nicht so intelligent wie meine Geschwister." (73: 58-62)

Die Kontrolle von Kriemhilds Mutter erstreckte sich jedoch nicht nur auf ihre schulische Leistungen, sondern drang sehr weit in ihre Persönlichkeitssphäre vor. Zum einen versuchte sie, ihre persönlichen Beziehungen zu Bekannten und Freunden zu kontrollieren und nach ihren Prinzipien zu gestalten, die von einem ausgeprägten Standesdünkel geprägt waren und die Vergewisserung und Erhaltung ihrer sozialen Klasse zum Ziel hatten:

"Also das häß- die häßlichste Kontroverse entsinne ich mich noch, meine Eltern waren sehr unverblümt und sind's heute auch noch, wo sie eh vielleicht noch etwas hm wachsen müssen - eh da wurde uns gesagt, wir fragten da so, nicht wahr, was ist das denn, wenn man adlig ist, das wußten wir ja eigentlich gar nicht, wir waren ja draußen und wir merkten nur, dass also - Mitschüler irgendwas hatten oder Lehrer hatten was, das war irgendwas. Und dann wurde das dann diskutiert und dann fiel so der Satz - aber denkt dran, ihr seid, ihr seid einfach ein Stück besser als die anderen <lacht>. Und ich, ich platzte, ich dachte, ihr spinnt. Ich glaube, ich hab's auch wirklich so formuliert. - Hm - nein, ich hab's bestimmt nicht so formuliert, aber habe meine Zweifel an dieser These doch vorgetragen und fragte warum denn. Ich meine, es ist ja immer das beste, wenn man fragen kann warum denn, und dann gab's keine richtige Antwort. Und eh dieser hm -- ja Chauvinismus, der erstreckte sich ja auch auf eh -- also wenn schon der deutsche Adel besser ist als der Rest von der deutschen Bevölkerung, wie sieht das dann aus mit den Deutschen gegenüber anderen Nationen, und das sah genauso aus wie erwartet natürlich, eh, also die Franzosen eventuell nicht wahr, aber - ehm eigentlich und natürlich Schwarze - eh also eigentlich außer Diskussion. Und ---- und eh - <schweres Atmen> pff -- ja das war --- sehr kontrovers und dann kurz im Anschluss daran, eigentlich eh lernte ich einen Mann kennen, ehm, der eben schwarz, sehr schwarz war, er war noch nicht mal amerikanischer Schwarzer, oder vielleicht war das auch wieder gut, das weiß ich nicht, aber er war schwarz und eh der durfte nicht ins Haus. Meine Mutter wollte auch nicht, dass er an der Haustür klingelt. Ich musste immer draußen warten, (...) irgendwann, meine Mutter hat's mir einmal gesagt und dann hab ich das auch befolgt weil - ich das dann - das hätte zu sehr emotiven Reaktionen geführt und dazu hatte ich keine Lust, ich dachte, ich nerv sie lieber durch die Dauer ehm, meine Mutter hat zu mir gesagt, ach mit wem triffst du dich heute abend, ich sagte mit NAME DES FREUNDES, und dann sagte sie, es wäre mir lieber, du wartest vorne auf der Auffahrt. - Und ich weiß genau, ich guckte sie entgeistert an und sagte, bist du sicher, dass du das so möchtest, und sie sagte ja. Und - und dann hab ich das gemacht." (52: 13-29)

Diese Episode illustriert nicht nur, wie menschenverachtend die grundlegenden Werte von Kriemhilds Mutter waren, aus denen sie die Prinzipien der Erziehung ihrer Kinder ableitete, sondern außerdem auch Kriemhilds Bewältigungsmuster, das sie gegenüber ihrer Mutter eingeübt hatte. Sie war zwar so empört, dass sie am "Platzen" war, dämmte jedoch ihre Gefühle durch manirierte sprachliche Wendungen schrittweise wieder ein ("ich platzte, ich dachte, ihr spinnt. Ich glaube, ich hab's auch wirklich so formuliert. - Hm - nein, ich hab's bestimmt nicht so formuliert, aber habe meine Zweifel an dieser These doch vorgetragen"). Auch als ihre Mutter ihre Wertvorstellungen an ihrem Freund exekutierte, wich Kriemhild zurück ("dann hab ich das auch befolgt weil - ich das dann - das hätte zu sehr emotiven Reaktionen geführt und dazu hatte ich keine Lust") und anwortete ihrer Mutter in der gleichen manirierten Art ("bist du sicher, dass du das so möchtest"). Dabei scheint Kriemhild vor allem davor Angst gehabt zu haben, dass eine Situation emotional außer Kontrolle geriet:

"Eh ja, Schwarze sind, Schwarze, die an der Haustür klingeln sind bei uns eigentlich immer die Müllmänner gewesen. Ehm und das könnte also ganz dumm - würd ich nicht wollen, das würd ich demjenigen, der klingelt nicht antun wollen." (16: 23-24)

In Kriemhilds Reaktion in dieser Episode wird ebenso, wie in zahlreichen weiteren Belegstellen während des Interviews, das von ihrer standestypischen Sozialisation beherrschten Handlungs- und Bewältigungsmuster deutlich, das in vielfältiger Weise Affekte durch Strategien des Aufschiebens und des Abwartens zurücknimmt und eindämmt, um das Handeln auf

die als Norm erhobenen Verhaltensmaßregeln der eigenen sozialen Klasse abzustimmen. Nicht nur durch das Zurückweichen vor ihrer Mutter und die Befolgung ihrer Anweisungen, sondern gerade durch diese angestrengte Affektkontrolle zeigte Kriemhild, dass sie die Wertvorstellungen ihrer Mutter verinnerlicht hatte und sie teilte, denn sie richtete diese Kontrolle in extremer Weise gegen sich selbst. Demgegenüber beschämte und erniedrigte Kriemhilds Mutter mit der Erniedrigung ihres Freundes in mehrfacher Weise auch sie selbst, da sie ihren Selbstwert verletzte, indem sie ihre Gefühle nicht respektierte und sie darüber hinaus depotenzierte, indem sie sie an die gleiche Stelle vor "das Haus" zu den Müllmännern positionierte wie ihren Freund.

Auch gegenüber Kriemhilds bester Freundin, mit der Kriemhild unter anderem eine "Schwärmerei" für Literatur verband, wendete ihre Mutter die ausgrenzenden Distinktionskriterien an, mit denen sie die für ihre soziale Klassenzugehörigkeit wesentlichen kulturellen Standards durchsetzte:

"Ehm also ich hab mich in der Schule mit Schulfreunden sehr unwohl gefühlt häufig, wenn die zu uns nach Hause kamen. Ehm -- weil meine Eltern hm - ehm - man ist so konditioniert, ehm - und meine Eltern haben ein, ein wunderschön eingerichtete Haus -- und haben sehr, sehr schöne Möbel und die, was ich mit der Konditionierung meine, es gilt als spießig, Möbel zu kommentieren. Ich weiß eh eine gute Freundin von mir, eine sehr gute Freundin von mir damals kam zum ersten Mal, zum ersten Mal zu uns nach Hause, das erste was sie meiner Mutter sagte, war: Sie haben ja so wunderschöne Möbel, da an der Wand hängt ja ein Homann, Homann ist ein Kartenmaler aus dem 17. Jahrhundert ehm - und Mami schluckte und war entsetzt über diesen Fauxpas, das macht man nicht. Und reagierte dann glaub ich ganz ganz souverän und gewitzt, aber sagte mir später, das sei ja wohl nun das allerletzte hm - den Leuten zu erklären, was für schöne Möbel sie hätten, man <zitierende Redeweise:> hat nämlich einfach schöne Möbel." (47: 36-43)

" Ich dachte nur so, dumm - da hat sie sich gleich was -- ich mochte sie sehr gerne und hm - wir trafen uns in unserem Interesse für deutsche Lyrik und ich wollte sie gerne, meine Mutter versteht auch nicht, warum ich sie gerne mag, und da merkte ich schon: vorbei - Und da dachte ich wie schade. Was, was für ein, wie ärgerlich nicht wahr, ehm - da wird kein Zugang so schnell mehr zu finden sein." (47: 52-54)

Auch in dieser Episode wird Kriemhilds ambivalente Haltung gegenüber ihrer Mutter deutlich, da sie zwar einerseits ihr Verhalten mißbilligt, aber andererseits auch geradezu bewundernd Verständnis dafür aufbringt ("reagierte dann glaub ich ganz ganz souverän und gewitzt"). Obwohl sie durch die Intervention ihrer Mutter ihre beste Freundin verlor, die sie "sehr gerne" mochte, kam ihre Reaktion nicht über ein Bedauern ("Ich dachte nur so, dumm"; " wie ärgerlich nicht wahr") hinaus und sie beugte sich wiederum den rigorosen Prinzipien ihrer Mutter und brach in der Folge den Kontakt zu ihr ab, weil sie ihr nicht genehm war:

"Nein, ich hab das dann nicht fortgesetzt eh ehm, FREUNDIN hatte noch zwei, drei andere Sache gemacht und dann war sie einfach in der Kiste und die Kiste war dann zu und da gab's auch kein Entrinnen und eh - dann war natürlich ehm -- Eifersucht sicherlich ein, eine Schwierigkeit, ehm ich hatte ein immer gutes, eh ich hatte ein gutes Verhältnis zu meiner Mutter ehm - und natürlich ist es dann schwierig wenn ich plötzlich --- na FREUNDIN war so mein, mein, mein Gesprächspartner für die lyrischen Freuden und natürlich auch für Männergeschichten und eh - meine Mutter bekam das ja mit, dass ich einen Freund in Frankreich hatte, der wußte, meine Mutter sammelt Briefmarken, dann klebte er ganz tolle Sondermarken drauf, auch natürlich weil er wußte, dass meine Mutter ihn nicht ausstehen konnte, ehm - aber meine Mutter bekam nicht mit, was er mir schrieb. Das bekam FREUNDIN mit. Wie nunmal so kleine Mädchen sind. Ehm - ehm ich bin überzeugt, meine Mutter wußte das, dass eh ich eh FREUNDIN also die Briefe übersetzte eh oben in meinem Zimmer und da war sie natürlich da mochte sie dann diesen Eindringling nicht."

Kriemhild legt nahe, dass ihre Mutter ihre Freundin nicht nur ablehnte, weil es sich dabei nicht um eine statusadäquate Verbindung handelte, sondern dass sie auch eifersüchtig auf sie gewesen zu sein scheint, was dieselbe Verhaltensweise wie gegenüber ihrem Ehemann

zeigt, da sie ihre Tochter gewissermaßen monopolisierte und ihre Beziehungen zu anderen Menschen in hohem Maße und mit Erfolg kontrollierte. Dabei setzte sie nicht nur ihre Statuskriterien rigoros gegenüber ihren Kindern durch, sondern behandelte insbesondere ihre älteste Tochter in gewisser Weise als ihren persönlichen Besitz, über den sie Macht ausübte und die sie in ihrem Sinne formen wollte. Kriemhild hatte als Frau und als älteste in der Geschwisterreihe ein besonders prekäres Verhältnis zu ihrer Mutter, die sie, wie Kriemhild berichtet, lange Zeit als ihr "Lieblingskind" betrachtete und sogar als ihr "Meisterwerk" (72: 40) bezeichnete:

"Also meine Mutter hat mir immer gesagt, ich wär ihr Lieblingskind. - Hm - (...) Wiederholt, ehm auch so bei eh - ja auch - du bist mein Werk, nicht wahr, weil sie mich ja alleine sozusagen erzogen hatte, oder mein Meisterwerk, das ist mir etwas peinlich. <lacht>" (51: 76-77)

Andererseits wurde sie aufs heftigste von ihr kritisiert und fühlte sich nicht von ihr akzeptiert ("Wo meine Mutter sich mit mir identifiziert - weiß ich nicht - weiß ich wirklich nicht"). Die hohen Leistungsanforderungen ihrer Mutter bezogen sich nicht nur auf die Schule, sondern auch auf ihre äußere Erscheinung (Kleidung, Haare, Figur) sowie auf ihr Benehmen:

"Naja ich weiß nicht, meine Mutter kritisierte sehr häufig eh wie ich aussah, mich kleidete - naja ich sah auch ziemlich furchtbar aus." (64: 71-72)

Als eines der zahlreichen Beispiele, die Kriemhild dafür anführt, beschreibt sie die Situation, nachdem ihre Eltern von einer langen Reise zurückkamen und das erste Mal seit zwei Monaten wieder ihre Kinder sahen:

"(...) und dann gab es irgendeine Nerverei, eine Reibung, ich weiß, meine Mutter schlug vor, dass ich mir die Haare wasche, das war für mich kein sinnvolles Anliegen, ich ließ mir das nicht gerne sagen und dann eh - ging ich. Ich weiß noch, ich glaube, ich sagte irgendetwas Pampiges, aber ich bin eben rausgegangen." (63: 61-63)

Kriemhild vermutet allerdings, dass die Ablehnung durch ihre Mutter grundsätzlicher war und tiefer reichte als nur die Kritik an Äußerlichkeiten:

"Ich glaube - meine Mutter wußte nicht so genau, was sie genau an mir störte, sie wußte sie fand, dass ich zuviel esse, aber sie hat mich nicht eh - darauf hin, eh es war auch inhaltlicher Natur, wir merkten, irgendwie hatten wir uns nicht soviel zu sagen." (31: 25-26)

Insbesondere warf ihre Mutter ihr immer wieder vor, dass sie zu dick sei, was Kriemhild so stark verinnerlicht hat, dass sie sich selbst häufig in abwertender Weise beschreibt und einmal sogar mit "Tonnenfigur" apostrophiert:

"Ehm das ehm ich vermute, das ist mit ein Grund, - eh ich bin zum Leidwesen meiner Mutter immer sehr dick eh, sehr rundlich gewesen - und eh rundlich bis feist und fett und das eh (...)." (31: 9-10)

Die Tatsache, dass Kriemhild dabei das Aussehen ihrer Mutter als Vergleichsmaßstab nimmt, deutet darauf hin, dass sie in einem Konkurrenzverhältnis zu ihr stand, das ihr von ihrer Mutter aufgedrängt wurde:

"Meine Mutter ist so ehm - eine sehr attraktive Frau und ehm hat zwei sehr wohlgeratene Kinder, nämlich meinen Bruder und meine Schwester und ich find mich eigentlich auch ganz wohlgeraten, nur ein bißchen zu rund, aber - dieser nur hm war damals, ich glaube heute ist es, hm - nicht mehr so wesentlich aber damals war das nur gestrichen. Es war eigentlich ein definitives Aber." (31: 18-21)

Die harsche Kritik von Kriemhilds Mutter an ihrer äußeren Erscheinungsform war so durchgängig und allgemein, dass sie häufig bereits ihren ersten Kontakt zueinander prägte, wie etwa ihre Ankunft zu Hause nach einer Urlaubsreise in Europa zeigt:

"Och ja, eh ich hatte einen wärmeren Empfang erwartet, hm -- eh eine größere Akzeptanz meiner Selbst, aber da war eben, waren Kilo im Weg, das war mein Äußeres und das störte und dann fällt es schwer, es fällt meiner Mutter irgendwie schwer."

"Während ich meinen Koffer auspackte hm, stritten wir uns, ich weiß nicht mehr worüber - ach doch ich weiß ganz genau, meine Schuhe waren ausgetreten und mein Rock hatte ein Loch am Bund. Und so - das wenn man dick und schick ist, dann ist es o.k., aber wenn man dick und nicht schick ist, dann ist es wahrscheinlich Null-summe. <lacht>" (32: 17-19)

Kriemhild bekam später Bulimie, was sie unter anderem auf die Anforderungen ihrer Mutter zurückführt ("ich vermute, das ist mit ein Grund"), abzunehmen:

"Das war sehr witzig, kaum verließ meine Mutter das Haus, hab ich schlagartig angefangen abzunehmen, eh - ja und damit war die Sache vorbei. Und eh angefangen hat das mit einer Hungerkur, die meine Mutter mir empfohlen hatte und dann wollte ich ja dünn bleiben und das ging nicht, weil Schokolade und so - und als meine Mutter weg war, machte ich's alleine und das war sehr viel besser und es ging, oder machte ich's alleine, es kam einfach." (33: 21-23)

Kriemhilds Mutter hatte genau festgelegte, starre Verhaltensnormen und forderte unerbittlich und ohne Wärme und Verständnis ihre Befolgung, besonders von ihrer ältesten Tochter:

"Sie sagte mir zu Weihnachten, da hatte ich mich gerade getrennt eh von diesem wahnsinnig interessanten Mann, ehm und da sagte ich irgendwie bei Tisch Scheiße. Und dann sagte sie, wie kannst du, war entsetzt, dass ich das sagen konnte im Hause meiner Großmutter, wo das Wort eh tatsächlich tabu ist, ehm - du findest nie n Mann. Und ich war - das hat mich sehr berührt und ich sachte immer, Mutter bitte, sach das nicht, doch doch, ich mein das ganz ernst, du findest nie einen Mann, und dann sagte sie es noch ein drittes Mal und dann bin ich aufgestanden und gegangen, um mich zu fassen, weil ich ja nun grade - hm - ich war da sehr verliebt relativ verliebt gewesen grade eben vorbei, das hört man dann nicht gerne." (46: 34-41)

Kriemhilds Mutter maß ihre Tochter an geschlechtsstereotypen Verhaltensnormen, nach denen Frauen so auszusehen und sich so zu benehmen haben, dass sie den Männern gefallen, um einen Mann zum Heiraten zu finden und kritisierte sie, da sie in ihren Augen diese Anforderungen nicht erfüllte. Deshalb bestrafte sie sie dort, wo sie sie am meisten verletzen konnte, indem sie ihr Aussehen ebenso wie ihre "Fähigkeit", einen Partner zu bekommen in Zweifel zog und Kriemhild damit in einem Wesensmerkmal ihrer Persönlichkeit, ihrer Weiblichkeit abwertete.

"Oh das war ein ein ganz - ehm es war, das ist wahrscheinlich das Schlimme dran, das war so eine Konversation und es drehte sich um irgendetwas, was nicht gelungen war und ich sagte, ach Scheiße was ein Pech, nicht wahr irgendwie so ein - ein Fülsel ich benutzte es als völlig alltägliches Fülsel und (...) sie hat gesagt, iiih wie kannst du so etwas sagen, bei anderen darf man sowas nicht sagen, eh, also das war so die Einleitung, wie schlecht ich mich benehmen würde, und dann wenn du so weiter machst, nicht wahr, wirst du nie einen Mann finden, der dich gern hat. Weil du dich ja immer daneben benimmst. - Aber das ist eine alte Sache, meine Mutter, also das muss man dann auch verstehen, die sagte mir früher immer, sei gut gekämmt, wenn du einen Mann findest, nicht wahr, Männer mögen gut gekämmte Frauen. Eh meine Mutter ist da etwas besonders, nicht wahr, ehm." (46: 52-60)

"Mich hat daran verletzt, eh die ungeheure, wirklich ehm Gefühllosigkeit, jemandem, der sich grade so ein bißchen mit hm - Pauken und Trompeten getrennt hat, von einem zwar kurzen aber doch sehr heftigen ... - also - von sich losgemacht hat aus einer Freundschaft, die kurz aber heftig war, jemandem dann auch noch diese, dieses Scheitern vorzuhalten, also zu präsentieren, eh - sicher nicht bewusst, ich glaube nicht, dass meine Mutter daran gedacht hat, vorher, nur beim ersten Mal sagte ich, Mami das stört mich, wenn du mir das sagst, und mein Bruder stand daneben und sagte - das ist unter der Gürtellinie, laß es bleiben und das dann noch ein zweites und ein drittes Mal zu hören - und dann kam meine Mutter mir nach, das war noch die Krönung, und sagte, also du musst Verständnis für mich haben, es erschüttert mich, wenn du sowas sagst und du findest wirklich nie n Mann <lacht>. (46: 64-70)

Selbst in einer solchen Situation, in der sie ihre Tochter aufs schlimmste verletzt hatte,

appellierte Kriemhilds Mutter dafür noch an das Verständnis ihrer Tochter ("du musst Verständnis für mich haben"), und Kriemhild ihrerseits brachte ihr dieses Verständnis auch tatsächlich entgegen ("meine Mutter, also das muss man dann auch verstehen"). Dies zeigt, wie wenig sie ihr eigenes Selbst entwickelt hat und wie sehr sie in ihrem Selbstbild von der Sichtweise ihrer Mutter abhängig ist.

Abgesehen von den rigiden Verhaltensanforderungen ihrer Mutter, die Kriemhild infrage stellten, war aber das Verhältnis zwischen ihnen bereits schon früh infolge eines schweren Autounfalls ihrer Mutter mit Todesfolge, als Kriemhild dreizehn Jahre alt war, auf eine noch grundlegendere Weise gestört:

"Da bin ich gut aus dem Tritt gekommen. (...) meine Mutter war auf der Polizei und wurde untersucht und dann kam sie ------ und dann -- sagte ich - fiel ich ihr so in den Arm und sagte Mensch Mami I love you <lacht>, und sie sagte, naja schön - und gut ehm - aber das hilft mir nicht sehr viel momentan." (67: 10-13) Und ehm das hat mich eher sehr viel später aus dem Tritt gebracht, als ich mich daran erinnerte und dachte, das hört man nicht so gerne, das erinnert man auch nicht so gerne. Aber da war ich schon sehr durcheinander. Wir fuhren dann nach Deutschland, machten Urlaub und da war ich hm -- und da war doch sehr viel ins Wanken geraten. (67: 17-19) (...) es saß - dass ich sage, ich liebe dich und sie sagt, o.k. who cares. (67: 29) Also das netteste war es nicht, was sie hätte sagen können, ehm" (67: 32)

"Eh ich glaub ich hab Vertrauen einfach verloren das ---- meine Mutter hat immer betont, wie sehr sie mich liebt, und wenn - in dem Moment, wo ich ihr dann sagte, ich lieb dich auch - und <alles betont:> ich steh dir jetzt bei, so wie ich kann - eh dann - machte sie mir klar, dass ich unmöglich bin, - nein, nicht unmöglich, aber dass ich nicht so helfen kann, wie sies vielleicht jetzt braucht. Naja und -- und dann also diese Situation ist mir noch sehr gegenwärtig, dass ich da saß und dachte und versuchte Zorn zu spüren, auf, also moralische eh Aufgebrachtheit, obwohl ich natürlich meine, meine Verletztheit meinte und dann bin ich weggegangen. Ehm sie erzählte und ich ging dann weg, ich ging dann irgendwie in den Keller." (67: 63-67)

Kriemhild fühlte sich "unmöglich" gemacht, symbolisch gesprochen also in ihrer Existenz vernichtet und in ihrer Existenzberechtigung infrage gestellt, worauf sie nur noch so reagieren konnte, dass sie sich verkroch, was ihre tiefe Beschämung verdeutlicht. Diese Episode hatte nachhaltige Auswirkungen auf Kriemhild - "Ich glaub das eh, ich glaube wirklich, das hat mir einen Schlag versetzt, ehm, ich hab das lange nicht mehr bedacht"; 67: 59) -, da sie zusätzlich zu den hohen Leistungserwartungen ihrer Mutter, der Kontrolle ihrer Beziehungen zu anderen Menschen und der unerbittlichen Kritik an ihrem Verhalten und an ihrer Erscheinung nun im Grunde genommen auch an ihrer Zuneigung zu ihr zweifeln musste. Kriemhild spürte zum ersten Mal einen Vertrauensverlust gegenüber ihrer Mutter, weil sie den Eindruck erlangte, dass die verbale Beteuerung ihrer Liebe eine bloße Fassade war, hinter der sie nicht wirklich akzeptiert wurde. Darüber hinaus fand sie auch keine Unterstützung in ihrem Vater, da er durch die Entscheidung ihrer Mutter und durch seine Berufstätigkeit von ihr ferngehalten wurde, so dass sich Kriemhild von ihren Eltern allein gelassen und isoliert fühlte. Ihre Mutter nahm allerdings ihre tiefgreifende Verstörung entweder nicht wahr, oder sie ignorierte sie, denn ohne darüber noch einmal zu reden, verbrachte die Familie direkt im Anschluss daran wieder ihren üblichen Jahresurlaub in Europa, bei dem die Eltern von den Kindern getrennt waren, so dass Kriemhild während dieser Zeit allein in der Fremde war:

"(...) ich war sehr schüchtern, sehr, sehr schüchtern -- ich weiß, dass ich, ich war die jüngste auf der Freizeit, ich weiß, dass ich dann ehm ich glaub ich hab ins Bett gemacht oder so, ich weiß, das war mir ungeheuer peinlich." (68: 1-4)

Auch als ihre Eltern wieder aus dem Urlaub zurück waren, änderte sich die Situation für Kriemhild nicht, zumal sie aufgrund ihrer beginnenden Adoleszenz und Geschlechtsreife be-

sonders das Gefühl von Verständnis und Geborgenheit ihrer Mutter gebraucht hätte:

"Es fehlte die Wärme, ich vermute, davon hätte ich gehöriges Stück gebraucht, ehm, also es war ne ungute Situation und ich fühlte mich verlassen, kann man sagen."

Nach einem weiteren Unglücksfall einige Jahre später, dem Tod des Vaters ihrer Mutter, den sie bei ihrem ersten alleinigen Aufenthalt in Europa miterlebt hatte, riß der Faden zu ihrer Mutter völlig ab:

"Und das hat mich wirklich so ein dreiviertel Jahr sehr durcheinander gebracht. Ich glaube wirklich, dass da das Ende der Pubertät mit 16, 17 war ich dann geworden, ja das Ende der Pubertät... und dieses Erlebnis, das war gräßlich nicht wahr. Hm, dann fühlte ich mich von meinen Eltern allein gelassen, die fuhren dann 2 Monate später nach Kenia für einen Monat so das war schon scheußlich und da war einfach kein Vertrauen mehr nicht wahr, ich fand, so und haderte mit mir selber. Ich glaube, das war die Zeit, in der Mami aufhörte, mit mir Hausaufgaben zu machen, nur wenn ich sie fragte, kannst du mich Latein abfragen, dann schon, aber sonst..." (62: 16-20)

Als Kriemhild wieder zuhause war, fuhren ihre Eltern im direkten Anschluss zwei Monate lang weg, währenddessen sie sich extrem allein fühlte und seitdem die Vertrauensgrundlage zu ihrer Mutter zerstört war:

"Ich weiß, dass ich sehr viele Konflikte mit meiner Mutter hatte, dass es viel Tränen gegeben hat in der Pubertät und auch spä... ganz besonders später ehm nachdem ich in Europa gewesen war, da war ich sehr durcheinander zurückgekommen. Das war auch eine Zeit, in der ich ihr -- ich glaube, das war so der Zeitpunkt, wo ich die Tür einfach zumachte. Also bildlich gesprochen - eh und sie blieb dann zu, weil meine Mutter nicht mehr kam." (62: 1-5)

Prägend für Kriemhilds Sozialisation war also eine für die oberen sozialen Klassen typische hohe Leistungserwartung gegenüber den Kindern sowie eine strikte Affektkontrolle. Dabei wurde einseitig die kognitive zuungunsten der emotionalen Entwicklung und mit ihr alle Elemente einer instrumentell strategischen Beherrschung der Persönlichkeit der Kinder betont. Die weitreichenden Eingriffe in ihre Persönlichkeitssphäre, die den Charakter von Grenzüberschreitungen hatten, zeigen aber darüber hinaus die Verknüpfung dieser statusgemäßen Erziehung mit den persönlichen Wünschen und Konflikten von Kriemhilds Mutter. Bei ihr scheinen persönliche und statusbezogene Motive in einer Weise verknüpft gewesen zu sein, dass ihr ausgeprägtes Distinktionsverhalten, die Idealisierung der eigenen sozialen Klasse und die extreme Persönlichkeitsmanipulation ihrer Kinder zur Kompensation ihrer persönlichen Konflikte zu dienen scheinten. Sie scheint vor allem ihre älteste Tochter im Sinne von Stierlins These der Delegierung von Kindern durch ihre Eltern beauftragt zu haben, ihrem eigenen idealen Selbst zu entsprechen und sie mit allen Mitteln danach zu formen versucht zu haben, um damit ihre eigenen unbewältigten Konflikte und unerfüllten Wünsche zu kompensieren. Kriemhilds Mutter machte die Zuneigung gegenüber ihrer Tochter von der Erfüllung ihrer rigiden Rollenerwartungen und Leistungsanforderungen abhängig, die an der Idealität ihrer Selbstprojektion orientiert waren. Kriemhild berichtet, dass ihre Mutter gewissermaßen mit einem Makel behaftet war, weil sie den in ihren Kreisen üblichen Hochschulabschluss nicht erworben hatte:

"(...) und wenn ich, wenn sie mich jetzt hörte oder eben nicht hörte, dann wäre sie schon sehr böse, sie hat nie einen Abschluss gemacht, sie hat nie Examen gemacht, sie ist sehr sprachbegabt, hat auch gearbeitet als Dolmetscherin in Indien für meinen Vater und als Sekretärin, was sie auch schon in Deutschland vorher gemacht hatte, aber sie hat eben keinen Abschluss gemacht. (56: 35-41)

Zur Begründung deutet Kriemhild an, dass sie ihre Karriere zugunsten ihres Ehemannes abgebrochen hatte, um die Familie zu ernähren, nachdem sie bereits zwei Kinder geboren

hatte, weil ihr Mann während dieser Zeit noch promovierte:

"Es war dann aber auch etwas schwierig, ehm - als meine Eltern heirateten eh - kam ich dann sehr bald und ehm irgendwie musste die Familie ernährt werden, mein Vater promovierte noch. Ehm und da musste sie so ein bißchen nehmen was kam und war dann Sekretärin und dann Übersetzerin und so." (56: 72-73)

Darin sieht Kriemhild auch die Ursache dafür, dass ihre Mutter versuchte, ihre Kinder an sich zu binden:

"Meine Mutter hat sich glaub ich sehr schwer getan, ihre Kinder zu verabschieden, nicht wahr, sie hat zwar studiert, aber nie einen Abschluss gemacht, hat dann immer mal gearbeitet, weil meine Eltern in einer sehr schwierigen Situation waren, sehr jung - sehr arm - und n Kind und dann zwei - ehm - und dann hatte sie nur Kinder. In Indien war sie zwar Sekretärin meines Vaters aber wirklich mit Leib und Seele Mutter und in vielem wirklich auch ne Prachtsmutter. In ganz vielen Dingen, ganz toll." (31:90)

Kriemhild legt also nahe, dass ihre Mutter sie deshalb so stark antrieb und so hohe Anforderungen an sie stellte, weil sie sich selbst nicht verwirklichen konnte. Dies brachte Kriemhild ihrerseits in eine "negative Bindung" (Stierlin 1978) zu ihrer Mutter, da die Normen, die durch ihre Mutter verkörpert wurden, mit erheblichen persönlichen Verletzungen für sie verknüpft waren und sie deshalb versuchen musste, sich ihnen zu entziehen, andererseits jedoch dazu gezwungen war, die Anerkennung und Liebe ihrer Mutter zu erwerben, indem sie sie erfüllte, aber immer wieder an deren Kälte scheiterte. Aufgrund der mangelnden Wärme und Geborgenheit in Kriemhilds Familie erhielt sie keine Möglichkeit, sich positiv mit ihren Eltern zu identifizieren.

Studienfachentscheidung:

Nach ihrem Abitur in den USA und einem anschließendem Urlaub in Europa zog Kriemhild mit neunzehn Jahren nach Deutschland um und fing in einer der traditionellen Universitätsstädte an zu studieren, weil:

"meine Eltern uns immer vorgeschwärmt haben von den schönen Studentenzeiten, die wir dann nachleben sollten." (3: 7)

Der Studienbeginn bedeutete für sie nicht nur eine einfache Statuspassage, sondern die Übersiedlung in ein anderes Land, das ihr zum größten Teil fremd war. Sie war zwar auf eine deutsche Schule gegangen, hatte aber, abgesehen von ihren ersten beiden Lebensjahren nie in Deutschland gelebt. Sie stützte sich deshalb zu Beginn ihres Studiums stark auf die zahlreichen Freunde und Bekannten ihrer Eltern und Kontakte standesgenossenschaftlicher Herkunft, die ihr ein Gefühl von Geborgenheit und im sprichwörtlichen Sinn von Zugehörigkeit gaben:

"(...) als ich nach Deutschland kam, kannte ich niemanden, hatte überhaupt keinen Rückhalt, wer hielt mich denn. Ich war über den Atlantik hinweg, wer nahm mich in den Arm und sagte ach mein Kind. Ich war - mit 19 stand ich hier und wußte nicht wohin. Und es war nicht so dramatisch, aber ich war - brauchte ganz bestimmt und hab sie gefunden, ohne sie eigentlich zu suchen, eine Gruppe innerhalb derer ich mich vertraut - und wohl fühlen konnte." (45: 12-14)

Zu studieren hatte für sie nie in Frage gestanden, sondern war eine Selbstverständlichkeit:

Ja - puh ein etwas schwieriger, eh also ich hab mir nie Gedanken gemacht, warum ich studiere. Es war ziemlich klar, dass ich studiere und eh das Fach war etwas problematisch." (1: 13-14)

Dennoch hatten ihr ihre Eltern geraten, vor einem Studium eine Berufsausbildung zu machen, wie es ihre beiden Geschwister nach ihr auch taten. Als Begründung wurden von ihnen Argumente angegeben, die sich auf die späteren Berufsaussichten richteten, also zweckrationaler Natur waren:

"Irgendwas eh was Handfestes mit groß H. Eh das sollte man erlernen und das würd ich heute auch so sehen, das, meine Geschwister haben das gemacht und eh ich würd sagen, das ist vernünftig." (4: 43-44)

Ihre Schwester absolvierte eine Ausbildung zur Medizinisch-Technischen-Assistentin, um anschließend Kunstgeschichte zu studieren, weil sie Antiquitätenhändlerin werden wollte. Kriemhilds Bruder machte, wie sie sich ausdrückt, eine "Standardlehre" als Industriekaufmann bei einem der größten deutschen Konzerne und studierte danach Jura. Kriemhild lehnte diese Option für sich selbst allerdings ab, was sie zum Zeitpunkt des Interviews am Ende ihres Studiums aber für einen Fehler hält, denn "das würde einfach die Berufschancen erhöhen" (4: 51), denn ohne ein weiteres Zertifikat "hab ich nichts vorzuweisen außer dem Abiturzeugnis" (4: 52).

"Es gab mal einen Moment, da wo - wo es hieß möchtest du nicht gern vorher eine Lehre machen. Und im nachhinein gesehen hab ich dummerweise gesagt nein, hm weil - ich weiß nicht aus Trägheit und auch aus dem Gefühl heraus, was soll's ich studier ja Jura, ich krieg ja dann sowieso einen vernünftige Berufsausbildung. Und so hab ich das abgelehnt und ehm zu unrecht würde ich heute sagen. Aber dass ich studiere, also dass man eventuell vorher eine Lehre macht und danach studiert, aber Studium war immer klar. (4: 31-35)

Die Gründe sowohl für die Lehrausbildung, als auch für Jura als Studienfach, richteten sich bei ihr und ihren Eltern ausschließlich auf den Berufsbezug:

"Eh einmal - war ich der Meinung, das wurde dann auch sehr bestärkt, dass man eine vernünftige Berufsausbildung machen muss und ehm Jura war sowas, da hat, mit Jura kann man alles machen, Zitat Ende, ehm, da kommt man überall unter, nochmal Zitat Ende, eh das war sowas gutes, handfestes und ehm ja." (3: 58-59)

Jura war aber auch, ebenso wie Betriebswirtschaftslehre, das selbstverständliche Studienfach für die Jugendlichen aus Kriemhilds sozialer Klasse, so dass die auf den ersten Blick zweckrational erscheinende Entscheidung in Wirklichkeit auf einer Tradition dieser sozialen Klasse beruht:

"Ich kann das garnicht so sagen, es, es - ich glaube es war so, wir bekamen sehr viel Besuch eh und bekommen heute noch, also meine Eltern bekommen heute noch sehr viel Besuch, und ich vermute es war einfach so eingeschliffen, man studiert Jura. Und wenn man hörte, die Tochter von ADLIGE FAMILIE und die ADLIGE FAMILIE-Söhne und bla-bla-bla alle machten sie Jura oder Betriebswirtschaft. Und Betriebswirtschaft, <u>das</u> wollte ich nun wirklich nicht, also nahm man Jura, es war irgendwie so das ... Ich bin da wirklich mehr oder minder reingeschlittert." (3: 50- 54)

Kriemhild folgte mit ihrer Entscheidung für Jura also einem bereitstehenden Handlungsmuster, ohne sich bewusst selbst entschieden zu haben, so dass ihre Studienfachwahl zunächst als eine typische "Nicht-Entscheidung" angesehen werden kann. Jura oder Betriebswirtschaft zu studieren war in ihrer sozialen Umgebung allerdings vorwiegend bei den jungen Männern üblich, während die Frauen auf andere Felder verwiesen wurden:

"Nein die Frauen viel Kunstgeschichte oder die Frauen machten eh eine Krankenschwesternlehre oder Krankengymnastik sowas aber Endziel Heirat. (...) Ganz viele, ich will sie nicht alle in einen Topf werfen, aber es war schon so bekannt, dass wenn man standesgenössisch ist und in Bonn oder in Göttingen oder in Heidelberg war, dass es dann doch gut tut, etwas soziales zu machen oder eben was schönes. Krankenschwester ist was soziales und was schönes ist Germa..., ja Germanistik ist schon zu blaustrümpfig, das machte keiner, außer einer guten Freundin von mir. Ehm - Kunstgeschichte ist sowas richtig - da kann man so nett - ich werde spöttisch, nicht wahr. Aber, ehm so der Sinn fürs Höhere, der ist da."

Kriemhild wählte also zunächst das anspruchsvollere "Männerstudium", jedoch nicht aus eigenem Antrieb, denn sie betont "Ich hatte keine Ahnung, ich hatte keine Ahnung", sondern aufgrund der Beeinflussung durch ihre Mutter und durch ihre Umgebung. Bereits nach sechs Wochen brach sie dieses Jurastudium jedoch wieder ab und wechselte zum Beginn ihres zweiten Hochschulsemesters über zu Germanistik, weil sie "Jura an mir selbst vorbei angefangen" (3: 41) hatte:

"(...) weil ich begonnen habe Jura zu studieren und nach eh sechs Wochen merkte, dass das nichts für mich war und ehm hm ich fuhr dann nach Hause und also Weihnachten und erklärte meine Eltern, dass ich das also nicht fortzusetzen wünschte. Und dann hab ich Germanistik angefangen in meinem zweiten Semester und dabei bin ich auch geblieben, das studier ich heute noch" **(1:**

Bei diesem Wechsel spielten verschiedene Gründe eine Rolle, die, ohne dass ihr das zum Zeitpunkt ihrer Studienfachwahl bewusst war, auf einen tiefen Konflikt mit ihrer Familie, vor allem mit ihrer Mutter zurückgingen und die Entscheidung als den Versuch eines Selbstfindungsprozesses als Reaktion auf diese Konflikte erscheinen lassen. Mit ihrem Studienfachwechsel setzte ein langwieriger und konfliktreicher Prozess der Ablösung vom Elternhaus und insbesondere ihrer Mutter ein, ohne dass ihr dies zu diesem Zeitpunkt allerdings bewusst gewesen war. Keinesfalls bildet Kriemhilds Studienfachwechsel eine rationale Entscheidung, obwohl im weiteren Verlauf ihres Studiums immer wieder auch zweckrationale Überlegungen und Strategien eine Rolle spielten, die aber, wie wir sehen werden, ebenfalls eher dem verinnerlichten Habitus ihrer sozialen Klasse entsprachen, als dass sie der Ausdruck "freien" Handelns gewesen wären.

Kriemhild beschreibt ihre Stimmung und die Atmosphäre bei ihrem Studienbeginn noch mit sehr euphorischen Worten ("irrsinnig spannend, irrsinnig spannend", "ein bißchen Herzklopfen", "spannend, das war wirklich toll"):

"(...) dacht ich Mensch, das sind meine Kommilitionen, nicht wahr, ich war auch sehr stolz, ein neues Fremdwort zu können ehm ich freute mich, ja Gott, das klingt alles so gestochen, es war einfach spannend und und ein Neuanfang und ein neuer Abschnitt im Leben und ich hatte grade meine erste Bude gefunden und die war ganz nah bei und - eh ja ich harrte so etwas der Dinge, die da kommen. Ich hatte ein sehr positives Gefühl." (5: 47-56)

In einen starken Kontrast zu diesen euphorischen Gefühlen setzt sie ihr erstes konkretes Erlebnis ihres Jurastudiums, das aus einer sehr frustrierenden Begegnung mit einer Professorin besteht, die, wie sie nahelegt, ihren Studienfachwechsel zu Germanistik verursacht hatte:

"Das andere, das andere war meine - erste oder eine der ersten Vorlesungen bei Frau Professor NAME, und Frau Professor NAME zeichnete sich durch äußerste Strenge aus und ich war eigentlich ganz arbeitssam so die ersten Wochen, ich dachte, wollen wir es doch mal angehen lassen und ich kannte noch kaum Leute, ich war ja ganz neu in STADT und wenn man wenig Menschen kennt, dann arbeitet man halt. Und dann fragte die immer - und ehm - einmal gab ich eine falsche Antwort dann sagte sie <zitierend:> - ehm sind Sie hier um Jura zu studieren oder wollen sie sich nur beschäftigen <lacht>. Und ich wurde natürlich tief rot und das gab mir Anlaß, doch mal drüber nachzudenken, ehm so gemein ich das fand, so auf meine fehlerhafte Antwort hingewiesen zu werden, dachte ich Mensch, da ist doch was dran, ich hörte gleichzeitig ein paar Veranstaltungen in der Germanistik und da merkte ich wofür wende ich eigentlich mehr Zeit auf und ich rannte mir die Hacken ab, um irgendwelche - ich weiß, da gab es mal so eine fachübergreifende Folie so Jean Arp, seine Gedichte und sein künstlerisches Werk - ehm und dann versuchte ich immer seine Gedichte zu finden und rannte durch ganz Bonn um diese blöden Gedichte zu finden - und als ich das merkte, dass ich das BGB eher zähneknirschend gekauft hatte aber Hans Arp mir wirklich ein Bedürfnis war, da dachte ich hoppla." (5: 60-70)

Auf den ersten Blick erscheint es unverständlich, dass ein solches singuläres Erlebnis Kriemhild so aus der Bahn warf, dass sie ihr Studienfach wechselte, und auch die pointierte Apostrophierung der Verhaltensweise der Professorin ("äußerste Strenge") erscheint weit ü-

bertrieben. Kriemhild nahm die peinliche und beschämende Erniedrigung durch die Professorin, die sie nicht nur kritisiert, sondern öffentlich herabgesetzt hatte, zum Anlaß, ihr Jurastudium infrage zu stellen. Diese Erfahrung scheint wie ein Katalysator gewirkt zu haben, der einen Selbstreflexionsprozess bewirkte, in dem sie an ihrem tatsächlichen Verhalten erkannte, dass ihre Präferenzen auf einem ganz anderen Gebiet lagen. In der Erzählung dieser einschneidenden und folgenreichen Anekdote entwirft Kriemhild ein Bild von der Professorin ("äußerste Strenge"), das stark an ihre Mutter erinnert, mit der sie ähnlich erniedrigende Erfahrungen ebenfalls schon gemacht hatte und die sie dabei als kalt, unerbittlich, zurechtweisend und hart, aber gerecht erlebt hatte. Aber auch in einer anderen Weise verkörperte diese Professorin ihre Mutter, da Jura auch für ihren Wunsch stand, dass ihre Kinder eine "vernünftige Berufsausbildung" erwerben sollten:

"Ich hab Jura an mir selbst vorbei angefangen. Also ich hab immer gerne gelesen, also oh Gott das klingt wie grauenvoll - nein, ich hab mich sehr gern und ich hatte auch nur sprachliche Leistungskurse und eh, also es war auch in der Schule schon vorgemerkt und ich hab mich sehr gerne mit Literatur beschäftigt in allen Sprachen." (3: 41-43)

Kriemhild fuhr nach dieser enttäuschenden und beschämenden Erfahrung über Weihnachten zu ihren Eltern in die USA, um sich Trost und Beistand zu holen, erhielt von ihnen jedoch eine Abfuhr:

"(...) ich fuhr da so Mitte Dezember fuhr ich nach Hause und da war mir klar, also Jura nicht, und hm mir war auch, ich war sehr verzweifelt und dachte ach Deutschland auch nicht, wollte eigentlich heim in den elterlichen Schoß ehm - und dann sagten die nee, das kommt nicht in die Tüte, du gehst jetzt sofort nach Hause, eh nach STUDIENORT IN DEUTSCHLAND und probierst es nochmal einfach 6 Wochen da zu leben." (6: 2-5)

Ihre Eltern reagierten keineswegs verständnisvoll und hilfsbereit auf ihre Verzweiflung, sondern verlangten geradezu in einem Befehlston von ihr, dass sie sich bewähren sollte. Kriemhild verdichtet den Konflikt mit ihren Eltern sprachlich in einer Weise, als ob die Eltern ihren Wunsch nach Geborgenheit ("heim in den elterlichen Schoß"), anstatt ihre Abneigung wieder zurück in die Fremde nach Deutschland zu gehen ("nee, das kommt nicht in die Tüte") ablehnten. Durch zahlreiche andere Textstellen wird diese fordernde Haltung der Eltern, die insbesondere durch ihre Mutter verkörpert wird, bestätigt.

Welche Bedeutung hatte das Germanistikstudium für sie? Die abweisende Reaktion ihrer Eltern offenbart die Ursachen für den tieferliegenden Konflikt, der Kriemhilds Studienfachwechsel zugrundelag, denn es deutet sich hier bereits an, dass sich dahinter eine grundsätzlichere Ablehnung des Wunsches ihrer Eltern verbarg, etwas "Vernünftiges" und "Handfestes" zu studieren. Kriemhild knüpfte mit ihrem Studienfachwechsel an ihre Vorliebe für Literatur und damit an Einflüsse an, die im Gegensatz zu allen Erwartungen und Anforderungen ihrer Mutter standen. Zum einen war Literatur etwas, das ihr "schon immer" Spaß gemacht hatte, so dass sie für die Wahl ihres Studienfaches im Gegensatz zu den "Vernunft"-Gründen für Jura, das ihre Eltern empfohlen hatten, ganz persönliche und intrinsische Motive angibt. Darüber hinaus verstieß Kriemhild mit ihrem Studienfachwechsel auch gegen die in ihrer Familie geltenden Leistungsnormen, die eher dem Motto entsprachen, "wer sich in so eine Bredouille bringt, der kann sich da auch wieder rausbringen" und es unakzeptabel erscheinen ließen, "Dinge nicht zuende zu führen", wie sie an einer anderen Stelle bemerkt. Germanistik war außerdem völlig "unvernünftig", hätte andererseits jedoch, so könnte man meinen, mit den Erwartungen an "weibliches" Verhalten korrespondiert, da sie sich damit

durchaus in Übereinstimmung mit der weiblichen Variante bewegte, ihre soziale Herkunft zu reproduzieren, deren Motiv "das Schöne" ist ("ja es war etwas Schönes, was ich gern machte"). Allerdings "Germanistik ist schon zu blaustrümpfig", zitiert Kriemhild die vorherrschende Meinung ihrer standesgenossenschaftlichen Umgebung, "das machte keiner". "Blaustrümpfig" bedeutet nicht etwa nur "unweiblich", sondern drückt darüber hinaus, im Gegensatz etwa zu Kunstgeschichte, zu wenig den "Sinn fürs Höhere" und damit den notwendigen Distinktionswillen als hervorstechendes Statusmerkmal der Oberschicht aus. Kriemhild setzte sich durch ihren Studienfachwechsel zu Germanistik also zum ersten Mal von den durch ihre Mutter repräsentierten Erwartungen ihrer sozialen Klasse ab.

Ihr Wechsel zu Germanistik hat aber noch eine weitere Bedeutung, die sich aus der konflikthaften Beziehung zu ihrer Mutter ergibt, von der sie sich durch diese Entscheidung ebenfalls weiter entfernte. In Kriemhilds Familie wurde nicht über Literatur gesprochen ("Ich meine, wir haben uns nie in der Familie über Literatur unterhalten"). Deshalb war sie auf die Schule angewiesen, um ihre Vorliebe für Literatur pflegen zu können:

"Also aber in der Schule war eben die Gelegenheit darüber zu sprechen und das war das, was mich dann auch ans Studium, mich ans Studium heranwagen ließ, nicht wahr, dass ich dacht, naja man kann drüber sprechen und eh - ja es war etwas Schönes, was ich gern machte." (3: 49-50)

Über das Desinteresse in ihrer Familie hinaus brachten ihre Eltern ihrem Interesse aber auch kein Verständnis entgegen und Kriemhild deutet sogar Kritik an ihrer Begeisterung an, und macht deutlich, dass sie damit ganz allein in ihrer Familie stand:

"Mein Vater ist Landwirt, mein Vater kann mit Literatur wenig anfangen. Das ist zu versponnen." (25:46)

"(...) ehm mein Bruder, der nicht sehr viel jünger ist als ich - ist ein ganz intelligenter Kopf und eh wir trafen uns zeitweilig in unseren Interessen und hatten sehr gespannte Diskussionen hm - nie über Lit- ganz wenig über Literatur eh."

Insbesondere ihre Mutter billigte ihre jugendliche "Schwärmerei" für Lyrik nicht:

"Freunde würd ich wieder FREUNDIN nennen, ehm - mit der ich viel im Museum war, Gedichte gelesen habe bei Kerzenschein, Sherry oder Tee auf meinem Bett sitzend, Rilke war unsere Präferenz, ehm -- das war vielleicht nicht unbedingt intellektuell, schwärmerisch ehm, aber ein Einfluss. - Sicherlich auch etwas, was mich von meinen Eltern, von meiner Mutter ehm entfernte, - das nicht so teilte, diese Schwärmerei." (50: 54-57)

"Mein Interesse dafür teilte meine Mutter nicht, kann man ja auch nicht verlangen - und wir kamen in keinen Dialog."

Kriemhild qualifiziert ihre Vorliebe für Literatur als eine vorübergehende Erscheinung eines jungen Mädchens in der Pubertät ("Schwärmerei"). Ihre Mutter teilte diese Schwärmerei nicht nur nicht, sondern sie entfernte Kriemhild auch von ihr. Kriemhild gibt dabei also nicht etwa ihrer Mutter die Verantwortung, indem sie ihr unterstellt, dass sie sich aufgrund ihrer Vorliebe von ihr entfernt habe, sondern sie legt nahe, dass umgekehrt ihre Schwärmerei sie von ihren Eltern entfernt habe. Ihre Andeutung einer Aufzählung ("*auch* etwas, was mich ... entfernte"), legt darüber hinaus nahe, dass ihr Schwärmen für Literatur nicht der einzige Umstand war, der sie von ihrer Mutter entfernte. Was damit gemeint sein könnte, wird deutlich, wenn mansich verdeutlicht, dass die Freundin, mit der Kriemhild ihre Vorliebe für Literatur teilte, dieselbe Freundin war, die ihrer Mutter Komplimente wegen der schönen Einrichtung gemacht hatte und deshalb und aus Eifersucht von ihr abgelehnt wurde. Man kann deshalb vermuten, dass diese Schwärmerei zumindest nicht nur eine Ursache für den Entfremdungsprozess zwischen ihr und ihrer Mutter war, sondern auch eine Reaktion auf ihn, der ihn aber

seinerseits verstärkte.

Kriemhilds Entscheidung für Germanistik war also nicht nur der Ausdruck einer Vorliebe, die von den "Vernunft"-Gründen ihrer Eltern abwichen, sondern war belastet durch eine Vorgeschichte, die sie bereits vorher von ihrer Mutter entfernte: die nicht statusgenehme Freundin und der Austausch mit ihr, den ihre Mutter nicht kontrollieren konnte sowie die gemeinsame Schwärmerei für Literatur. Kriemhild setzte sich mit ihrer Entscheidung für Germanistik also von den anderen Familienmitgliedern ab. Sie hatte sich nicht für Germanistik entschieden, obwohl Literatur in ihrer Familie keinen Raum hatte, sondern weil es keinen Raum hatte. Während das erste Motiv ein unproblematischer Ausdruck ihrer eigenständigen Entscheidung wäre, weist das zweite auf einen offenen Ablösungskonflikt von ihren Eltern hin, der sich in der Wahl des von ihnen abgelehnten Studienfaches äußert. Die Ablehnung ihrer Mutter macht deutlich, dass ihrem Interesse für Literatur nicht einfach nur unterschiedliche Vorlieben der Familienmitglieder zugrunde lagen, sondern ein Konflikt um Selbstbehauptung und Anerkennung von Kriemhild.

Literatur gab Kriemhild die Möglichkeit, den emotionalen Teil ihres Selbst, der in der rigiden und leistungsbezogenen Interaktionsstruktur ihrer Familie zu kurz kam, wenigstens sehnsüchtig zu erleben und zum, wenn auch pubertär schwärmerischen Ausdruck zu bringen, wie ihre Präferenz für Rilke zeigt, dessen wahrscheinlich meistgebrauchter poetischer Ausdruck zumindest in seinem Frühwerk "Sehnsucht" heißt (vgl. Allemann 1980). Literatur hatte für Kriemhild also die Funktion eines Rückzugs aus der vorwiegend durch ihre Mutter repräsentierten Erwachsenenwelt, um andere Teile ihrer Persönlichkeit entfalten zu können, die ihre Mutter jedoch eifersüchtig versuchte zu kontrollieren. Dieses Motiv wird auch durch Kriemhilds Beziehung zur Religion deutlich, deren Unabhängigkeit sie von ihren Eltern betont:

"Ehm, also ich bin sehr christlich, aber ich glaub, ich bin unabhängig von meiner Erziehung dahin gekommen. Also ich bin sehr christlich ich eh fühle mich der evangelischen Kirche verbunden." (22: 7)

Religion bedeutet für sie vor allem die Erfahrung von "Innigkeit", deren Ausschließlichkeit und Einzigartigkeit sie geradezu ängstlich abgrenzt und monopolisiert ("Also es ist etwas schwierig als Nicht-Katholik diese Innigkeit zu verstehen"), weshalb sie früher zum Katholizismus konvertieren wollte:

"Ja ich musste sie suchen, ich wollte konvertieren als ich kleiner war, weil das eben so innig war, man kann das nicht erlangen glaub ich wenn man eher - also meine Eltern - wenn dann sind sie sehr puritanisch protestantisch" (22: 42-47).

Diese Abgrenzung richtet sich vor allem gegen ihre Eltern, die zwar, wie sie selbst auch, ebenfalls protestantisch sind, aber "sehr puritanisch", so dass sie ihrer Ansicht nach das Gefühl von Innigkeit nicht erfahren können. Durch ihre Konvertierung zum Katholizismus würde dieser Unterschied zu ihren Eltern sichtbar gemacht werden und sie selbst hätte gleichzeitig ein gewissermaßen institutionell verbrieftes Recht, das Gefühl von "Innigkeit zu verstehen". Wenn man sich vergegenwärtigt, dass "Innigkeit" eine große gefühlsmäßige Beteiligung bezeichnet, wird deutlich, auf welchem Gebiet die Konflikte mit ihren Eltern lagen. Sie sieht also einen Wesensunterschied zwischen ihr und ihren Eltern darin, dass sie im Gegensatz zu ihr keine "innigen" Gefühle zeigen und erleben können. Vor diesem Hintergrund erwies sich für Kriemhild Literatur als eine Möglichkeit in ihrer Jugend, sich aus der äußeren Welt, in der

ihre emotionalen Bedürfnisse nicht befriedigt wurden, in die "Innigkeit" einer inneren Emigration zurückzuziehen, die sie jedoch nur als ein Bereich der persönlichen Unverletztlichkeit bewahren konnte, wenn sie sie gegenüber der Familie, vor allem gegenüber ihrer Mutter, als für sie typische Art der Konflikt-"Bewältigung" abschottete und damit gegenüber ihrer Kontrolle schützte. Da Kriemhild mit ihren seelischen Bedürfnissen in ihrer Familie allein blieb, suchte sie deren Erfüllung in der individuellen "Schwärmerei" für Literatur, die sie nur noch mit jener Freundin teilte, die ihre Mutter nicht leiden konnte. Einerseits entzog sie sich damit also der Kontrolle ihrer Mutter, andererseits wurde sie aufgrund ihrer Vorliebe auch noch weiter zurückgewiesen und abgelehnt, denn vermutlich ist die von Kriemhild beschriebene Eifersucht ihrer Mutter unter anderem auf diesen gemeinsamen Rückzug zurückzuführen. Kriemhilds Konfliktlösungsverhalten, das sie aufgrund der Übermacht ihrer Mutter mit ihren grenzüberschreitenden Kränkungen ihrer Persönlichkeit einübte, bestand also in einer Art innerer Emigration als Rückzug in eine Sphäre persönlicher Unverletzbarkeit, für die Literatur die Chiffre war:

"Konflikte, das ist glaub ich persönlich, jeder bewältigt Konflikte anders und meine Art Konflikte zu bewältigen ist die Flucht, entweder räumliche oder eben die Innerlichkeit, oder ins Schweigen oder ins Verbindliche - egal, nicht wahr, und dann gehen sie ja auch weg. Man trägt sie zwar nicht aus, aber -- manchmal bringt es auch nicht so viel, die Austragung." (32: 56-59)

Kriemhilds Studienmotiv ist also aufs engste mit der Interaktionsstruktur ihrer Familie verknüpft, indem sie durch ihren Studienfachwechsel an das zentrale Handlungsmuster ihrer Jugendzeit anknüpfte. Wenn die soziale Logik ihres Studienfachwechsels auf dieses Bewältigungs- und Handlungsmuster zurückzuführen ist, stellt sich jedoch die Frage, warum eine für die Phase der Adoleszenz verständliche - und für sie sogar notwendige - Schwärmerei und Suche nach "inniger Erfahrung" so lange vorhielt, dass sie noch als Motiv für die Wahl eines Studienfachs diente. Funktionalistisch argumentiert könnte man meinen, dass der Grund genau in dieser Tatsache lag, dass sie sich damit in einen Gegensatz zu den "vernünftigen" und von strategischen Überlegungen gekennzeichneten Normen und Leistungsanforderungen, die durch ihre Mutter verkörpert wurden und mit erheblichen persönlichen Verletzungen für Kriemhild verknüpft waren, brachte. Wenn dem so ist, war ihre Entscheidung für Germanistik höchstens als ein geradezu intuitiver, unklarer und zudem höchst ambivalenter Ausdruck einer Protesthaltung gegenüber ihre Mutter gedeutet werden. Als ein weiteres und weiterreichendes Motiv für ihre Entscheidung für Germanistik muss auch ihr Bemühen um Selbstvergewisserung und die Suche nach Selbstfindung angenommen werden, die Teil eines langandauernden Prozesses der Ablösung und Emanzipation von ihrer Mutter war, der von zahlreichen Krisen unterbrochen wurde.

Wie weit das "System" ihrer Mutter mit seinen hohen Leistungsanforderungen selbst in ihr Studienfach hineinreichte, dessen Wahl ihm eigentlich entgegengerichtet war, wird an Kriemhilds widersprüchlichlicher Umgangsweise mit Literatur in ihrem Studium, aber auch privat deutlich, die teilweise sehr leistungsbezogen war, andererseits aber auch deutlich an ihre Funktion als Rückzugsmöglichkeit in eine Innerlichkeit geprägt war. Einerseits wich sie mit ihrem Wechsel zu Germanistik auf ein Terrain aus, das gerade, weil keines ihrer Familienmitglieder Interesse dafür aufbrachte, die Belastung durch die Leistungsanforderungen ihrer Mutter von ihr wegnahm. Die Beschäftigung mit Literatur ermöglichte Kriemhild eine erheblich stärkere Selbst-Bezogenheit als ein Jurastudium ("Ich glaube wirklich, ich habe ein Le-

benssurrogat gehabt im Studium"). Literatur repräsentiert für sie einen Bereich, der auf persönlichen Erfahrungen beruht und mit großem Enthusiasmus verbunden ist. Auch in ihrem Studium beharrt sie auf einer ausschließlich persönlichen Erfahrung von Literatur, die durch Kommunikation nicht zugänglich gemacht werden kann ("ich muss schon - ich muss schon für mich auch selber was herausziehen, also sehr persönlich"; 3: 9). Dies erinnert an ihre Bemerkungen zur religiösen Erfahrung der Innerlichkeit, die sie gegen ihre Eltern verteidigen und für sich behalten will ("Das ist eine sehr persönliche Sache, findet man oder findet man nicht"; 3: 11). Eine Objektivierung dieser persönlichen Erfahrung etwa durch eine psychologische oder soziologische Interpretation von Literatur lehnt sie in einer ähnlichen Weise ab, wie sie die Mitteilung ihrer Erfahrung von Innerlichkeit bestritten hatte und betont, dass man die Dichtung für sich selbst nehmen müsse ("muss man die Literatur annehmen als Literatur, als - also es ist nicht möglich eine psychologische Interpretation eh zu machen"; 3: 13). Deshalb schließt sie im Studium ihre persönliche Erfahrung von Literatur gegenüber den Kommilitonen ab, indem sie sich gegen den expressiven Diskurs in Seminaren und explizit gegen die Kommunikation über Innerlichkeit verwahrt:

"(...) und ehm also - das Schwelgen nicht wahr, das persönliche Erleben von Literatur, das blieb weitgehend persönlich, denn dazu wollt ich auch noch kommen, die zweite Reaktion war in manchen Veranstaltungen große Genervtheit wegen der ausgelebten Innerlich... oder der breitgetretenen Innerlichkeit. Eh - ich finde hm ein eine - ein Plenum ist nicht der Ort in denen Kindheitserinnerungen ausgetauscht werden sollten, wenn man ein objektives Drittes vorliegen hat nämlich ein literarisches Werk, das ist zu verstehen (___)."

Damit wertet sie im Grunde genommen auch die Schwärmerei ab, mit der sie in ihrer eigenen Jugendzeit Literatur belegt hatte und die immerhin eine der Quellen war, aus denen sie ihr Motiv zum Germanistikstudium gewonnen hatte. Sie spaltet also die subjektive Welt der persönlichen Erfahrungen und des intuitiven Wissens, die sie als "Kindheitserinnerungen" denunziert, von der universalistischen Welt des "objektiv Dritten" ab, in der offizielle Kriterien der Leistungserbringung zu gelten haben. Dies zeigt, wie sehr sie die Perspektive ihrer Mutter übernommen und gegen sich selbst gerichtet hat. Auch ihre Bemühung um eine wissenschaftliche Wortwahl, die sie anspruchsvoll davon sprechen läßt, dass sie während ihres Studiums Literatur hauptsächlich privat "rezipiert" habe, zeigt diese Abspaltung, denn damit setzt sie ebenfalls einen starken Kontrast zu ihrer "innerlichen" Erfahrung als dem wichtigsten Motiv des Wechsels zu Germanistik, für das ihre "Schwärmerei" der Ausdruck war. Sie vermittelt geradezu den Eindruck, als ob sie sich ihre gefühlsmäßige Beziehung zur Literatur herausreißen wollte, indem sie sie nur "rezipierte" und sich verbot, dafür zu schwärmen.

Kriemhilds Studienfachwechsel zu Germanistik war jenseits ihrer Vorliebe für Literatur also auch der Ausdruck eines nicht bewältigten Ablösungskonflikts von ihrer Mutter, deren rigiden Leistungsanspüchen sie einerseits nicht gerecht werden konnte und deshalb Jura abwählte, weil es "völlig an ihr vorbeigegangen" war, und sich mit Germanistik für das Studienfach entschied, das den Erwartungen ihrer Mutter in mehrfacher Hinsicht extrem entgegengesetzt war, da es sowohl unvernünftig als auch "blaustrümpfig" und überdies nicht "chancenträchtig" war. Andererseits hatte Kriemhild diese Erwartungen aber so stark verinnerlicht, dass sie sie selbst auf ihr Germanistikstudium anwandte ("ich hatte sehr hohe Ansprüche an das, was ich lernen wollte"; 20:19).

"Ja das war sehr ordentlich, ich hab sehr viel gearbeitet, ich war in der Zeit bulimarektisch, also das muss man auch sagen, also ich hatte Bulimareksie, das ist eine eine Anomalität im Eßverhalten und dadurch hab ich mich

sehr, um irgendetwas zu haben, was -- hm -- wie soll man sagen, normal war, gesund war, hab ich mich sehr ins Studium gestürzt, hab sehr viel gearbeitet und war auch sehr erfolgreich." (11: 52-54)

Während des größten Teils ihres Studiums identifizierte sie sich so stark mit den Leistungserwartungen, dass es zu ihrem "Lebenssurrogat" wurde und sie "so sehr im Studium verwoben" war, dass sie ihre emotionalen und sozialen Bedürfnisse völlig abspaltete und nur noch "Intellekt, Literat, Literaturwissenschaftler" war:

"Ich glaube wirklich, ich habe ein Lebenssurrogat gehabt im Studium. Das hat mich sehr ausgefüllt, mein Studium war mein Hobby, nicht wahr, wenn man mich fragte was machste, das war mein Leben, und ich lebte wirklich damit und war auch - war sehr verwoben". (43: 58-59)

Kriemhild betont, dass sie zumindest zu Beginn ihres Germanistikstudiums eine sehr gute Studentin gewesen sei, was "an Prachtsnoten in Hausarbeiten" erkennbar war sowie daran, dass "schon mal das Gespräch außerhalb von der Lehrveranstaltung fortgesetzt (...) von den Professoren" wurde. Damit legt sie zur Beurteilung ihres Studienverhaltens genau den Maßstab ihrer Mutter an, deren Maßgabe, "einfach ein Stück besser als die anderen" zu sein, durch den "besonderen" Kontakt ihrer Tochter zu den an der Spitze der Hierarchie stehenden Professoren sowie durch die Charakterisierung ihrer Noten mit dem veralteten, aber die Tradition aristokratischen Reichtums bestens widerspiegelnden Begriff der "Pracht" ("Prachtsnoten") ausgedrückt wird. Kriemhilds verinnerlichte Leistungserwartungen, die sie bei der Beschreibung ihres Studiums keineswegs auf ihre Mutter, sondern allein auf ihre intellektuellen Fähigkeiten zurückführt, wie durch die Beschreibung des Verhältnisses zu ihren Kommilitonen deutlich wird:

"Ich war in in allen Kursen die Beste. Eh und das - ich weiß nicht was es war, ich betrachte mich eigentlich nicht als Streber oder als jemand der, ja über Leichen geht um Noten zu ergattern und eben so vor der Tür auf den Lehrer wartet um die Tasche ins Lehrerzimmer zu tragen und solche Dinge, und hab eigentlich immer sehr versucht, das grade nicht zu tun, aber ich glaube der Eindruck bestand und da kann man nichts machen. Kann man also, ich war halt einfach verdammt."

Dabei wird deutlich, dass die unbedingte Leistungskonkurrenz und das elitäre Klassenbewusstsein demselben Strukturmuster entspringen, das darin besteht, sich von den anderen hervorzuheben, "etwas besseres als die anderen" und besonderes zu sein:

"Ehm - eh die Luft ist dünn, eh ganz oben und ich war wirklich oben - und eh war ich glaub ich war nicht sehr beliebt."

Kriemhilds Germanistikstudium verlief jedoch keineswegs so linear, wie man es aus diesen Bemerkungen entnehmen könnte, sondern sie geriet in mehrere tiefe Krisen, auf die sie immer mit intensiverem Arbeiten reagierte, was die Krisen allerdings noch vertiefte, so dass es eher einem ambivalenten und widersprüchlichen Prozess zwischen der Erfüllung der verinnerlichten Leistungsanforderungen, persönlichen Krisen und der Suche nach ihrer soziokulturellen und persönlichen Identität entsprach.

Diese Suche fand ihren ersten Ausdruck durch ihre Entscheidung für Russisch als Nebenfach zu Beginn ihres Studienfachwechsels zu Germanistik, obwohl sie mit ihrer Begründung dafür zunächst der Argumentation ihrer Eltern gefolgt zu sein schien:

"Es hieß ja dann auch also wenn du dann schon Germanistik machen musst, mach doch wenigstens etwas, was eh dir mehr - ehm - mehr Glaub- - eh mehr Kraft, wie soll man sagen, eh verleiht in einer Bewerbung. Meine Eltern denken sehr pragmatisch. Ehm - lern doch eine Sprache, mach doch Sinologie und eh, dazu hatte ich keine Lust und dann sagte ich bitte, mach ich Russisch." (10: 5-8)

"Die Begründung eh, mach doch was besonderes eh nicht zu unrecht nicht wahr, Germanistik, das sahen meine Eltern dann doch, obwohl sie soweit weg waren, ist nicht grade der chancenträchtigste Studien-eh-abschluss eh Magister Germanistik ist nicht der chancenträchtigste Studienabschluss und dass man was hat, was eh einen zukünftigen Arbeitgeber interessiert. - Und ehm so meine Eltern - und ehm für mich war Russisch interessant - meine Eltern kommen aus dem Baltikumalso eh und eh da war Russisch neben Deutsch zeitweilig <lachend> eh Sprache und meine Großmutter mütterlicherseits und auch mein Großvater eh - sprachen russisch oder spricht heute noch russisch auch sehr gut und das war so meine Motivation." (10: 17-22)

An dieser Argumentation von Kriemhilds Eltern kann man die Logik erkennen, nach der soziale Distinktion funktioniert. Sie beruht zunächst auf dem einfachen Kriterium der Unterscheidbarkeit, Besonderheit und Herausgehobenheit und läßt sich "pragmatisch", wie Kriemhild sagt, verbinden mit dem Kriterium, "dass man was hat, was einen zukünftigen Arbeitgeber interessiert". Aber auch die Strukturverwandtschaft von "Erfordernissen des Arbeitsmarkts" und sozialen Distinktionskriterien wird daran deutlich, in welchem Maße sie sich nicht nur mit ihnen vereinbaren lassen, sondern sogar auf ihnen aufbauen. Diesen strategisch-instrumentellen Überrlegungen ihrer Eltern folgte Kriemhild ("nicht zu unrecht") und schien mit ihrer Entscheidung, als Nebenfach eine "besondere" Sprache zu studieren, die Konflikte zwischen den Ansprüchen ihrer Eltern an sie und ihren eigenen Bedürfnisse ausgleichen zu können, da sie damit zugleich die Erwartungen ihrer Eltern nach dem Besonderen erfüllte und an Vertrautes anknüpfen konnte:

"Irgendetwas was mir vertraut war anzufangen, das war der einzige Grund und ich hatte eh -- ja hm dachte auch eine neue Sprache zu lernen wäre auch was sehr interessantes. Ja, sehr interessant ist banal, also würde einen guten Impetus geben, nicht wahr. (10: 26-27)

Außerdem nennt sie ganz pragmatische Gründe, die ebenfalls ganz im Sinne der Überlegungen ihrer Eltern waren und gewissermaßen eine Gegenkraft zu ihrer intuitiven Entscheidung für Germanistik bildeten:

"Was neues anzufangen, wo auch sehr objektive Einheiten sind, nicht wahr, man lernt das Kapitel Genetiv und in der nächsten Woche das Kapitel die Konjugation der unregelmäßigen Verben und ehm - das ist das schafft eine Struktur in einem Studium wo viel diffus ist also in der Beschäftigung mit der Literatur. Und das war aber gut so."

Jenseits dieser pragmatischen Überlegungen ihrer Eltern sowie der Möglichkeit, durch die Herkunft ihrer Familie an Vertrautes anzuknüpfen, das ihr selbst jedoch trotzdem unbekannt geblieben war, wurde mit Kriemhilds Entscheidung für Russisch aber auch der Versuch einer Selbstvergewisserung eingeleitet, der sich zunächst auf ihre kulturelle Identität bezog, später aber auch einen weitergehenden SuchProzess nach ihrem wahren Selbst einleitete, der auch ihre sozialen Wurzeln umfaßte. Zunächst aber die knüpfte sie an die historische Vergangenheit ihrer Familie und damit zugleich ihrer standesgenossenschaftlichen Herkunft an, indem sie die "Sprache ihrer Väter" erlernte.

Schon ihre Entscheidung für Germanistik begründete sie mit einer "Fremdheit im eigenen Land" aufgrund der Tatsache, dass sie während des längsten Teil ihres Lebens im Ausland gelebt hatte, was sie dazu motiverte, durch Literatur herauszufinden, "wie man da hineinpaßt, wo man da hineinpaßt", weil sie annahm, dass es möglich sei, "zu einem gewissen Teil (...) ein Land über seine Literatur und seine Geschichte kennenzulernen" (3: 13-24). Da Kriemhild auf eine entsprechende Nachfrage allerdings gar nicht zu sagen weiß, was sie damit meint und auf welche Weise ihr Literatur dabei helfen könnte herauszufinden, wer sie als Deutsche war, kann man vermuten, dass sie das Allgemeine für das Besondere setzte und sich ihr eigentliches Interesse viemehr darauf richtete zu ergründen, wer sie selbst als Person und

als Subjekt war. Demzufolge leitete auch ihre Entscheidung für Germanistik über die Anknüpfung an "Vertrautes" und "Inniges" aus ihrer Jugendzeit hinausgehend, ebenso wie Russisch, einen SuchProzess nach sich selbst ein. Er wurde noch dadurch unterstützt und intensiviert, dass sie sich in ihrem Germanistikstudium sehr bald auf die "ältere Abteilung", also Mittelhochdeutsch spezialisierte und kurze Zeit später als weiteres Nebenfach mittelalterlicher Geschichte hinzuwählte.

Durch Kriemhilds Schwerpunktbildung im Studium - Russisch als Nebenfach, ihre Spezialisierung auf Mittelhochdeutsch und die Belegung der entsprechenden Zeitphase durch die Wahl des weiteren Nebenfachs mittelalterliche Geschichte - besetzte sie also gleich mehrfach die Hoch-Zeit ihrer sozialen Herkunftsklasse, der Aristokratie. Die Entscheidung für diese Fächer vereinigte zwei gegensätzliche Motive, womit sie eine Lösung gefunden zu haben schien, die zugleich die Statusansprüche ihrer Eltern und ihre eigenen Bestrebungen befriedigte, sich von ihnen zumindest zu entfernen, wenn auch noch nicht zu emanzipieren. Zum einen symbolisierte sie die Aufrechterhaltung ihres sozialen Status als "etwas besonderem" und herausgehobenem, was sie von den anderen unterschied, womit Kriemhild der Begründung für ihre Entscheidung für Russisch durch ihre Eltern folgte und ihre Distinktionswünsche zufriedenstellte, zumal ihre Entscheidung dadurch weitere Legitimität erhielt, dass sie sich als Adlige mit der Vergangenheit ihrer eigenen Vorfahren beschäftigen wollte. Andererseits lag in ihrer Anknüpfung an Vertrautes und zugleich Fremdes der Versuch einer sozialen, kulturellen und persönlichen Selbstfindung, die über die Grenzen ihrer engen standesgenossenschaftlichen Distinktions- und Verhaltensregeln hinauswies.

Die Vermutung ist sicher nicht falsch, dass durch ihren Studienfachwechsel bei Kriemhild der klassische Ablösungsprozess von den Eltern eingeleitet wurde, in dessen Mittelpunkt die Suche nach sich selbst steht, wobei sich ihr Versuch der Selbstvergewisserung zunächst gar nicht auf ihre eigene Person bezog, sondern auf ihre soziale und kulturelle Herkunft und Identität. Schon früher hatte sie ihre Eltern gefragt: "was ist das denn, wenn man adlig ist?" und kommentiert weiter, "das wußten wir ja eigentlich gar nicht, wir waren ja draußen und wir merkten nur, dass also - Mitschüler irgendwas hatten oder Lehrer hatten was, das war irgendwas" (52: 15), worauf ihre Mutter ihr geantwortet hatte, "ihr seid einfach ein Stück besser als die anderen". Kriemhild war immer nur als Mitglied einer sozialen Klasse im Kontrast zu den anderen definiert worden, wobei äußeren Merkmalen eine entscheidende Bedeutung zukam, da ihre Mutter vorwiegend ihre äußere Erscheinung kritisierte. Demgegenüber brachte sie ihrer inneren Verfassung, ihrer emotionalen Zuständlichkeit, kein Verständnis entgegen und ließ sie damit allein. Beide Dimensionen - der Versuch der persönlichen Selbstvergewisserung durch das Anknüpfen an etwas Vertrautes, das aber dennoch fremd war, sowie die Suche nach der kulturellen und sozialen Grundlage ihrer sozialen Klasse durch die Anknüpfung an ihre historische Vergangenheit - waren durch Kriemhilds Beziehung zu ihrer Mutter miteinander verwoben und wurden durch sie repräsentiert, da sie sich mit ihrem Statusanspruch auseinandersetzen musste.

Der Konflikt, der diesem Ablösungs- und Selbstfindungsprozess zugrunde lag, drückt sich metaphorisch in der Beschreibung dessen aus, was Kriemhild an ihrem Studienfach fasziniert:

"(...) -- und dann - ich glaube also grade in der mittelhochdeutschen Literatur - es gibt so em - eh ehm ein klar umrissenes ---- <lautes Atmen> hm - ja -- es ist schwierig eh zu sagen, weil das was ich ansetze, das trifft nicht zu eigentlich. Hm es gibt unter der der formellen Sphäre, die beschrieben wird in der Literatur, eine ganz urwüchsige Kraft, also das merkt man im Nibelungenlied - also ich werde das jetzt nicht im einzelnen ausführen, aber es gibt im - in den Mechanismen, den Mechanismen, die beschrieben werden, soziale Mechanismen - ich wage es kaum mich auf diesem Gebiet eh mich auf diesem Gebiet zu bewegen - ehm, die sind sehr formalisiert, es gibt ne gewisse Form zu knicksen und man legt hier die Hand und dort den Fuß - eh einen Steigbügel zu halten ist dieses und eine Frau zu lange anzusehen ist das andere, ehm und darunter eh - unter dieser Tünche, nicht wahr, schwelt es und grummelt es, und und eh gibt es also nicht wahr - Kriemhild ist eine höfische Dame und sie ist ganz comme il faut und dann wenn sie auf's äußerste gedrängt wird, ist sie imstande, ihre gesamte Verwandtschaft umzubringen, eh eh und eh - das sind so Dinge, dieses Spannungsfeld nicht wahr, zwischen Konvention und wirklich nur innerem Antrieb." (20: 55-63)

Man könnte meinen, dass Kriemhild metaphorisch ihren eigenen Konflikt als Spannungsbogen zwischen ihrer emotionalen Zuständlichkeit und der Gefangenheit in den klassenspezifischen Konventionen beschreibt, die ihr von ihrer Mutter aufgedrängt wurde. Denn sie ist ja tatsächlich eine "höfische Dame", die in den Verhaltensanforderungen ihrer sozialen Herkunft, die besonders rigide durch ihre Mutter repräsentiert werden, gefangen ist. Und ist nicht auch ihr "innerer Antrieb" andererseits so groß, dass es bei ihr unterhalb der Ebene der "Tünche" der konventionellen Verhaltensregeln und Rollenanforderungen ebenfalls "schwelt" und "grummelt"? Vielleicht würde auch sie, falls sie nur noch mehr und "auf's äußerste gedrängt" würde, am liebsten - zumindest symbolisch - "ihre gesamte Verwandtschaft umbringen" oder wenigstens ihre Mutter, die sie so sehr seelisch verletzt hat?

Der Kulminationspunkt ihres Ablösungs- und Selbstfindungsprozesses fand in einer Reise nach Indien seinen Ausdruck, die Kriemhild nach der Überwindung des Tiefpunkts einer ihrer Krisen unternahm und die ein tiefgreifendes Erlebnis und zugleich einen Wendepunkt für sie bedeutete. Das Stipendium, das sie von der Organisation erhielt, bei dem ihr Vater beschäftigt ist, war ausgelaufen, und sie hatte kein Geld mehr, weil sie auch von ihren Eltern keine finanzielle Unterstützung erhielt. Deshalb musste sie ein Semester mit dem Studieren aussetzen und arbeitete ein halbes Jahr lang:

"Bedauerlicherweise, ich hatte letztes Jahr überhaupt kein Geld mehr, vor einem Jahr, vor anderthalb Jahren, dann hab ich angefangen zu arbeiten, links und rechts -- ich hab zum ersten Mal Arbeit gefunden, ohne dass ich Onkel soundso bemüht habe."

Im Anschluss daran unternahm sie die Reise nach Indien, auf der sie sich Begegnungen und Erfahrungen aussetzte, die dem kulturellen Milieu ihrer sozialen Klasse mit ihrem körperabgewandten Habitus und den formalisierten Benimmregeln diametral entgegenstanden, da sie mit physischer Unmittelbarkeit - auf dem Boden schlafen, Schweiß, Schmutz, Insekten, Brackwasser - verbunden waren:

"Das sind keine, eh auch wenn es Anekdoten, ich meine, das sind Erfahrungen, die mir was bedeuten. -- Ja, so das ist ja -- und dann hab ich das Ekelwasser getrunken oder einmal lag ich, in der ersten Nacht lag ich auf den Decken und dann merkte ich, dass ein Käfer kam und ich dachte hui da sind ja Käfer."

Kriemhilds Sozialisation entsprach dem für die oberen sozialen Klassen typischen Muster der Abneigung gegenüber unverblümter Körperlichkeit (Boltanski 1976) sowie gegenüber der "unmittelbaren" und körpersprachlichen Kommunikation von Emotionen, wie ihre zahlreichen Auseinandersetzungen mit ihrer Mutter eindringlich zeigen, in denen sie ihr wiederholt Dinge vorhielt wie: "iiih wie kannst du so etwas sagen, das darf man nicht so sagen"; "wie schlecht ich mich benehmen würde"; "wenn du so weiter machst, nicht wahr, wirst du nie einen Mann finden, der dich gern hat. Weil du dich ja immer wieder gehen läßt" (32: 73).

Kriemhild war, wie auch ihr Sprachstil eindringlich illustriert, davon geprägt, gegenüber direkten emotionalen Äußerungen durch vielfältige Distanzierungstechniken und Neutralisierungen, ironischen Brechungen und rhetorischen Finessen Distanz zu halten, wodurch Emotionalität als Erleben innerer Zuständlichkeit verdrängt wurde und schließlich die Verbindung ihrer emotionalen Zuständlichkeit mit dem eigenen Selbst brüchig wurde. Ihre Emotionalität durfte sich nur in "schwärmerischen" Verstiegenheiten der adoleszenten Freundinnen über Literatur äußern ("Balzac bei Kerzenschein"), wobei selbst diese gegenüber der Mutter verborgen und abgeschottet werden mussten. Sie wurde überdies aber auch bei der Äußerung wahrhaftigerer Gefühle von ihrer Mutter abgelehnt, wie sich zugespitzt in der dramatischen Situation nach ihrem Autounfall zeigte, als sie ihre Tochter, die ihr gesagt hatte, dass sie sie liebte, kalt zurückwies. Vor diesem Hintergrund transportierte Kriemhilds Annäherung an das Physische während ihrer Reise nach Indien auch eine Öffnung emotionaler Erlebensbereiche. Durch die unkonventionelle Art, auf ihrer Reise zu leben, trat das Körperliche wieder stärker in den Vordergrund ihrer Erfahrung und die vorher gedeckelten Emotionen wurden in ihrer Körpergebundenheit als physisch-psychische Zuständlichkeiten wieder stärker erfahrbar:

"Ehm aber auch ehm - eh sich frei zu machen von - ja- das klingt jetzt vielleicht etwas überzogen, nicht wahr wenn man grade stundenlang von mittelhochdeutscher Literatur geschwärmt hat, aber - dieses gewisse Überzüchtete los zu werden, nicht wahr, einfach zu leben und schlaf, also - zu schlafen, zu trinken - zu reiten, müde zu sein."

Kriemhilds Reise kann insofern als symbolischer Ausdruck ihrer allmählichen Entfernung von ihrem sozialen und kulturellen Herkunftsmilieu und der Emanzipation aus seiner Umklammerung und darüber hinaus, in ähnlicher Weise wie ihre Beschäftigung mit der Hoch-Zeit der Aristokratie als Metapher für ihren Versuch einer Selbstfindung angesehen werden. Dabei muss man sich auch vergegenwärtigen, dass Indien das Land ihrer Kindheit war, da ihr Vater dort zwischen ihrem zweiten und neunten Lebensjahr stationiert war, so dass ihr dieses Land - bei aller tatsächlichen Fremdheit - in einer fast mythologischen Weise emotional verbunden war, zumal sie diese frühe Kindheit als sehr glücklich erlebt hatte. Eine ähnliche tiefe symbolische Bedeutung kann auch beim Thema ihrer Magisterarbeit vermutet werden: "Pilgerfahrt als Motiv in mittelhochdeutscher Fiktion", denn eine Pilgerfahrt ist, wie Kriemhild doziert, "eine Handlung zur Mehrung des Gut-Potentials eh eh zwecks Eintritt in den Himmel, also eine sehr persönliche Handlung" (21: 62). Im Gegensatz zu Handlungen, die in der Tradition ihrer sozialen Klasse liegen, war Kriemhilds Indienreise keine zweckrationale und strategische Unternehmung, aber auch kein Ritus, mit dem die Zugehörigkeit zur eigenen Klasse und ihre Besonderheit durch die Unterscheidung von anderen Gruppen in der Gesellschaft ihren Ausdruck findet, sondern eine ausschließlich "persönliche Handlung", die nur intrinsisch motiviert war und keinen strategisch verwertbaren Nutzen versprach.

In Kriemhilds eigener Bewertung ihrer Indienreise erscheint sie zum einen wie der Abschluss eines langanhaltenden Moratoriums, das Erikson zufolge charakteristisch für die Identitätskrise ist, die mit dem jugendlichen Ablösungsprozess vom Elternhaus verbunden ist. Früher, als Kind in Indien, fühlte sie sich glücklich, sicher und geborgen ("Ach das war ne tolle Kindheit"). Zu Beginn ihres Studiums, als sie von einem Netzwerk von adligen Bekannten ihrer Eltern empfangen und unterstützt wurde, gaben ihr auch noch die Konventionen ihrer sozialen Klasse das Gefühl von Vertrautheit:

"(...) und damals als ich nach ERSTER STUDIENORT kam, war ich schlagartig konform. - Wirklich ganz schlimm."

Im Laufe ihres Studiums entfernte sie sich jedoch immer mehr davon. Während ihrer Reise an ihren lebensgeschichtlichen Anfang entdeckte sie schließlich einen Teil ihres Selbst wieder, der durch die nur scheinbar sicherheits- und geborgenheitsvermittelnden Konventionen verstellt war:

"Ehm das eh -- ja -- aber das war eine ganz ganz kleine Bewe... also ein, eine langsame Entwicklung, ich meine, das hat ein halbes Jahr, oder ein dreiviertel Jahr gebraucht und in Indien ist es dann eh - also das war ein halbes Jahr von Februar bis August und als ich dann in Indien war, da blühlte das eh unheimlich auf, nicht wahr, wenn man ganz fremd ist, alles neu ist, wiewohl man auf alten Wegen wandelt, ja, so was - aber die Menschen, die ich kennenlernte waren immer neu, immer fremd und - die - kennenzulernen, was von ihnen zu erfahren, zu lernen, das war ja auch das erste Ziel einer solchen Reise, ehm".

Zugleich mit der Befreiung von einigen Zwängen ihres standesgenossenschaftlichen Milieus symbolisiert Kriemhilds Indienreise auch einen entscheidenden Schritt im Ablösungsprozess von ihrer Mutter und ihren Leistungserwartungen, dessen Resultat sie in einer ironischen Pointe zum Ausdruck bringt, die die Widersprüchlichkeit der Rollenanforderung thematisiert, einerseits den Leistungsansprüchen ihrer Mutter zu genügen und andererseits mit ihren eigenen Bedürfnissen in Kongruenz zu bleiben:

"Wundervoll, ich scheitere gerade <lacht>, ich arbeite seit einem Jahr nicht mehr für die Uni, ich hab seit Oktober zwar eine Stelle als studentische Hilfskraft, eh aber hm - bedauerlicherweise, ich hatte letztes Jahr überhaupt kein Geld mehr, vor einem Jahr, vor anderthalb Jahren, dann hab ich angefangen zu arbeiten, links und rechts, ehm und sehr den Anschluss verloren, und auch das kommt sehr schnell ehm -- hm - bei aller Begeisterung, die Motivation und die Sinnlosigkeit sehend. - Es ist sehr weg vom Leben, sich mit Gottfried Strindberg zu befassen. Ehm - und - ich -- also anfänglich war es ein Erwachen, ein ein zurückkehren in aktives Leben, in ein - in das eigene Leben in die Hand nehmen, ich hab zum ersten Mal Arbeit gefunden, ohne dass ich Onkel soundso bemüht habe. Ehm ich hab zum ersten Mal letzten Sommer eine riesen Ferienreise gemacht, die ich mir selber bezahlt habe, all solche Dinge, ehm, - und das ist sehr schwer, dann wieder in die Versenkung zurückzukehren, so jetzt setzen wir uns hin und schreiben 8 Stunden am Tag über Pilgerfahrt als als Motiv in mittelhochdeutscher Fiktion." (21: 55-62)

Am Ende ihres Ablösungsprozesses begann Kriemhild auch, ihre Beschäftigung mit mittelhochdeutscher Literatur zu relativieren und zu erkennen, wie weltabgewandt dies war ("sehr weg vom Leben"). Sie empfand die Befreiung davon geradezu als ein Erwachen ("aber ich bin aufgewacht"), das die Folge ihrer erzwungenen und zum ersten Mal eigenständig organisierten Erwerbsarbeit war, was sie durch die sprachliche Verdichtung "zurückkehren (...) in das eigene Leben in die Hand nehmen" charakterisiert. Sie setzt also "in das eigene Leben zurückkehren" und "das eigene Leben in die Hand nehmen" gleich und apostrophiert dieses Erwachen - gewissermaßen als Pointe ihrer Biographie - ironisch als "Scheitern":

"Eh eh - ehm ironisch, also ich finde, ich finde nicht, dass ich scheitere, ich finde, - scheitern <lacht>."

Denn der Preis für ihr Aufwachen besteht darin, dass sie zunächst den Anschluss an ihr Studium verloren hat und dadurch ein zusätzlicher Bruch in ihrer Biographie erfolgt ist:

"(...) hm naja eh - ich würde sagen, ich hab ehm aufgehört ernsthaft zu studieren nach einer erfolgreichen eh - Studienlaufbahn. (...) ich hab seit einem Jahr nicht mehr ernsthaft mit wissenschaftlichem Inhalt zu tun."(34:56)

Kriemhild versucht jedoch deutlich zu machen, dass sie vor allem gegenüber den Ansprüchen und Erwartungen ihrer Mutter gescheitert ist ("Ja, ehm natürlich, es wird als Scheitern gewertet"), denen sie nicht mehr gerecht wird:

"Ach Gott ja, man glaubt immer, man sei so unabhängig von den Eltern, meine Eltern finden das gräßlich und fragen die ganze Zeit nach, ich meine, das Kind hat noch nicht mal geheiratet mit 24, eh und ist noch nicht mal verlobt, ja und ein fester Freund steht auch nicht, um Gottes Willen und Examen macht sie auch nicht, ja. Das ist für meine Eltern -- eh ganz mühsam."

Demgegenüber empfindet sie selbst dieses "Scheitern" als persönliche Befreiung, da sie wieder Kontakt zu ihrem eigenen Selbst aufgenommen hat:

"Das würd ich als -- ehm wenn's ein, also wenn man es von außen betrachtet ist das ein Scheitern, wenn ich dem jetzt nicht eine Magisterarbeit entgegensetze sozussagen. Für mich persönlich ist es kein Scheitern."

"Ich sagte vorhin, ich bin in der Mitte, und das war ich bestimmt nicht, als ich so sehr im Studium verwoben war. Eh, da ehm, betonte ich hm -- da war ich Intellekt, Literat, Literaturwissenschaftler, ehm - und - ich denke, ich hab zurückgefunden mehr in die Mitte, ich bin nicht so -- begabt für die Literaturwissenschaft, dass ich jetzt unbedingt an der Uni bleiben müßte oder so, das war ein Irrtum, das war wirklich ein Irrtum. Da heraus zu finden und zu sehen, dass ich auch ein patenter Mensch bin, hm - viel lebendiger bin, als ich dachte - ehm - solche Dinge. Ich glaub das ist, was es, was der Ersatz ist." (43: 68-72)

Kriemhild bezieht ihre Schlussfolgerungen aus ihrem Erwachen nicht nur auf das Verhältnis zu ihrer Mutter, sondern auch auf ihre soziale Klasse, da sie sich zugleich mit den rigiden Rollenanforderungen ihrer Mutter begann, auch von jenen zu emanzipieren:

"Also ich hab nicht - einigen Freunden, die adlig waren gesagt, so jetzt - nicht mehr, nicht wahr, offiziell, ehm - aber ich bin aufgewacht ehm ja -- eh - ich hab mich nicht mehr für -- pff, das klingt wie so ein Psycho-Treffen, ehm aber ich denke man hört auf, sein Glück oder seinen Bekanntenkreis ausschließlich auf eine Schicht zu konzentrieren und alles was dazu kommt so als ganz nette Inzidenz zu berwerten, also ehm dieser Freund, den ich in meinem ersten Hauptseminar kennengelernt habe, der war für mich immer so ne nette Inzidenz und das war so ganz abenteuerlich."

Dabei ist sie in ihrer Bewertung sehr vorsichtig und abwägend und negiert nicht ihre bisherigen Erfahrungen im adligen Milieu, aber distanziert sich doch von der sozialen Abgeschlossenheit und den mit ihr einhergehenden Schließungsstrategien, die ihm eigen sind:

"Ehm - ich sprach vorhin von einer Enge - die Wärme ist so trügerisch, nicht wahr, man lehnt sich zurück, man ist sich selbst genug, wir sind ja alle so toll und gemeinsame Interessen und eh gemeinsame Lebensform, man vergißt darüber, dass es -- dass nicht alles, was diesem erlauchten Kreise nicht angehört, langweilig ist. - Man vergißt es total. -- Und ich glaub, das hat, hm - das hat länger gebraucht, bis ich da ja -- bis ich herausgefunden hab, ich möchte nicht eine gesamte Absage in einer Mitteilung an den Adel machen, aber hm - denn das hab ich in -- aber -- da ist viel Selbstzufriedenheit."

"Ehm -- naja ehm - ganz banal eh ich hab sehr viele Freundinnen und das, ich ich denk jetzt an eine ganz bestimmte hm, von der ich weiß, dass sie sagt, wenn ich heirate und das ist ihr Wunsch eh dann möchte ich bitte adlig heiraten und bitte einen über meinem eigenen Stand, also barönlich oder gräflich oder so. Ehm, naja und das ist nicht konfliktgeladen nur, eh das war früher etwas, was ich durchaus verstanden habe, nicht wahr, es ist äußerst bedauerlich, wenn man KRIEMHILD Müller heißen muss." (45: 39-42)

Diese reife Bewertung ihrer Erfahrungen und der Folgerungen steht auch der möglichen Vermutung entgegen, dass Kriemhilds Indienreise nur eine exotische Anekdote in ihrem Leben gewesen sein könnte, aus der sie nur weiteren Distinktionsgewinn zieht:

"Ich glaube, das ist schwer, so etwas hinüber zu retten in den Alltag. Ehm -- man gewöhnt sich dran, vielleicht ehm -- ich glaub die Neugierde - die ich verschüttet hatte irgendwie, ehm - ich glaub, die ist wieder wach geworden. - Aber ich kann's ich kann's nicht genau sagen, was es war."

Neugier gehört zu den Eigenschaften einer Persönlichkeit, die am stärksten die Seite des kognitiven Systems einer Person mit ihren emotionalen Zuständlichkeiten verknüpfen und dadurch transzendieren, da sie eine starke libidinöse Grundlage hat, die potentiell immer über die Geordnethe it der kognitiven Regeln hinausweist und sie infrage stellt. Nicht zuletzt deshalb ist sie überdies eine Eigenschaft, die im Gegensatz zu den starren Prinzipien von Kriem-

hilds Mutter steht, die durch ihre Klassengrenzen daran gehindert wurde, neugierig auf die Welt außerhalb dieser Grenzen und somit auch auf "fremde" Menschen zu sein. Deshalb strebt sie als ihre persönliche Schlussfolgerung aus ihrem bisherigen Lebensweg auch ein größeres Maß an individueller Selbstbestimmung an:

"Und ich denke mit zunehmender Eigenständigkeit und Fähigkeit sein Leben in die Hand zu nehmen und zu führen und so zu führen, dass man --- ab.. nicht allzu häufig anderntags nicht in den Spiegel schauen zu können - braucht man - eine solche Gruppe nicht mehr, fängt an hm- -- deren Charakteristiken, wenn man ihr etwas entwachsen ist - kritisch zu betrachten und entwächst ihr in manchen Aspekten auch aus. Ehm -- ich persönlich erteile keine Gesamtabsage, weil ich damit groß geworden bin und damit auch verwachsen bin. Freunde von mir sind -- aristokratisch und - eh meine gesamte Verwandtschaft eh und da, da jetzt nun völlig aussteigen zu wollen, da würde ich sehr viele Menschen auch verlieren. - Und ich würde viele schöne Erlebnisse auch verlieren. Ich geh gerne auf Feste und unterhalt mich mit - <lachend> hoffentlich amüsanten Menschen, das ist immer ein Risiko. Ehm -- aber ich, ich hm - denke man rundet sich ab und wenn man vorher einseitig ausgerichtet gewesen ist und es dann - auch durch Glück, auch durch Glück schafft, das abzurunden, das ist gut." (45: 14-26)

Vor diesem Hintergrund nimmt sie kein neues Ziel ins Auge, sondern konzentriert sich auf die nächsten Schritte ihrer begonnenen Bildungsbiographie, die sie fortzusetzen versucht, wobei ihr der Weg wichtiger zu sein scheint als das mit ihm zu erreichende äußere Ziel, da sie eine intrinsische Motivation als persönliches Ziel anstrebt:

"Hm -- wie sieht es jetzt von innen aus? Nachdenken darüber, einen Weg zurück zum Schreibtisch zu finden. Ich merke, ich weiß, dass ich Schwierigkeiten habe, ehm -- eh - ja zurück zu finden, mich eine Stunde mit dem Schreibtisch zu beschäftigen, (...) die Freude an der wissenschaftlichen Beschäftigung zurückgewinnen, oder zumindest den Weg, den such ich mir jetzt."

Biographisches Handlungsmuster und Statusreproduktion:

Kriemhild folgte mit ihrer ursprünglichen Entscheidung für Rechtswissenschaften dem vertrauten Handlungsmuster ihrer sozialen Herkunftsklasse, ohne sich bewusst selbst entschieden zu haben, so dass ihre Studienfachwahl zunächst als eine typische "Nicht-Entscheidung" angesehen werden kann. Mit ihrem Studienfachwechsel bereits nach dem ersten Semester setzte ein langwieriger und von persönlichen Krisen begleiteteter Prozess der Ablösung von ihrem Elternhaus und der Suche nach ihrer soziokulturellen und persönlichen Identität ein. Dieser Studienfachwechsel beruhte allerdings nicht auf einer wohlkalkulierten, rationalen Entscheidung, sondern war eher ein intuitiver Rückzug gegenüber den Anforderungen ihrer Mutter.

Kriemhilds Kindheit und Jugend war von einer systematisch angelegten Erziehung geprägt, die auf die Reproduktion des sozialen und kulturellen Kapitals der Familie sowie auf die Bewahrung und Vergewisserung ihrer standesgenossenschaftlichen Herkunft ausgerichtet war, die unter der Prämisse erfolgte, dass die Mitglieder der Familie "einfach ein Stück besser als die anderen" seien. Die Kinder bekamen geradezu die Funktion zugewiesen, das Familienkapital zu reproduzieren. Ein wichtiger Bestandteil dieser Sozialisation war die für die oberen sozialen Klassen typische Erwartung hoher Leistungen sowie strikter Affektkontrolle gegenüber den Kindern, die auf die Erlernung einer instrumentell-strategischen Beherrschung des Verhaltens zielte und einseitig die kognitive zuungunsten der emotionalen Entwicklung förderte.

Diese Erwartungen wurden insbesondere von Kriemhilds Mutter verkörpert und in einer unerbittlichen Weise durchgesetzt, richteten sich aber wiederum vor allem an Kriemhild als ihre älteste Tochter, die sie geradezu als ihren persönlichen Besitz und als ihr "Meisterstück"

betrachtete. Sie versuchte, sie nach ihren eigenen Vorstellungen zu formen und machte ihre Zuneigung von der Erfüllung ihrer rigiden Rollenerwartungen und Leistungsanforderungen abhängig, die einerseits auf ihrem Standesdünkel, ihrem ausgeprägten Distinktionsverhalten sowie der Idealisierung der eigenen sozialen Klasse beruhten, aber andererseits mit ihren unbewältigten Konflikten und unerfüllten Wünschen aufgrund ihrer zugunsten ihres Mannes abgebrochenen Ausbildung aufs engste verknüpft waren. Dabei scheinen alle Anzeichen einer Delegation im Sinne einer unbewussten Rolleninduktion (vgl. Stierlin 1978, 1982, Richter 1969, vgl. auch ausführlich Kapitel IV und VI) vorgelegen zu haben, durch die Kriemhild von ihrer Mutter beauftragt wurde, ihrem idealen Selbst zu entsprechen, um ihre persönlichen Wünschen zu erfüllen und ihre unbewältigten Konflikte zu kompensieren. Dadurch trieb sie Kriemhild in einen aufs äußerste zugespitzten Konflikt, der sich auf sie als schwere persönliche Krisen auswirkte.

Dies bewirkte bei Kriemhild eine "negative Bindung" (Stierlin 1978) an ihre Mutter, da sie, um ihre Anerkennung und Liebe zu erwerben, einerseits ein Handlungsmuster verinnerlichte, das ihre Affekte durch vielfältige Strategien des Aufschiebens, Abwartens und Umlenkens zurücknahm und "deckelte", um ihr Handeln auf die von ihrer Mutter zur Norm erhobenen und als höherwertig angesehenen Verhaltensweisen der eigenen sozialen Klasse abzustimmen. Andererseits scheiterte sie immer wieder an der Kälte und Zurückweisung ihrer Mutter, da sie die Normen, die durch sie verkörpert wurden, nicht zu ihrer Befriedigung erfüllte und sich von ihr deshalb nicht nur aufs heftigste kritisiert, sondern nicht akzeptiert, angenommen und von ihr geliebt fühlte, so dass sie sich den damit verknüpften persönlichen Verletzungen zu entziehen versuchte.

Erst durch ihren Studienfachwechsel wurde bei Kriemhild der klassische Ablösungsprozess von den Eltern eingeleitet. Er war jedoch weniger der bewusste Ausdruck einer Protesthaltung als ein intuitives, diffuses und zudem höchst ambivalentes Zurückweichen von ihrer Mutter, das in zweifacher Weise geschah. Zum einen verstieß sie gegen die in ihrer Familie geltenden Leistungsanforderungen und setzte sich damit zum ersten Mal von den, insbesondere durch ihre Mutter repräsentierten Erwartungen ihrer sozialen Klasse ab. Darüber hinaus war Literatur für sie geradezu die Chiffre für die innere Emigration in einen Bereich persönlicher Unverletzbarkeit, in dem sie den unterdrückten emotionalen Teil ihres Selbst zumindest schwärmerisch erleben konnte. Damit knüpfte sie im Gegensatz zu den zweckrationalen Erwartungen und Anforderungen ihrer Eltern ausschließlich an intrinsische Motive an.

Mit Kriemhilds Schwerpunktbildung im Studium - Russisch als Nebenfach, ihre Spezialisierung auf Mittelhochdeutsch und die Belegung der entsprechenden Zeitphase durch die Wahl des weiteren Nebenfachs mittelalterliche Geschichte - knüpfte sie an die historische Vergangenheit ihrer Familie und damit zugleich ihrer standesgenossenschaftlichen Herkunft an und besetzte also gleich mehrfach die Hoch-Zeit ihrer sozialen Herkunftsklasse, der Aristokratie. Damit schien sie zunächst sowohl ihre intrinsischen Motive befriedigen und ihren Bestrebungen gerecht werden zu können, sich aus ihrem Einflussbereich zu entfernen, als auch die Distinktions- und Statuswünsche ihrer Eltern als "etwas besonderem" und herausgehobenem, was sie von den anderen unterschied, zufriedenzustellen, zumal sie sich als Adlige mit der Vergangenheit ihrer eigenen Vorfahren beschäftigen wollte. Der damit in Gang gesetzte Prozess einer gewissermaßen kulturgeschichtlichen Selbstfindung und Selbstvergewis-

serung machte jedoch nicht an ihrer sozialen und kulturelle Herkunft und Identität halt, sondern dehnte sich im Laufe ihres Studiums auch auf ihre soziale und persönliche Identität aus.

Dadurch geriet sie immer stärker in eine persönliche Krise, die sich auch negativ auf ihr Studium auswirkte, so dass sie, ihre Mutter ironisch zitierend, sogar von einem "Scheitern" spricht. Man kann also sagen, dass der Habitus des kulturellen Milieus ihrer sozialen Klasse, der sich durch unbedingte Affektkontrolle, Körperabgewandtheit und Selbstinstrumentalisierung ausdrückt und einseitig auf Leistungserbringung ausgerichtet ist, nur um den hohen Preis der Unterdrückung der Subjektivität zu kultivieren ist, und es diese Unterdrückung ist, an der Kriemhild "gescheitert" war. Erst durch die allmähliche Integration ihrer körperbezogenen Erfahrungen und der mit ihnen verbundenen Affekte - wofür ihre Reise nach Indien ein symbolhafter Ausdruck ist - gewann sie die Maßstäblichkeit für ihr Handeln wieder zurück, da sich auch ihre vorher gedeckelten Emotionen entfalten und entwickeln und mit der kognitiven Dimension ihrer Persönlichkeit in Einklang gebracht werden konnten. Kriemhilds Reise nach Indien in ihre lebensgeschichtliche Kindheit war insofern nicht nur der Ausdruck ihrer allmählichen Entfernung von ihrem sozialen und kulturellen Herkunftsmilieu und der Emanzipation aus seiner Umklammerung, sondern der Abschluss eines langanhaltenden Ablösungsprozesses von ihrem Elternhaus, der zuletzt in Moratorium und Krise gegipfelt hatte.

Zeitachse Kriemhild

	Kriemhild:		Vater	Mutter
1929			Vater: Gut verloren	
1935			Geburt: Riga	
1937				Geburt Baltikum
1939			Umzug Vater nach Polen: neues Gut	
1944			9	7: Flucht, Adoption in USA
1946			Vater: eigener Laden in Deutschland	
1964	Geburt		29: promoviert noch	27
1966	+ 2	Geburt Bruder Umzug der Familie nach Indien	31: erste Stelle	29
1968	+ 4	Geburt Schwester	33	31
1973	+ 9	Umzug Deutschland Umzug USA	38	36
1977	+13		42	40: Autounfall
1980	+16	allein nach Europa	45	43: Vater: gestorben
1982	+18	Abitur	47	45
1982	+18	Beginn Jurastudium in Deutschland		
1983	+19	Studienfachwechsel Germanistik	48	46
1984	+20	Bulimie		
1985	+21	Beginn Russisch		
1985	+21	Wechsel nach Berlin		
1986	+22	Zwischenprüfung		
1987	+23	Stipendium endet		
1987	+23	Indienreise	52	50
1988	+24	Interview		

9.4. Kai:

"Also - irgendwie isses für mich sehr wichtig, dass ich meinen Vater auch als Vorbild sehn kann son bißchen - den bewunder ich, oder - toll, der iss selbständig, der macht das und das alles, und iss soviel auf Achse oder so, ja. Und verdient viel Geld, und so."

Kurzbiographie:

Kais Vater wurde 1939 als ältester Sohn eines kleinen Beamten und einer Hausfrau geboren. Er ging nicht auf das Gymnasium, weil die Familie nicht genug Geld hatte, und machte deshalb zuerst eine Tischlerlehre. Später holte er aber sein Abitur nach und studierte Architektur, was er mit 36 Jahren beendete. Danach fing er zunächst als Angestellter in einem Architekturbüro an zu arbeiten, machte sich aber schnell selbständig, expandierte rasch und hat inzwischen "eines der größten" Architekturbüros mit mehreren Zweigstellen in verschiedenen Städten Deutschlands. Kais Mutter ist 1941 als einziges Kind geboren in einer wohlhabenden Familie geboren, da ihr Vater Geschäftsführer eines Dienstleistungsunternehmens war, ihre Mutter aber ebenfalls Hausfrau. Sie besuchte das Gymnasium, studierte und fing danach an, als Lehrerin für geistig und körperlich behinderte Kinder zu arbeiten.

Kai wurde 1967 geboren. Als er zwei Jahre alt war, zog die Familie in eine andere Stadt um, weil sein Vater anfing dort zu studieren. Kais Mutter beendete ihre Berufstätigkeit erst sechs Jahre später, als Kais Vater sein Studium beendet hatte und Kai bereits zwei Jahre zur Schule ging. Seit dieser Zeit war sie Hausfrau und begann erst kurz vor der Zeit des Interviews, wieder als Lehrerin für Musikerziehung in Vorklassen zu unterrichten. In den drei Jahren nach dem Beginn der Tätigkeit von Kais Vater als Architekt wurden noch zwei weitere Geschwister geboren, baute die Familie ein eigenes Haus und zog in dieses Haus um. Kai machte 1981 mit 18 Jahren sein Abitur mit einem Durchschnitt von 2,4. Anschließend führte er eine große Reise in die USA durch, die ihm sein Vater zum Abitur schenkte, und fing 1985 an, in Berlin zu studieren. Er ging nicht zur Bundeswehr, weil ihn sein Vater bereits einige Jahre vorher vorsorglich in Berlin angemeldet hatte. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Kai 21 Jahre, befindet sich im 6. Hochschulsemester und hat sein Grundstudium gerade abgeschlossen.

Familiale Ressourcen und sozialisatorische Interaktionsstruktur:

Kai ist ein Aufsteiger der zweiten Generation, für den es im Gegensatz zu seinen Eltern schon selbstverständlich ist zu studieren. Obwohl seine Eltern beide einen Hochschulabschluss haben, gibt es in ihren sozialbiographischen Ausgangsbedingungen eine Statusinkonsistenz, denn Kais Mutter stammt aus einer "höhergestellten", wohlhabenden Familie und sie selbst hatte einen Hochschulabschluss, als sie ihren späteren Mann kennenlernte, während der erst sein Abitur über den Zweiten Bildungsweg nachholte. Diese Statusinkonsistenz sowie ihre Korrektur durch die steile Karriere von Kais Vater prägt die Interaktionsstruktur zwischen ihnen und ist auch grundlegend für Kais Persönlichkeitsentwicklung.

Erst nachdem Kai geboren wurde, begann sein Vater zu studieren, so dass seine Mutter während seiner Kindheit die Familie ernährte ("Und da war also das Geld ziemlich knapp"), um ihrem Gatten sein Studium zu ermöglichen und sich gleichzeitig um ihren Sohn Kai kümmerte. Ein solches "modernes" Arrangement, in der die Frau die alleinige Ernährerin der Familie ist, war am Ende der 60er Jahre sehr ungewöhnlich und widerspricht den üblichen

geschlechtsspezifischen Rollenverteilung völlig. Man muss sich darüber hinaus klar machen, dass Kais Vater bereits 30 Jahre alt war, als er mit seinem Studium begann und es erst mit 36 beendete. Entweder waren Kais Eltern demnach in ihrem Rollenverhalten sehr unkonventionell, oder die Karriere seines Vaters hatte eine so hohe Priorität, dass sie solche Anstrengungen auf sich nahmen. Kais Mutter hörte erst mit 34 Jahren auf zu arbeiten, als ihr Mann den sozialen Aufstieg durch seinen Hochschulabschluss nachgeholt hatte und anfing als Architekt zu arbeiten:

"(...) weil mein Vater dann äh, auch fertig war mitm Studium - äh, und - äh, genügend Geld verdient hat, und dann hat se halt - sich entschlossen, äh, das damit aufzuhören und wollte dann unter Umständen nochmal anfangen, hat dann aber - ich hab noch zwei Geschwister, ja?" (19: 25-28)

Man kann sich leicht vorstellen, dass ihr der Wechsel in eine andere Rolle schwer fiel, so dass ihre Entscheidung aufzuhören zu arbeiten, ambivalent war und sie gerne wieder angefangen hätte zu arbeiten. Dies wurde aber dadurch verhindert, dass sie bald, nachdem Kais Vater sein Studium beendet hatte, ein weiteres Kind und zwei Jahre später noch ein drittes gebar. Sie wechselte also von der modernen Rolle der alleinigen Ernährerin der Familie, die sie zehn Jahre lang ausgeübt hatte, abrupt in eine ganz traditionelle über, in der sie "nur" noch Hausfrau und Mutter war. Seit derselben Zeit widmete sich Kais Vater ausschließlich seiner beruflichen Karriere, machte sich selbständig und begann einen steilen beruflichen Aufstieg. Ebenfalls zur selben Zeit baute die Familie - Kai sagt "mein Vater" - ein eigenes Haus, das sie zwischen der Geburt des zweiten und dritten Kindes bezog.

Kais Familie entfaltete von einem zunächst niedrigen Reproduktionsniveau während seiner Kindheit die Statusdynamik von sozialen "Aufsteigern in einer Aufstiegsgesellschaft" (Bude 1984: 10). Diese Aufstiegsdynamik prägt auch die materiellen und kulturellen Ressourcen und ihre Verwendung. Kais Elternhaus zeichnete sich weniger durch eine geistige und musische Kultiviertheit aus, die das Selbstbewusstsein eines über Generationen gewachsenen Bildungskapitals verkörpert, sondern vorwiegend durch eine bildnerische und skulpturelle ("muss alles Design sein") Ausgestaltung, die auf den Bereich der Kultur konzentriert blieb, der gegenständlich und materiell und damit auch schneller erwerbbar war. In die kulturellen Aktivitäten seiner Eltern - sie gingen häufig ins Konzert und Theater - wurden die Kinder nicht einbezogen, indem sie mitgenommen oder zu eigener Betätigung ermutigt wurden ("zur klassischen Musik bin ich eigentlich nie hingeführt worden"; "Musik hab ich - spiel ich nur Kassettenrecorder, sonst gar nix"). Demgegenüber wurde Kai von seiner Mutter eher zu sportlichen Aktivitäten wie Judo und Tennis ("willste nich mal - Tennis eh, spielen, ich spendier dir da n Anfängerkurs") angeregt und übte auch später in seiner Freizeit viel Sport aus.

Kais Mutter übte während seiner Grundschulzeit trotz ihrer Berufstätigkeit mit Kai "stundenlang" Hausaufgaben, weil er "nie richtig Lust hatte zu arbeiten":

"(...) aber trotzdem das immer machen musste, weil - meine Mutter eh - dann, wenn sie merkte, dass ich mich- eh, dass ich so überhaupt nichts machte, das - eh - dann immer sagte, eh, laß es uns mal zusammen machen, ja? So - also komm - naja, ich mein iss klar, sie iss halt auch in der Richtung ausgebildet, und - macht ihr wahrscheinlich auch Spaß, und hat halt dann versucht, das auch irgendwie - dann bei ihrem eigenen Kind umzusetzen, ne. Und hat halt dann gesagt, dann machen wirs mal zusammen, und dann - ham wir uns halt stundenlang, da kann ich mich noch erinnern, dann hingesetzt, das war wirklich stundenlang, nachmittags und ham da irgendwelche Hausaufgaben zusammengemacht. Da hat sie auch noch viel Zeit für mich gehabt." (23: 22-27)

Man kann aus seiner Formulierung "auch noch viel Zeit für mich gehabt" entnehmen, dass sie ihm später entgegen seinem Wunsch nicht mehr genügend Zeit widmete und sich das

enge Verhältnis zu ihr lockerte. Dies ist vermutlich auf die Geburt von zwei weiteren Kindern zurückzuführen, die etwa zur selben Zeit erfolgte, als die Familie in ihr eigenes Haus umzog, das erst vollständig eingerichtet werden musste. Kai erwähnt seine beiden Geschwister nur ein einziges Mal während des gesamten Interviews, wobei er nicht genau weiß, wie alt sie sind. Dies deutet darauf hin, dass er keinen intensiven Kontakt mit ihnen hatte, was allerdings auch verständlich ist, wenn man sich vergegenwärtigt, dass der Altersabstand zu ihnen schon beträchtlich ist (vgl. Zeitachse Kai), während er zwischen ihnen nur ein gutes Jahr beträgt.

Im Gegensatz zu seiner Mutter tauchte sein Vater während seiner gesamten Kindheit überhaupt nicht auf:

"(...) weil mit meinem Vadder kam ich sowieso nie zusammen. Oder der hat sich nie damit beschäftigt in meiner Anfangszeit, das hat immer meine Mutter gemacht." (23: 57-58)

Allerdings war Kai bereits acht Jahre alt, als sein Vater sein Studium beendete, was darauf hinweist, dass er sich auch vorher nicht um ihn gekümmert hatte. Die starke Veränderung in der Rollenverteilung zwischen Kais Eltern scheint also keine Auswirkungen auf die Interaktionsstruktur in der Familie gehabt zu haben, da sich sein Vater bereits vorher, als er noch studierte, gemäß dem geschlechtsspezifischen Stereotyp verhalten und seine berufstätige Frau nicht bei der Erziehung des Sohnes entlastet hatte, während sie dies zusätzlich zu ihrer Erwerbstätigkeit leistete. Kais Familie war also einer außerordentlichen Dynamik ausgesetzt, die allein auf die biographischen Änderungen im Leben von Kais Vater zurückzuführen ist und mit dem Ende von Kais Kindheit zusammenfiel und auf Kais Mutter sowie auf ihn selbst erhebliche und weitreichende Auswirkungen hatte. Einerseits scheint mit dem Ende der Berufstätigkeit von Kais Mutter und ihrem Beginn von Kais Vater überhaupt erst eine "richtige" Familie mit einer konventionellen Rollenverteilung konstituiert worden zu sein, in der sich die Mutter um die - kleinen - Kinder und um das Haus kümmerte, während der Vater in der Öffentlichkeit wirkte und für die Statusreproduktion sorgte. Andererseits kann man aufgrund dieser Dynamik vermuten, dass Kai während dieser Zeit, also etwa zwischen seinem achten Lebensjahr, als seine Mutter ihr zweites Kind bekam, und seinem dreizehnten Lebensjahr, als sein Vater nach seinen eigenen Angaben anfing, sich zumindest für seine Leistungen zu interessieren, weitgehend sich selbst überlassen war, da seine Eltern - jeder auf seine eigene Weise - mit sich selbst genug zu tun hatten. Dies war auch die Zeit, als er beim Klettern von einem Baum fiel und sich so schwer verletzte, dass er über ein halbes Jahr lang im Krankenhaus verbringen musste.

Seit dem Beginn seiner Karriere war Kais Vater für seinen Sohn - und vermutlich auch für den Rest der Familie - noch viel weniger präsent als vorher ("es war halt - mein Vater iss sowieso selten da") und trat, wenn überhaupt, nicht in seiner Vaterrolle in Erscheinung, sondern war nur in der Entfernung in seiner Rolle als Berufstätiger für ihn erfahrbar:

"Bei meinem Vater isses nun besonders extrem dadurch, dass er selbständig iss, und sehr viel auf Reisen auch - äh, iss er - im Prinzip - einen Tag inner Woche nur da oder - wo ich ihn wirklich - also wirklich sehe. - Gerade auch während der Schulzeit muss man ja - äh - meistens etwas früher ins Ge - Bett gehn, früher - in den Grundschulklassen um neun oder so, und dann vielleicht später um zehn, elf. Mein Vadder iss aber oft bis um - Mitternacht oder so im Büro. Ja? Und kommt dann erst nach Hause, also iss nich nur oft, das ist fast die Regel eigentlich. Und deswegen - und morgens geht man halt ziemlich früh weg, dafür steht er - später auf, darum sieht man ihn nie. - Und eigentlich nur am Wochenende, und deswegen hat der eigentlich auch für meine Erziehung - eigentlich nur ne untergeordnete Bedeutung gehabt, also was die zeitliche Komponente an- anbetrifft." (29: 55-75)

Die Abwesenheit seines Vaters ist für Kai legitimiert, da er sie auf seine berufliche Be-

lastung als Selbständiger zurückführen kann, die für ihn keineswegs ungewöhnlich ist, weil er dies auch aus seinem Freundeskreis nicht anders kannte:

"J- ja - ich weiß es nich, aber es iss äh - es sch- scheint bei allen Leuten, die selbständig sind, die ich kenne, isses halt so, oder - wenn ich äh - Freunde habe, deren Eltern selbständig sind, dann - wenn man die mal fragt, dann iss halt auch so, dass die - dass die - äh - Väter sind ja meistens, die Väter kann man ja sagen, also ich kenne nur Väter, ne - äh - die -- sind dann halt auch sehr selten da." (31: 28-31)

Kais Vater trat erst in sein Leben, als er schon älter war ("ab der siebten Klasse"), was sich jedoch hauptsächlich auf eine starke finanzielle Unterstützung ("du merkst ja schon, dass mein Vater mir ziemlich viel finanziert, ne") sowie auf erhebliche Leistungsanforderungen beschränkte, die er an seinen Sohn stellte:

"Also iss halt so, äh - im Prinzip - kann man sagen, mein Vadder bezahlt alles, was mit der Ausbildung zusammenhängt, und alles was persönlich iss, Vergnügen sacht er - pff, musste selbst bezahlen, ne. Dafür geb ich mein Geld nich aus." (16: 55-56)

In Kais Wahrnehmung bekam er die finanzielle Unterstützung nicht etwa von seinen Eltern, sondern "Vadder bezahlt" und sein Vater war es auch, der bestimmte, wofür "mein Geld" ausgegeben wurde. Er erklärte sich überdies nur für die Ausbildung seines Sohnes verantwortlich, während er alles andere als "persönlich" deklarierte und seine finanzielle Unterstützung abwehrte. Durch die Betonung des Unterschieds zwischen einem Bereich der Ausbildung und dem, "was persönlich ist", wird der "persönliche" Bereich auf die Bedeutung von Vergnügungen reduziert und damit denunziert. Außerdem akzentuiert der unterschwellig aggressive Satz "Dafür geb ich mein Geld nich aus", dass es sich in der Wahrnehmung von Kais Vater, die Kai hier wiedergibt, um eine Kaufhandlung handelt. Man gibt gewöhnlich sein Geld aus, um etwas zu erwerben, erwartet also eine Gegenleistung für den investierten Geldbatrag, sonst würde man sagen, dass man etwas spendiert oder schenkt oder jemanden finanziell unterstützt oder ihm hilft. Kais Vater gibt also kein Geld, um die persönliche Entwicklung seines Sohnes und schon gar nicht um sein Vergnügen zu unterstützen, sondern seine Unterstützung für Kai hat den Charakter einer Investition in seine Ausbildung, wobei sich die Frage stellt, worin die Gegenleistung für diese Investition besteht, die er von Kai erhalten will.

Selbst wenn er einmal von diesem Muster der Investition in seinen Sohn abzuweichen schien, stellte sich schnell heraus, dass seine Unterstützung nicht von einer liebevollen und empathischen Sorge um sein Wohlergehen geprägt war, sondern letztlich dennoch zu seinem eigenen Vorteil kalkuliert wurde. Dies wird beispielsweise an einer Reise in die USA deutlich, die Kai von seinem Vater zum Abitur geschenkt bekam und von der er zunächst noch sagt: "Da hat er sich also nich lumpen lassen". Im Laufe des Interviews stellt sich dann aber heraus, dass sein Vater ihn auf dieser Reise begleitete:

"(...) weil er sich da dann gleichzeitig Architektur ankucken wollte, er wollte sowieso schonmal immer in die USA, und dann wars praktisch so, äh - das machen wer dann mal zusammen." (39: 37-38)

Der Charakter der Reise als Geschenk an seinen Sohn für dessen Abitur wurde vollends dadurch zerstört, dass Kais Vater ihn nicht etwa fragte, ob sie die Amerikareise nicht gemeinsam unternehmen wollten, sondern dies - wenn auch in einer saloppen Form - bestimmte ("das machen wer dann mal zusammen"). Diese dirigistische Kommunikationsweise ließ Kai weniger Raum für einen eventuellen Widerspruch als die offenere Form einer Frage, woran auch der Gebrauch der Gemeinsamkeit suggerierenden Pluralform nichts änderte, die - aufgrund des Positionsunterschieds zwischen Vater und Sohn - eine vereinnahmende Funktion

hat. Als Kai während der gemeinsamen Reise nicht dasselbe Interesse verfolgte und sich dieselben Dinge anschauen wollte wie sein Vater, übte er Druck auf ihn aus:

"Äh - er wollte das machen, und ich sachte, naja das interessiert mich eigentlich nich so. Und dann, ah wieso, das müßte dich doch eigentlich interessieren und so. Dann wollte er eigentlich son bißchen, dass mich das interessiert, aber das interessierte mich eben nich, und das hab ich ihm dann auch gesagt, und dann - war er son bißchen beleidigt vielleicht oder so." (39: 43-45)

Kais Vater nutzte seine elterliche Vormachtstellung und insbesondere seine Ressourcen aus, um Einfluss auf seinen Sohn auszuüben - überspitzt müßte man sagen, um ihn zu kaufen. Dabei handelt es sich um eine suggestiv wirkende "unbewusste Rolleninduktion", wie sie Richter (1969: 57) beschrieben hat (vgl. Kapitel 4.6.), da er Kai eine Eigenschaft - sein eigenes Interesse für Architektur - appellativ ("das müßte dich doch eigentlich") zuschrieb und dadurch seine Motive und Präferenzen manipulierte. Die Rolleninduktion bezieht sich auf sein eigenes ideales Selbst, als dessen Abbild er Kai wahrnahm und ihm folglich die Verantwortung für die eigenen Wünsche zuwies.

Kais Vater investierte also nicht nur in seinen Sohn, sondern versuchte ihn in seine eigene Berufsrichtung zu lenken und zu vereinnahmen, was jedoch fehlschlug, sobald er es zu sehr forcierte, so dass sich ihm Kai entzog. Eine solche Projektion des eigenen Selbst auf seinen Sohn zeigt sich auch in einer anderen Unterstützungsleistung von Kais Vater. Noch lange bevor Kai bei der Bundeswehr erfaßt wurde, veranlaßte sein Vater, dass er sich bereits als Jugendlicher rechtzeitig polizeilich in Berlin anmeldete, um dem Wehrdienst zu entgehen, und besorgte ihm auch gleich eine Wohnung in einem der schönsten Innenstadtviertel:

"Äh - und - da kams halt so, dass mein Vater im Prinzip auf mich zukam, weil er damals auch nich zur Bundeswehr musste, äh - und sachte, Junge - wollen wer nich mal kucken, ob wer - ob du das nich auch vermeiden kannst, ja? Und zwar -- halt auf ne - mehr oder weniger legale Weise. Naja, und da bin dann, hab ich gesacht, naja klar. Fand ich natürlich toll, nich. Und hab gesacht, okay, dann ziehn wer erstmal um." (5: 20-22)

Kais Vater projizierte seine eigene Biographie auf seinen Sohn, indem er ihm half, "auch" seinen Wehrdienst zu umgehen, "weil" er "auch" nicht zur Bundeswehr musste. Wieder verwendet Kai die Pluralform ("wollen *wer* nich mal kucken, ob *wer*"), durch die sich sein Vater symbolisch mit Kai gleichsetzte. Darin drückt sich eine nahegelegte, ja sogar verordnete Interessensgleichheit aus, deren Erzwingung durch die Jovialität des "wir" zugleich überspielt wird. Dass Kai auf den "Vorschlag" seines Vaters in derselben Weise antwortet und ebenfalls die Pluralform verwendet ("dann ziehn *wer* erstmal um"), verdeutlicht, wie sehr er sich mit ihm identifiziert und er mit seiner Vereinnahmungsstrategie also Erfolg hatte. Kai steht in seinen ökonomisch strategischen Überlegungen seinem Vater in nichts nach, wie sein Kommentar dazu zeigt:

"Anderthalb Jahre gespart, äh - keine Lust, im Sand rumzukreuchen. Und - die Alternative Zivildienst hätt ich - unter Umständen schon Lust zu gehabt, iss aber deutlich länger, und man verliert noch wesentlich mehr Zeit." (5: 5-8)

Durch Kais Karikierung des Wehrdienstes als "im Sand rumkreuchen", seinen Verweis darauf, "keine Lust" zu haben, sowie seine Bedenken, Zeit zu verlieren, werden seine Präferenzen als eine Mischung aus Hedonismus und zeitökonomischem Denken deutlich, die beide gleichermaßen auf einem individualistisch utilitaristischen Fundament beruhen. Auch daran kann man erkennen, wie weitgehend sich Kai in den Fußstapfen seines Vaters bewegt, was das Resultat eines sozialisatorisch wirkenden Interaktionsmuster ist, das darin bestand, dass

Kais Vater seine Position und die mit ihr verbundenen Ressourcen verwendete, um seinen Sohn zu unterstützen, dabei aber eine Unterschiedlichkeit der Interessen und Bedürfnisse zwischen ihnen nicht zuließ und sie sprachlich verwischte und dadurch auch die Grenzen von Kais Persönlichkeit manipulierte. Offenbar versuchte Kais Vater sein eigenes Handlungsmuster, das seiner "Erfolgs-Geschichte" als nachgeholter sozialer Aufsteiger zugrundelag, zu wiederholen, indem er sich in seinem "erstgeborenen" Sohn wiederzuerkennen trachtete. Dies ist die Folie, auf der Leistung - in der Schule ("ab siebter Klasse dann") und später im Studium - in Kais Verhältnis zu seinem Vater die entscheidende Rolle spielte und der hauptsächliche Gegenstand ihrer Kommunikation war:

"Mein Vater iss sowieso sehr selten da, und - äh, dem sag ich halt immer nur die Noten eigentlich. - Ja?"

"(...) dass man die- äh - auch äh, sehr viel eben über - na eben über Leistung und sowas alles spricht."

Kais Vater investierte nicht nur Geld in seinen Sohn, sondern erwartete auch Leistungen von ihm und sanktionierte sie, wenn er sie nicht erbrachte:

"Aber es iss trotzdem immer n gewisser Druck ausgeübt worden. Iss auch heute noch so, bestimmt. Von meiner Mutter - eigentlich weniger, von meiner Mutter iss fast überhaupt kein Druck, als so - von meiner Mutter am Anfang mehr - eigentlich. Hatt ich zumindest das Gefühl, weil mit meinem Vadder kam ich sowieso nie zusammen. Oder der hat sich nie damit beschäftigt in meiner Anfangszeit, das hat immer meine Mutter gemacht. Und jetzt, später dann eigentlich, ab - Ende des Gymnasiums, oder jetzt - im Studium eigentlich dann - mehr von meinem Vater so ab - ab siebter Klasse dann - der Druck auf die Noten son bißchen, ne. Und ich glaube, das spielt auch schon ne Rolle. Man versucht doch - es dann doch den Eltern son bißchen rich- recht zu machen. Also auch heute bestimmt noch, glaub ich schon. - Das läßt zwar nach, und - man läßt sich nich mehr so - drücken, wenn er sacht, na das iss nich gut. Dann weiß man genau, dass mans selber besser beurteilen kann. Aber - irgendwie freut man sich ja doch, wenn - wenn äh - die Eltern dann zufrieden sind." (23: 55-64)

An der Reaktion seiner Eltern, wie Kai sie beschreibt, wird wieder das grundlegende Machtverhältnis deutlich, das der Interaktionsstruktur einer Familie zugrundeliegt: dass die Kinder auf die Liebe und Anerkennung durch ihre Eltern so angewiesen sind, dass sie gar nicht anderes können, als ihre damit häufig verknüpften Ansprüche und Wünsche zu erfüllen und es ihnen "son bißchen recht zu machen". Die Folge dieser Manipulation bestand für Kai darin, dass er keinen eigenen Erfolgsmaßstab aufgrund eines inneren Gefühls entwickeln konnte, sondern dann mit sich selbst zufrieden ist, wenn seine Eltern mit seinen Leistungen zufrieden waren. Dabei war ihre Reaktion auf seine Leistungen extrem unterschiedlich. Seine Mutter reagierte eher beschwichtigend:

"Wenns gut war, hat sie gesagt, na iss ja gut und so, und wenns schlecht war, hat sie meistens gesagt, iss ja nich so schlimm."

Demgegenüber wurde Kai von seinem Vater in scharfer Weise abgelehnt, wenn seine Leistungen nicht dessen hochgesteckten Erwartungen entsprachen:

"Alles, was nich einsnull iss, iss sowieso schonmal Scheiße. Ja? So iss das halt, da kann man nichts machen, und - das iss - da darf man sich auch nich weiter aufregen, da sa- da sagt er, nein iss Scheiße. Und dann sag ich - naja, du kannst das nich beurteilen. Iss das auch egal. Und meine Mutter sagt halt immer, iss ja alles nich so schlimm, Hauptsache du hast bestanden und so, ne?"

Kais Vater ließ keinen Widerspruch gegen seine Verurteilung gelten ("da sagt er, nein iss Scheiße") und war dabei so machtvoll, dass Kai keinerlei Handlungsmöglichkeiten hatte ("da kann man nichts machen") und ihm nur die Möglichkeit blieb, seine Gefühle im Sinne einer "Emotionsarbeit" (vgl. Hochschild 1983), wie dies im 5. Kapitel der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde, so zu manipulieren ("da darf man sich auch nich weiter aufregen"), dass

sie nicht verletzt wurden.

Während Kais Vater seinen Sohn bekämpfte, wenn er nicht seine Anforderungen erfüllte, entwertete seine Mutter seine Leistungen, indem sie sie zugleich mit der Abwiegelung der Attacke ihres Mannes diminuierte ("iss ja alles nich so schlimm"; "Hauptsache du hast bestanden"). Beide Eltern wurden, wahrscheinlich aufgrund ihres eigenen Interaktionskonflikts, ihrem Sohn nicht gerecht, indem sie seine Leistungen in polar entgegengesetzter Weise abwerteten. Dieses Interaktionsmuster zeigt sich besonders deutlich an der "subtileren" Weise, mit der er, abgesehen von den offenen Attacken seines Vaters, von seinen Eltern kritisiert wurde und die sogar noch nachhaltiger wirkte, wie Kai an einem Beispiel schildert, als er als Elfjähriger einmal eine Unterschrift seiner Eltern gefälscht hatte:

"(...) immer - das iss - das iss viel gemei- das war - iss eigentlich - n bißchen gemein gewesen damals bei uns zumindest (...). Äh - dass iss dann immer - ganz gemein subtil gemacht worden. Also so - völlig aus dem Nichts - äh - plötzlich beim Essen, ja? wurde das dann so - äh - nebenbei hingeworfen, ja. Auf- auf den Tisch praktisch, ganz gemein. Und dann - äh - so - ja, wie findste denn das, oder sag doch mal was dazu, ja. Und dann so - naja und dann - dru- druckste man halt n bißchen rum, und dann kams halt - also, naja das kannste doch nich machen und äh - iss also - unmöglich, und kannste uns da nich mal Bescheid sagen, und - das finden - also, das - so geht das ja wohl nich, und hier - meine Unterschrift gefälscht und sowas, ne. Also und dann - äh -- also nie irgendwie - so richtig laut geworden oder Schläge gekricht, aber trotzdem immer ziemlich - das kann ich also irgendwie gar nich so im Nachhinein sagen, so subtil son bißchen - gemein. Trotzdem so, dass man irgendwie - äh -- sich nich nur ertappt fühlte, sondern auch total schlecht fühlte, und - äh ---- naja dass es einem eben immer im Gedächtnis haften bleibt. Weiß ich auch nich, kann - kann ich - kann ich nich so genau sagen, weil iss auch schon ziemlich lange her." (33: 54-72)

Obwohl Kai eine einzelne Episode schildert, verallgemeinert er sie sehr stark ("damals bei uns"; "dann immer") und spricht folgerichtig auch von sich selbst in einer unpersönlichen Form ("man"), so dass er vermutlich das übliche Interaktionsmuster beschreibt, durch das Konflikte in der Familie ausgetragen wurden. Dabei wurde ihm die Position von jemand zugewiesen, dem nicht nur Vorwürfe gemacht wurden ("kannste doch nich machen"; "iss also - unmöglich"; "so geht das ja wohl nich"), sondern der überrumpelt ("völlig aus dem Nichts") und zur Rede gestellt wurde ("wie findste denn das, oder sag doch mal was dazu"), dem Schuld zugewiesen und der auf diese Weise beschämt wurde, so dass er sich "ertappt" und "total schlecht" fühlen musste ("Das war ganz grauenvoll"), ohne allerdings so genau zu wissen, wodurch und warum. Die Konfliktlösungsstrategie seiner Eltern bestand demnach nicht darin zu verstehen, warum er einen Fehler gemacht hatte, sondern darin, eine Verhaltenssteuerung durch seine Schwächung und Beschämung zu bewirken.

Verständlich ist vor diesem Hintergrund, dass Kai Angst vor seinem Vater hatte, unverständlich ist dagegen zunächst, dass sich nach seiner eigenen Aussage diese Angst in Respekt verwandelt hat:

"Naja, das iss halt so - äh, dass meine Eltern das praktisch schon vorher abgesprochen haben immer, und äh - weil ich vor meinem Vater mehr - Respekt oder - in dem Fall, früher zumindest auch noch Angst gehabt habe, hat mein Vater das dann natürlich immer so - äh - reingeworfen praktisch, und äh - hat dann auch den - Zusammenschiß gemacht. Während meine Mutter dann immer - äh, mehr gesagt hat, naja okay und jetzt - äh - dann isses auch gut, und dann nächstes Mal mach es nich wieder und so. (...) Der - sagt dann, im Gegenteil immer wieder, es iss schlimm so ungefähr. Und hackt dann immer noch weiter drauf, und hört aber nie auf so ungefähr - kann man sagen. Meine Mutter muss das dann immer son bißchen abbremsen. (...) Er würde nie sagen - also -- okay, machen wer nich wieder, iss nich so schlimm - jetzt iss gut. Sondern er würde immer sagen - machen wer nich wieder, aber er würde nie sagen, iss nich so schlimm, so. - Also er würde einem nie das Gefühl geben, äh - oder er hat einem nie das Gefühl gegeben, jetzt äh - hab ichs dir verziehen." (34: 5-9; 30-43)

Kais Vater beschränkte sich darauf, Bemerkungen, Anweisungen und Kritik gegenüber den Kindern einfach nur hinzuwerfen ("immer so - äh - reingeworfen"), ohne sie ihnen zu vermitteln. Es fand also keine partnerschaftlich reziproke, sondern eine einseitige und hierarchische Kommunikation statt, die Kai als "Zusammenschiß" empfand. Kais Mutter spielte dazu die komplementäre Rolle der Vermittlerin, die die Dynamik ihres Ehemanns abbremste und moderierte und die fehlende Empathie ausglich. Dennoch schien es nicht so, dass sie Kais Position übernahm und ihn wirklich unterstützte, denn seine Eltern hatten sich, wie Kai beobachtet hat, "vorher abgesprochen ... immer", was darauf hindeutet, dass sie im Prinzip derselben Meinung waren. Kai wurde also mit der versammelten und ihm systematisch entgegentretenden Elternmacht konfrontiert, gegen die er keine Chance hatte, sondern die er nur über sich ergehen lassen musste ("da kann man nichts machen"). Dabei spielte sein Vater seine autoritäre Vaterrolle nicht diszipliniert, sondern verlor die Kontrolle und "hackt dann immer noch weiter drauf", bis er seinen Sohn wie einen Gegner "niedergemacht" und als Sieger auf dem familiären Kriegsschauplatz übrig geblieben war. Dies verdeutlicht, dass es ihm nicht darum ging, seinem Sohn zu helfen und ihn zu unterstützen, sondern seine eigene Position dadurch aufzuwerten, dass er seine degradierte. Ein Gefühl der Nähe und Verbundenheit, das die Distanz zwischen Vater und Sohn hätte wieder überbrücken können, wurde Kai auch nach solchen Auseinandersetzungen nicht gegeben, sondern sein Vater blieb unerbittlich und vermittelte seinem Sohn nie das Gefühl, "jetzt äh - hab ichs dir verziehen". Kais Ausdrucksweise impliziert, dass er dadurch das Gefühl bekam, sich schuldig gemacht zu haben, was verdeutlicht, wie tief die Attacken seines Vaters in Kais Persönlichkeit eindrangen, denn verzeihen kann man nur jemandem, der sich schuldig gemacht hat, nicht aber jemandem, der "nur" einen Fehler gemacht hat. Kais Vater depotenzierte seinen Sohn also auf zweifache Weise, da er nicht aufhörte, auf ihm "herumzuhacken", auch wenn er bereits "besiegt" und wehrlos war, und er übertrug ihm zusätzlich die Verantwortung dafür, indem er ihn zum Schuldigen stempelte.

??????? Die Persönlichkeitsstruktur von Kais Eltern und die Interaktionsstruktur in seiner Familie bedingten sich **ALSO** gegenseitig und prägten Kais Sozialisation und die Entwicklung seines Handlungsmusters. Zwischen Kais Eltern gab es eine traditionelle geschlechtsspezifische Rollenverteilung, die komplementär aufeinander bezogen war. Kai beschreibt seinen Vater anhand typisch "männlicher" Verhaltensmuster, wie sie schon Parsons als Charakterisierung der Geschlechtsrolle dienten, als instrumentell, affektiv neutral ("sachlich"), universalistisch und leistungsorientiert, während seine Mutter eher für das "Tröstende" und "Menschliche" zuständig war:

"(...) meine Mutter als eher -- äh - menschlich, -- äh, und -- naja - <lacht> so - kann man das sagen, ja - eher menschlich und - naja, als Ansprechpartner so. Und - äh - kann auch besser mit Menschen umgehn - so in - in der Art. Und - da - dazu jetzt im Gegensatz der Vater halt, äh - eher sachlich-leistungsbezogen, und --- menschlich nich so gewandt." (31: 71-74)

Eine persönlich-"partikularistische" Dimension war in der Beziehung zwischen Kai und seinem Vater nie existent, sondern sie drehte sich nur um seine Leistungen in der Schule und später im Studium, insbesondere um die Noten, die er erreichte. Kai erlebte die Kommunikation mit seinem Vater also auf den Bereich der Berufswelt konzentriert, das sein vertrautes Feld ist und in dem er kompetent und erfolgreich ist. Die Beziehung zu seinem Vater war kein persönliches, sondern ein geschäftsmäßiges Verhältnis, das Kai irrtümlicherweise mit "sach-

lich" gleichsetzt. Sie ist darüber hinaus einseitig durch seinen Vater strukturiert, während er selbst dabei keine Gestaltungsmöglichkeiten hatte. Kais Vater übertrug seine "Berufsrolle" als Chef eines Unternehmens und als Vorgesetzter also ungebrochen auf seine Vaterrolle:

"Aber er hat halt dadurch äh, ziemlich stark eingewirkt - dadurch, dass er sich rar macht, hält man das - hält man wahrscheinlich von seiner Beurteilung noch mehr. Hab ich das Gefühl. Weil - äh zu jemand, mit dem man öfters zusammen iss, kann man natürlich n ganz anderes Verhältnis aufbauen, und äh, die auch - erziehen einen auch glaub ich n bißchen anders. Also wenn man - äh, persönlicher eben irgendwie? Ja? Eben - mit dem Iss-nich-so-schlimm oder auch mal so mit Trösten oder sowas in der Art. Äh - während - das vom Vater eben wesentlich sachlicher rüberkommt immer, ne. Mehr so auf Noten bezogen oder - äh - auf Leistung, in der Art. (...) Also mehr - iss ganz - ganz witzig. Mehr - wie ich es - äh --- also wie ich mir vorstelle, es zu nem - Geschäftspartner zu haben, der - äh, den ich sehr lange kenne. Aber natürlich n - äh, n bißchen anders schon, ne. Aber - ungefähr oder das wär so diese Sachlichkeit eben. Ja? Dass man die - eh - auch eh, sehr viel eben über - na eben über Leistung und sowas alles spricht." (30: 1-28)

Kai hat diesen "geschäftsmäßigen" Charakter der Beziehung zu seinem Vater schon so stark verinnerlicht, dass seine konzeptionellen Vorstellungen von Erziehung dichotomisiert sind, indem er einen falschen Gegensatz zwischen dem Vorteil der Beurteilung durch seinen Vater ("hält man wahrscheinlich von seiner Beurteilung noch mehr") und einem "persönlicheren Verhältnis" ("mit dem Iss-nich-so-schlimm oder auch mal so mit Trösten oder sowas in der Art") konstruiert. Damit vereinseitigt er zwei Verhaltensweisen, die unschwer seinen Eltern zugeordnet werden können, als Mutter- und Vaterrolle und reproduziert deren geschlechtsstereotypes Rollenverhalten als antagonistisches Deutungsmuster, da er die Beziehung zu seinem Vater auf "Beurteilung" und die zu seiner Mutter auf "Trösten" reduziert. Auch hierin drückt sich deutlich die positionale Ordnung in der Familie aus, die vollständig vom Vater strukturiert wurde und in der die Mutter eine nachgeordnete Rolle des Tröstens und Moderierens spielte. Beurteilt - und damit positioniert - wurde Kai von seinem Vater, während seine Mutter die Beurteilung nur kommentierte ("iss dann nich so schlimm"), indem sie sie abschwächte:

WEITER NACH OBEN!!! "Und - äh - so iss das halt genau zwei Extreme praktisch, und da - isses also wirklich ganz vorteilhaft, dann geht man zuerst zu Vater und wird halt **niedergemacht**, und das iss dann nich so schlimm, und das is also - ganz nett, nich <belustigt>." (8: 43-52)

Aufgrund dieser Dichotomisierung vermißte Kai nicht eine zugewandtere Seite bei seinem Vater, weil "ich in meiner Mutter immer jemand hatte, bei dem das - eben anders war, nich?". Dies hatte allerdings zur Folge, dass er nur die Möglichkeit hatte, sich entweder die eine oder die andere Verhaltensweise anzueignen und die jeweils andere abspalten musste. Seine Charakterisierung der "weiblichen" Seite seiner Mutter durch verdinglichende Nominalkonstruktionen ("mit *dem* Iss-nich-so-schlimm"; "mit *<einem>* Trösten") und seine laxe Beifügung "oder sowas in der Art" sind Distanzierungstechniken, die den Gehalt des Gesagten abmildern und auf eine "männliche" Distanzierung von der "weiblichen" Rolle hindeuten. Demgegenüber charakterisiert Kai die "männliche" Seite durch das paradoxe Argument, dass der Vorteil der Abwesenheit seines Vaters darin bestehe, dass er von seiner Beurteilung mehr hält. Dies deutet darauf hin, dass es die Vaterseite ist, für die er sich entscheidet und mit der er sich identifiziert und die Mutterseite entwertet, was auch in anderen Teilen des Interviews erkennbar wird:

"Ehm - also identifizieren eher mit meinem Vater, aber - äh - die Schwächen besonders aufgedeckt durch meine Mutter - also die Schwächen, die er im menschlichen Bereich eher hat. Also dass er nich so gut mit Leuten um-

gehn kann, dass er vielleicht - zu hart iss. Also dass er - auch son gewisses Vorgesetztengehabe immer hat." (35: 16-18)

Kai charakterisiert hier das Verhältnis seines Vaters zu ihm nicht mehr bloß als das von Geschäftspartnern, sondern akzentuiert es deutlich als Machtausübung, bei der sein Vater sein Vorgesetzter ist. Obwohl er ihn als "hart", "autoritär" und "geschäftsmäßig" empfand, identifiziert er sich dennoch mit ihm und nicht mit seiner Mutter.

"(...) und dann - äh - hat er halt - äh - immer - entgegnet, naja, wenn man - äh - Chef iss, muss man n gewisses autoritäres Gehabe haben, sonst - äh - respektieren einen die Leute nich, ja? - Und - meine, was sollt ich halt dagegen sagen, ich konnte mir nich vorstellen <lacht>, wie es iss, Chef zu sein. Und deswegen musste man ihm das dann glauben." (35: 38-42)

Kais Vater begründete sein "autoritäres Gehabe" durch die geltenden Regeln in der Berufswelt, in der es zur Erhaltung seiner Position als "Chef" notwendig sei, sich auf diese Weise, also durch Machtausübung, Respekt zu verschaffen. Mit seiner Unterstellung, dass ohne "autoritäres Gehabe" "respektieren einen die Leute nich", weist er darauf hin, dass seine aggressive Verhaltensweise defensiver Natur und er selbst gewissermaßen nicht der Täter, sondern das Opfer ist. Sie beruht also auf einem Mangel an Selbstwertgefühl, der sich in der Angst ausdrückt, nicht geliebt und respektiert zu werden. Kais Vater verkörpert damit das klassische "männliche" Verhaltensmuster, das das Bedürfnis nach Anerkennung und Respekt durch Machtausübung zu befriedigen versucht, indem diejenigen, von denen man sie erwartet, antizipativ bekämpft, geschwächt und depotenziert werden, um sich selbst im Verhältnis zu ihnen aufzuwerten. Eine solche Interaktionsstruktur beruht nicht auf einer reziproken und symmetrischen Beziehung, sondern auf einem hierarchisch-komplementären Über-Unterordnungsverhältnis, in dem der Abhängige dazu mißbraucht wird, die Position des "Vorgesetzten"zu stärken. Da es sich dabei um eine sehr reduzierte Form der Anerkennung handelt, die gewissermaßen ihres emotionalen Fundaments beraubt ist, führt sie allerdings nicht zu einer "Sättigung" des Selbstwertgefühls des "Vorgesetzten", sondern muss stets aufs Neue erpreßt werden.

Aufgrund eines geringen Selbstwertgefühls, das wie wir im 5. Kapitel gesehen haben, selbst darauf beruht, als Kind zu wenig Anerkennung erhalten zu haben, holte sich Kais Vater die Anerkennung, die er seinem Sohn schulden sollte, durch Machtausübung zwangsweise von ihm, indem er ihn depotenzierte und seine Position degradierte und sich selbst dadurch besser fühlte, da er sich über ihn erhob. Er übertrug dabei ein Interaktionsmuster, mit dem er in dem für ihn wichtigsten und zeitlich umfangreichsten Lebensbereich, der Berufswelt, erfolgreich war, auf die eigentlich partikularistische Rollenstruktur der Familie, die er gewissermaßen ebenfalls wie ein Unternehmen führte, ohne allerdings zu berücksichtigen, dass das "Betriebsziel" der Familie nicht darin besteht, in Konkurrenzbeziehungen einen maximalen Profit zu erzielen.

Kai "musste" geradezu seinem Vater Glauben schenken, wobei seine unpersönliche Ausdrucksweise ("musste *man* ihm das dann glauben") auf den normativen Gültigkeitsanspruch der ihm auf diese Weise aufgezwungenen Interaktionsmusters hinweist, die seine Persönlichkeit in den Hintergrund treten ließ und ihn zum "Untergebenen" machte. Obwohl Kai seinen Vater als autoritär beschreibt, versichert er an anderen Stellen des Interviews, dass seine Erziehung "also nich so autoritär" war. Die "Legitimation" seines Vaters und seines "harten", "geschäftsmäßigen" und "autoritären Gehabes" beruht demnach letztlich auf seinem be-

ruflichen Erfolg und der sozialen Position, die mit ihm verbunden ist.

Darüber hinaus wurde Kai aufgrund der starken geschlechtsstereotypen Polarisierung zwischen seinen Eltern, deren Verhaltensweisen komplementär aufeinander bezogen waren und sich ausschlossen, psychologisch die Möglichkeit verwehrt, beide Eltern gleichermaßen zu lieben. Aufgrund der antagonistischen Rollen zwischen ihnen musste Kai seine Mutter also ablehnen, sobald er sich mit seinem Vater identifizierte und umgekehrt. Als Sohn und als Ältester und zumal sein Vater intensiver mit ihm kommunizierte, seit Kai "erwachsen" und nicht mehr ein schwaches Kind war, und seine Mutter immer mehr in den Hintergrund trat und sich um seine beiden jüngeren Geschwister kümmerte, wuchs die Wahrscheinlichkeit für eine Identifikation mit dem Vater. Außerdem war Kai interaktionsstrukturell angesichts der Machtentfaltung seines Vaters so stark unterlegen, dass er sein Selbst auf keine andere Weise vor seinen Attacken bewahren konnte, als sich im Sinne einer anaklytischen Identifikation das System seines übermächtigen und als bedrohlich empfundenen Vater als sein "Feind" zu übernehmen. Ohne allzuweit in die psychoanalytischen Voraussetzungen dieser Annahme vorzudringen, was hier nicht geleistet werden kann, kann sie auch aus einer soziologischen Perspektive erklärt werden. ---------**BRUCH**------- Die starke Identifikation von Kai mit seinem Vater ist zumindest teilweise in der Interaktionsstuktur der Familie begründet, die darin besteht, dass Kais Vater derjenige war, der aufgrund seiner Machtausübung die Beziehungsstruktur der Familie kontrollierte, die Regeln aufstellte und unerbittlich ihre Beachtung einforderte sowie die wichtigen Entscheidungen traf. Seine Mutter erscheint demgegenüber nicht nur als "weicher", sondern auch als die Schwächere, denn sie war mit ihrem Ehemann zwar derselben Meinung, da sie sich absprachen, vertrat aber diese Meinung nur in einer defensiven ("nicht so schlimm") und abwiegelnden Weise. Die Anerkennung und Bestätigung, auf die er zur Entwicklung seines Selbst angewiesen war, erhielt er nicht von seiner Mutter, die ihm keine wirkliche Unterstützung gegen die Attacken seines Vaters bot, sondern diese nur abschwächte, ebenso wie sie seine eigenen Leistungen abschwächte, sondern nur von seinem Vater, wenn auch nur unter der Bedingung, dass er seine Leistungsansprüche erfüllte.

Kai identifiziert sich also mit seinem Vater als dem Erfolgreichen im Berufsleben und als dem Stärkeren in der Familie, obwohl er von ihm verletzt wurde und lehnt die "Schwäche" seiner Mutter ab, weil in dem antagonistischen Rollenmuster seiner Eltern der harte, unpersönliche Vater zugleich der machtvolle ist und die "tröstende" und abwiegelnde Mutter zugleich die schächere und folgte damit dem Elternteil, der die größere Macht hatte, womit er zugleich auch das Interaktionsmuster zwischen seinen Eltern verinnerlichte. Allerdings profitierte Kai auch stärker von seinem Vater und seiner Macht, da er es war, der ihm Dinge ermöglichte und finanzierte:

"Also ---- irgendwie isses für mich sehr wichtig, dass ich meinen Vater auch als Vorbild sehn kann son bißchen. (...) Äh -- und zwar - nich nur in persönlicher Hinsicht. In persönlicher Hinsicht äh -- isses klar, da sieht man die Mutter wahrscheinlich immer, oder - eher als Vorbild an oder auch den Vater, also die Eltern - äh - sondern auch in - äh, in fachlicher Hinsicht, also das heißt, man sagt, den bewunder ich, oder - oder - toll, der iss selbständig, der macht das und das alles, und iss soviel auf Achse oder so, ja. Und verdient viel Geld, und so - dass man halt - da n gewisses Vorbild hat. Das iss - und ich glaube, das iss äh - auch wichtig, dass n - dass das eines der Familienmitglieder erfüllt. Und das iss - deswegen bin ich nich- mir nich sicher, obs mir - eben - lieber gewesen wäre, wenn mein Vater - äh, denn wenn er häufiger dagewesen wäre, und ich ne - persönlichere Bindung dadurch hätte aufbauen können auch, äh - es liegt vielleicht nich nur an der Zeit, aber auch mit, dann - wär es sicherlich äh - so gewesen, also - m- das - das kann man dann eben mit dem Selbständigsein nich vereinbaren. - Mit dem Beruf - rein zeitlich." (30: 55 - 31: 10)

Kai identifiziert sich nicht nur mit seinem Vater, sondern bewundert ihn sogar. Er bewundert ihn allerdings nicht als Vater, sondern als Erfolgsmenschen ("in fachlicher Hinsicht"; "toll, der iss selbständig, der macht das und das alles"; "und verdient viel Geld"). Das ist ihm lieber als eine persönlichere Bindung zu ihm, wobei er unterstellt, dass beides sich ausschließt. Dieses Handlungsschema, das Kai verinnerlicht hat, beruht auf einer traditionellen geschlechtsspezifischen Interaktionsstruktur in der Familie. Kai bekam seinen Vater in seiner Berufsrolle und durch die Augen der Öffentlichkeit zu sehen, in der er sehr anerkannt und erfolgreich war. Wenn er Glück hatte, begegnete er ihm als "Geschäftspartner", wenn nicht als "Vorgesetzter". Seine Mutter hingegen erschien ihm tröstend und besänftigend, aber für den Kampf in der "realen" Berufswelt ungeeignet zu sein. Dabei vergißt Kai jedoch völlig, dass es zu Beginn der Ehe seiner Eltern und während seiner Kindheit seine Mutter war, die entgegen der geschlechtsspezifischen Rollenverteilung die Familie ernährt hatte und dadurch seinem Vater den akademischen Abschluss als Fundament seines steilen Aufstiegs ermöglicht und sich dabei dennoch um seine Schularbeiten gekümmert hatte, was darin zum Ausdruck kommt, dass sie von Kai während des Interviews kaum mehr erwähnt wird, sobald sein Vater seinen Studienabschluss gemacht hatte und seine Mutter aufhörte zu arbeiten. Kai reproduziert also das geschlechtsstereotype Verhältnis seiner Eltern, da er seine eigenen "weiblichen Anteile" abspaltet und wie sein Vater selbst die "Männer"-Rolle spielt.

Studienfachentscheidung:

Trotz der Abwesenheit seines Vaters war er für Kai an den strategisch wichtigen Punkten seines Lebens präsent, wenn es um biographische Entscheidungen ging, und aus allem, was Kai über das Familienklima sagt, wird erkennbar, dass er "das Sagen" hatte. Dies zeigt sich besonders bei Kais Studienfachentscheidung. Für Kai war es selbstverständlich, dass er studieren würde:

"Naja, und im letzten Schuljahr - äh -- wars auf jeden Fall klar, dass ich studieren würde, denn ich musste nich zur Bundeswehr dann, ja? Und - wolle auch keine Lehre machen, sondern das war also - wollte auf jeden Fall studieren."

Seine Studienfachentscheidung erfolgte nach einem systematischen SuchProzess, der bereits lange Zeit vor dem Abitur begann und den er lange Zeit offen hielt. In ihm spielten strategische und zweckrationale Erwägungen eine erhebliche Rolle, denn bereits während seiner Schulzeit beim Übergang in die Oberstufe wählte Kai seine Leistungsfächer nicht nach intrinsischen Gesichtspunkten oder nach dem defensiven Prinzip, "schwache" Fächer abzuwählen, sondern nach dem Kriterium, "möglichst viel offenzuhalten" und sich "nich so komplett festlegen" zu lassen.

"Also - im Prinzip - wars bei mir sehr lange unklar. Also -- eigentlich bis zur letzten Schulklasse. Und ich hab auch mir durch meine Leistungsfächer versucht, möglichst viel offenzuhalten. Ich habe, hatte Mathe und Englisch gewählt extra. Weil ich dachte, Mathe issn Grundlagenfach, das kann man für sehr viele - für alle Ingenieursachen, weil das wußt ich schon, dass ich wahrscheinlich irgendwie in den Bereich gehen werde, naturwissenschaftlichen Bereich - im weiteren Sinne. Äh - und dann hattich als zweites noch Englisch gewählt, - weil -- also, ich wollte unbedingt ne Sprache machen, und wollte mich nich so komplett festlegen, auf - wie mit Mathe, Physik, was viele gemacht haben, oder so in der Art."

Auf den ersten Blick scheint sein Entscheidungsprozess ausschließlich auf einer kognitiven Ebene angesiedelt und sehr strategisch angelegt gewesen zu sein:

"Und -- im Prinzip iss es - hat - es hat sich also nich so ergeben, äh, dass ich also n Traumstudienfach hatte, sondern ich hab also mir überlegt, ich will studieren, und jetzt - hab ich versucht - zu sagen, was - machen wer denn nun."

Andererseits gibt Kai Vorlieben an, die sich bei ihm bereits entwickelt hatten, da er sich bereits während seiner Schulzeit zunächst für Informatik interessierte, weil er in der Schule einen Kurs belegt hatte, der ihm viel Spaß machte:

"Also ich wollte am liebsten was mit Wirtschaft machen und mit Computer."

"(...) fand ich irgendwie total toll, dieses kom- eh, wie man das kombinieren kann, und der dann genau das macht, was man will. Das - find ich faszinierend, ja? Und eh, man weiß genau, es liegt - wenn das halt kaputt geht, oder wenn was falsch geht, dann liegts - auf jeden Fall an dir, und du kannst den Fehler finden und so, eh - das issn schöner - Ausgleich eh, zu der Beschäftigung mit Menschen, eh - die sehr - eh, die manchmal sehr - unberechenbar reagieren." (38: 50-54)

Kais Vorliebe für den Computer ist vor allem darin begründet, dass er ihn kontrollieren, ja beherrschen kann und dass er keinen eigenen Willen hat. Diese Beschreibung seiner Faszination wäre nicht weiter bemerkenswert, wenn er die "Kommunikation" mit dem Computer nicht mit "der Beschäftigung mit Menschen" vergleichen würde. Die Arbeit am Computer gibt ihm ein Gefühl von Berechenbarkeit, Sicherheit und Autonomie, das er nicht hat, wenn er mit Menschen kommuniziert. Man kann fast sagen, dass der Vorteil eines Computers für Kai darin liegt, dass er kein Mensch ist. Die einzigen Erfahrungen mit Menschen, über die er während des Interviews berichtet und die auf seine negative Beschreibung passen, beziehen sich aber auf seinen Vater. Nur sein Vater war unberechenbar, da er selten anwesend war und sich Kai seiner Zuneigung und Anerkennung nie sicher sein konnte, da er sie von der Erfüllung hoher Leistungsanforderungen abhängig machte. Nur sein Vater warf unvorhergesehen, überraschend und "subtil" Bemerkungen als Vorwürfe in die Kommunikation, ebenfalls nur er wertete seine Noten als "Scheiße" ab, selbst wenn sie nur wenig schlechter als "einsnull" waren und nur er "hackte" unbeherrscht auf ihm herum und hatte ihn "niedergemacht". Wenn Kai also die Kommunikation mit dem Computer wenigstens manchmal als "schöner Ausgleich" höher schätzt als jene mit Menschen, dann scheint er sich damit in einen geschützten und autonomen Bereich zurückzuziehen, in dem er die Kommunikation kontrollieren kann und er sich deshalb sicher fühlt und einen Teil seiner Persönlichkeit erleben kann, der ihm in der Kommunikation mit seinem Vater verwehrt war. Dabei wiederholt er das "defensive" Handlungsmuster seines Vaters, der ebenfalls versuchte die Kommunikation zu kontrollieren, allerdings indem er über die Kommunikationspartner Macht ausübte.

Die Arbeit am Computer bedeutete für Kai in einer für ihn wichtigen Entwicklungsphase also die Möglichkeit eines Rückzugs aus dem Einflussbereich seines Vaters und der unabhängigen und autonomen Betätigung, die seinen Vater potentiell gefährden musste. Vielleicht liegt darin der Grund, dass ihn sein Vater zunächst gar nicht unterstützen wollte, als sich Kai nach dem Kurs in der Schule einen Computer wünschte:

"Also - ohne, dass überhaupt irgendjemand, fand ich das toll, und hab mir dann irgendwann einen gewünscht, und hab das alles ein- weil mein Vater wollte mir zuerst gar keinen schenken, und iss ja viel teuer und Kinkerlitzchen, und - eh, das hab ich völlig alleine -" (38: 37-40)

Während Kais Vorliebe für die Arbeit mit dem Computer sich also weitgehend unabhängig von seinem Vater ("das hab ich völlig alleine") entwickelte, knüpfte sein zweites Studienmotiv - sein Interesse für Wirtschaft - stärker an die durch ihn verkörperten Wertvorstellungen an. Es wurde dadurch begründet, dass er schon während seiner Gymnasialzeit einen

Projektkurs in Wirtschaft belegt hatte, der sich hauptsächlich mit der Börse beschäftigte und deshalb sein "besonderes Interesse anner Börse entwickelt" habe, was dazu führte, dass er regelmäßig die Aktienkurse verfolgte:

"Ja, iss- iss ganz interessant eigentlich, denn - durch diesen Wirtschaftskurs hatt ich eigentlich n besondres Interesse anner Börse entwickelt - zuerst. Und hab auch - ne ganze zeitlang, also auch am Anfang des Studiums immer - regelmäßig Aktienkurse verfolgt. Hatte auch hier son - Programm mal geschrieben zur Auswertung, so richtig, dass einem so Charts zeichnet und sowas. Also war da - ziemlich interessiert, und hatte auch Börsenbesuche gemacht. Aber das hat sich eigentlich völlig gelegt. - In letzter Zeit, weil ich - das - interessiert mich eigentlich nich mehr so sonderlich, muss ich ehrlich sagen, ich weiß nich so genau, woran das liegt. Vielleicht zuviel Aufwand, das alles zu verfolgen." (4: 11-16)

Kais "Interesse" an wirtschaftlichen Fragen reicht aber viel tiefer als eine kurzfristige und vorübergehende Neugier für die Börse, sondern beruhte vor allem auf der Bewunderung für seinen Vater, den er zum Vorbild hatte und zu kopieren versuchte. Er selbst führt es darauf zurück, dass sein Vater selbständig ist:

"Äh - und das Interesse an Wirtschaft im Prinzip kommt sicherlich auch daher, dass mein Vater selbständig iss, ja?" (3: 60)

"Also für mich - weil mein Interesse im wirtschaftlichen Betreich liegt. Das - das war praktisch vorausgesetzt."

Kais Identifikation mit seinem Vater ließ ihn zugleich das Feld besetzen, das dem von ihm bewunderten Vater zu seiner, auch in der Interaktionsstruktur der Familie geltend gemachten, hohen und machtvollen Position verhalf, in dem er Erfolg hatte und das ihm deshalb in seinen Augen trotz seiner "menschlichen Schwächen" Legitimation verschaffte. Dabei handelt es sich nicht etwa sein Fachgebiet als Architekt, sondern um den sozialen Raum der Macht und des Erfolges selbst, der gewissermaßen von bestimmten Inhalten abstrahiert und bloßgelegt ist und von Kai mit "diesem Wirtschaftsbereich" gleichgesetzt wird. Kais Bestreben war also eher auf den Wunsch gerichtet, das erfolgreiche Handlungsmuster seines Vaters zu kopieren, das sich als strategisch-instrumenteller, machtvoller und "männlicher" Habitus äußerte, als dass er an bestimmten inhaltlichen oder fachlichen Fragen interessiert war, wie sich bei der Antwort auf die Frage zeigt, ob für ihn auch eine Lehrausbildung in Frage gekommen wäre:

"Äh --- also - für mich wäre in Frage gekommen, entweder erst Lehre und dann Studium, oder sofort Studium, also studieren wollte ich auf jeden Fall. Weil ich der Meinung bin, dass man, wenn man nich studiert hat - äh - einfach zu sch- beruflich zu schlechte Chancen hat. Ja? Ich meine - das kann man ja auch ganz klar an der Auswahl meines Studienfachs sehen, dass ich äh - durchaus, also vielleicht karrieregeil iss übertrieben, aber - äh, dass ich durchaus schon - beruflich was erreichen wollte, ja? Also, - eben in der Wirtschaft. Und wenn man halt, ich mein, iss klar, jemand, der was in der Wirtschaft machen will, der will natürlich auch - nich idi- idealistisch oder so, das sind die wenigsten, die da was machen." (2: 52-63)

Kai begründet sein Motiv, Wirtschaft zu studieren zunächst defensiv, indem er auf die schlechten Berufschancen verweist, wenn man nicht studiert hat. Von diesem Extrem der beruflichen Unsicherheit springt er argumentativ in das gegenteilige Extrem und leitet aus ihm die Begründung für seine Studienfachwahl ab. Dazu fällt ihm als Zielvorstellung zunächst "karrieregeil" ein, was er zwar als "übertrieben" relativiert, jedoch durch ein "aber" darauf beharrt, dass er "schon beruflich was erreichen" wolle, was für ihn wiederum gleichbedeutend ("also") war mit "eben in der Wirtschaft". Seine Vorliebe für die Wirtschaft kann er nicht erklären, sondern "das war praktisch vorausgesetzt". Sein Argumentationsmuster besteht in einer groben Verkürzung, denn nicht alle Menschen, die "beruflich etwas erreichen wollen", müssen studieren und in die Wirtschaft gehen. Es beruht außerdem auf einer einfachen Dicho-

tomisierung zwischen "beruflich was erreichen" zu wollen und nicht zu studieren, wobei er sein eigenes Studienmotiv einer allgemeingültigen Tatsache - ohne Studium hat man schlechtere Berufsaussichten - bloß subsumiert, ohne es wirklich zu begründen. Auch an dem weiteren Verlauf seiner Argumentation behält er diese Subsumierung bei, da er wiederum von den Menschen, die "was in der Wirtschaft machen", die allgemein bekannte und geteilte Vermutung äußert, dass sie "natürlich" nicht "idealistisch" sind, und damit in einer Art indirekter Begründung, ohne dies jedoch explizit auszusprechen, nahelegt, dass deshalb auch sein eigenes Motiv nicht idealistisch sein könne. Zusammengenommen liest sich seine ganze Argumentation wie eine Rechtfertigung dafür, dass er nicht "idealistisch" sein kann, sondern "beruflich etwas erreichen" will, ohne jedoch soweit zu gehen, dass dies "karrieregeil" wäre, wobei er allerdings nicht mitteilt, was er darunter genau versteht.

Auch an anderen Stellen des Interviews redet er nur indirekt und relativierend davon, worin seine beruflichen Zielvorstellungen bestehen:

"(...) das heißt nich unbedingt n - n tolles Gehalt, sondern das heißt - vor allem, dass ich - ne Arbeit habe, die abwechslungsreich iss. Eh - bei der ich viel rumkomme, und - die mir auch Spaß macht." (2: 51-53)

"Die zweite Alternative ist eben, dass man zu nem wirklich kleinen Unternehmen geht, oder n eigenes Unternehmen hat meinetwegen. (...) Dann glaube ich eh, kann man auch sagen, -- ich meine, da gibts dann halt nich so viele Stufen, da kann es auch im kleinen Team - Spaß machen und - auch Geld bringen."

Kai wollte also eine abwechslungsreiche Arbeit finden, rumkommen, aufsteigen und Geld verdienen, alles Zielvorstellungen, die auf einer vorwiegend extrinsischen Motivation beruhen und in seiner Präferenz für "alle wirtschaftlichen Dinge" Ausdruck fand. Darüber hinaus lag seiner Studienfachwahl zunächst auch ein Interesse an Informatik zugrunde, das ihm Spaß machte und womit er während seiner Schulzeit bereits viel Erfahrung gesammelt hatte:

"Und - also -- im Prinzip wars - eigentlich - so, dass ich persönlich die Informatik äh - zuerst studieren wollte. Ja? Aber - also, ich beschäftige mich auch schon sehr lange mitm Computer, ne? Also - seit der - achten Klasse oder so, hab ich immer einen gehabt, und habe so - programmiert, und kanns auch ganz gut, habe auch Praktika gemacht und so. -- Und --- nun iss aber die Sache -- äh -- dass ich da zum Beispiel jetzt von meinem Vater dochn bißchen beEinflusst worden bin. Also ich wollte am liebsten was mit Wirtschaft machen und mit Computer. Und da gabs, gibts also das Studienfach, Wirtschaftsinformatik, wird nur anner FU an- angeboten, äh - wollt ich ursprünglich studieren. (...) - Und --- naja - also das hab ich mir also dann ausgedacht, ja? Hab mir also hier so Informationen geholt und so, was man alles studieren kann. Und was so in etwa Studieninhalt iss und - und - hab dann gedacht, naja, studierste Wirtschaftsinformatik anner - anner FU."

Obwohl sein Vater selten in der Familie anwesend war, griff er in dieser wichtigen Phase erneut ("wieder") in Kais Biographie ein und beEinflusste ("steuernd") seine Entscheidung:

"Er hat insofern dann wieder eingegriffen, steuernd, äh, als dass er gesagt hat - äh - nachdem ich halt aus diesen Informationen Wirtschaftsinformatik rausgesucht hatte, als dass er gesagt hat, äh - okay, aber Informatik kannste doch schon soviel. Kuck dir das lieber erstmal an, ob das auch wirklich das Richtige iss." (5: 62-64)

Kais Vater schaltete sich erst spät in den Entscheidungsprozess ein und stellte seine Wahl infrage, als Kai sich bereits für Wirtschaftsinformatik entschieden hatte:

"Und da hat Vadder -- hat Vadder gesacht -- jo iss okay. - Aber -- äh -- kannste machen -- äh - iss aber so, willste dich nich lieber mit was beschäftigen -- äh - wo, wo de noch nich soviel kannst? - Ja? Denn es iss halt so, dass ich aufm - Computer oder in der Informatik ohnehin schon ziemlich viel kann. Und daraufhin hab ich gesagt, naja - besuch ich erstmal - Anfängervorlesungen in der Informatik. Ich wohnte, komme aus STADT, an der TU STADT, ne. Also Technische Hochschule, aber das iss ja egal."

Er riet Kai nicht zu einem bestimmten Studienfach oder drängte ihn sogar in eine be-

stimmte Richtung, sondern machte das strategische Argument geltend, ein Feld zu besetzen, das er noch nicht beherrschte. Es ging ihm dabei also nicht um Kais Neigung oder Interesse an einem Studienfach, sondern um die optimale Ausnutzung von Kais Leistungsvermögen sowie die Optimierung seiner Handlungsmittel. Der Rat von Kais Vater enthielt also eine implizite Leistungsanforderung und knüpfte damit an ein Handlungsmuster an, das Kai zu diesem Zeitpunkt bereits verinnnerlicht hatte. Der Leistungsauftrag wird vielleicht erst deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass genau derselbe Rat in anderen Kindern Angst und Abwehr ausgelöst hätte. Indem Kais Vater an seine Leistungsbereitschaft appellierte, unterstellte er, dass Kai seinen Anforderungen gewachsen sei, womit er ihm indirekt jene Anerkennung und Vertrauen schenkte, die Kai sich von seinem erfolgreichen und deshalb in solchen Dingen wichtigen Vater erwünschte. Obwohl seine Bedenken Kais vorhergehenden "bedürfnisorientierten" Überlegungen völlig entgegenstanden, die an seine vorhandenen Vorlieben und Erfahrungen anknüpften, empfand Kai diese Herausforderung seines Vater nicht als Einmischung, Bevormundung oder Drängelei, sondern als Versuch, ihm zu helfen und ihn zu fördern. Dies verdeutlicht die hohe Übereinstimmung in der Sichtweise zwischen ihm und seinem Vater, die nicht erst in dieser Situation entstanden sein konnte, sondern sich als Muster bereits vorher eingespielt haben musste. Die Richtung, die Kai mit seinen Präferenzen und Überlegungen einschlug - "wirtschaftliches war vorausgesetzt" -, deckten sich mit den Intentionen seines Vaters bereits weitgehend und Kai bewegte sich schon in seinen Fußstapfen.

Die Identifikation mit seinem Vater zeigt sich weiterhin in Kais Übereinstimmung mit dessen zweckrationaler Handlungslogik, wie der weitere Verlauf seines Entscheidungsprozesses verdeutlicht. Kai reagierte auf die Beratung seines Vaters "rational", besorgte sich Informationen von der am nächsten gelegenen Hochschule und kam schließlich tatsächlich zum selben Ergebnis wie sein Vater und entschied sich schließlich gegen Informatik:

"Naja, und da hat sich dann also herausgestellt, dass das wirklich - eigentlich - also, dass das - ganz anders war, als ichs mir vorgestellt hatte. War viel zu - viel zu einfach, und viel zu -- viel zu trivial, und war - war langweilig einfach, ja? War überhaupt nichts Neues, und - saßen - sehr viele Leute rum, die - eh ---- also die wirklich überhaupt keine Ahnung hatten, von denen ich das Gefühl hatte, - naja also, und da hab ich halt gesagt, na also das iss - das iss es nich. Und - bei Wirtschaft - wollt ich aber bleiben. - Naja, und dann hab ich gesagt, nur Wirtschaft ist mir zuwenig. BWL. Weil, das machen unheimlich viele, und das ist mir auch zu langweilig wahrscheinlich, weils nich abwechslungsreich - eh - abwechslungsreich genug ist. Na, und dann - bleibt im Prinzip nur noch Wirtschaftsingenieur. Das iss also sone Art Auswahlverfahren für mich gewesen."

Damit wurden seine ursprünglichen eher bedürfnisorientierten Überlegungen, die an seinen persönlichen Vorlieben und Neigungen anknüpften, überlagert und zugunsten der strategischen Erwägungen der optimalen Vermehrung seines kulturellen Kapitals an den Rand gedrängt Kais Begründung zeigt, dass er dieselben Kriterien wie sein Vater anlegt ("nur Wirtschaft ist mir zuwenig"; "das machen unheimlich viele"), die auf einer Kombination von verinnerlichtem Leistungsanspruch sowie dem Bedürfnis sich zu unterscheiden und die eigene Position zu verbessern beruhen.

Biographisches Handlungsmuster und Statusreproduktion:

Kai wählte mit Wirtschaftsingenieurwesen ein Studienfach, dessen institutionelle und organsiatorische Strukturelemente in hohem Maße mit dem Handlungsmuster kongruent sind, das er als Ergebnis der von der Statusbiographie seines Vaters beherrschten Interaktionsstruktur in seiner Familie verinnerlicht hat. Die prägende Handlungsgrundlage für seine Studien-

fachwahl besteht hauptsächlich in der Identifikation mit seinem Vater, auf dessen Kopie seiner "Erfolgsgeschichte" die Änderung seiner Präferenzen beruhte, so dass er ebenfalls Erfolg haben, etwas Besonderes machen und sich von den anderen unterscheiden wollte. Diese Präferenzen sind einerseits zwar der Ausdruck der zweckrationalen und nutzenmaximierenden Denkweise seines Vaters, beruhen andererseits jedoch auf der Übernahme des idealisierten Vorbildes des Vaters und sind Kai zur verinnerlichten und habitualisierten Gewohnheit geworden, so dass man kaum von einer "rationalen" Entscheidung sprechen kann.

Das dominierende Handlungsmuster, das Kai im Verlauf seiner Biographie herausgebildet hat und das seiner Studienfachwahl zugrunde gelegen hat, besteht in einem ausgeprägten Leistungsstreben das auf den verinnerlichten Leistungsanforderungen seines Vaters beruht, die er erfüllen musste, um seine Anerkennung zu erhalten. Es ist ein direkter Ausdruck der verinnerlichten Strukturen der Statusbiographie seines Vaters, der aus einer Familie aus niedrigen sozialen Verhältnissen stammt, aber einen steilen sozialen Aufstieg gemacht hat. Der materielle und sichtbare Erfolg, den er dabei erzielt hat, legitimierte für ihn selbst und in der Rechtfertigung gegenüber seinem Sohn den Preis seiner "menschlichen Schwächen", die in seinem "Vorgesetztengehabe" sowie darin bestanden, Kai in Auseinandersetzungen so heftig zu kritisieren, bis er sich "niedergemacht" fühlte. Er verkörperte das Bild des charismatischen Helden, der zwar allein ist und den niemand lieben kann, den jedoch sein erfolgreich bestandener Kampf adelt und den deshalb alle anderen bewundern. Dazu paßt auch die ausgeprägte geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die der Frau - Kais Mutter - die schwächere und abhängige Rolle zuweist, obwohl sie - sozialstatistisch ganz ungewöhnlich - aus höheren sozialen Verhältnissen stammt und ihm anfnglich bei seiner Karriere geholfen hatte. Dieses Selbstkonzept von Kais Vater enthielt zwei Botschaften an seinen Sohn, die sich gegenseitig ausschlossen. Bei den wenigen Malen, die er aufgrund seiner hohen beruflichen Belastung überhaupt in der Familie in Erscheinung trat, stellte er zum einen hohe Leistungsanforderungen an Kai und verlangte ihre unerbittliche Erfüllung von ihm. Dies ging so weit, dass es Kai so vorkam, als wenn er überhaupt nur über Noten und Leistung mit ihm redete. Die eine Botschaft lautete also: Werde so wie ich und folge mir nach! Kais Vater verlangte von seinem Sohn also dasselbe "Beißverhalten", das ihn selbst auszeichnete und "notwendig" für seinen sozialen Aufstieg war. Andererseits jedoch baute sein eigenes Selbstwertgefühl so stark auf seiner Karriere auf, dass ihre Wiederholung oder Kopie sie entwertet hätte, da sie ihren Status der Einmaligkeit und Herausgehobenheit verlöre. Kais Vater vermittelte also seinem Sohn auch: So gut wie ich kannst du sowieso nie werden. Dies zeigte sich daran, dass er ihm die nötige Anerkennung verweigerte, ihn wie einen seiner Untergebenen so heftig bekämpfte, bis er ihn "niedergemacht" hatte, wodurch sein Selbstwertgefühl geschwächt wurde, so dass er in seiner Abhängigkeit und an sein Lob und seine Anerkennung gebunden blieb. Dies lief auf eine paradoxe Handlungsaufforderung für Kai hinaus, da er einerseits durchsetzungsfähig, strategisch-instrumentell und leistungsorientiert sein sollte, aber nie besser als sein Vater werde durfte, der sich in seinem eigenen Selbstwert so gefährdet fühlte, dass er die Personen in seiner Umgebung, von denen er Anerkennung und Respekt erwartete, gewissermaßen antizipativ niederkämpfte.

Kais Angst davor, bei der Nichterfüllung der Anforderungen seines Vaters "niedergemacht" zu werden, ist mit zunehmender räumlicher Distanz zugunsten seiner Idealisierung des von ihm repräsentierten Lebensmodells zurückgetreten, da er sich nicht mehr in seinem un-

mittelbaren Verfügungsbereich befindet. Zudem ist sein Vater für ihn auch glaubwürdig, denn er verkörpert die an seinen Sohn angelegten Kriterien selbst und hat großen Erfolg damit. Kai hatte also guten Grund, das leistungsorientierte Handlungsmodell und seinen Vater zum Vorbild zu nehmen und sich an ihm zu orientieren. War sein Selbst während seiner Kindheit und Jugend noch auf der ängstlichen Erfüllung von Leistungserwartungen aufgebaut, um Anerkennung zu erhalten, hat er dies inzwischen als Gewohnheit habitualisiert.

Die Verinnerlichung der Leistungsanforderungen seines Vaters beruhte also zum einen auf der Chance, der Übermacht seines Vaters zu entgehen, indem er so erfolgreich und machtvoll werden könnte wie er, zum anderen aber auf der Angst vor der drohenden Gewalt und dem "Druck" seines Vaters. Vor diesem Hintergrund hat Kai mit der Verinnerlichung der Leistungsanforderungen seines Vaters ein Handlungmuster eingeübt, das intrinsische Motivation geradezu ausschließt, weil er nicht gelernt hat, seine Bedürfnisse, Wünsche und Vorlieben mit anderen Handlungszielen zu integrieren. Vielmehr benötigt er den Druck, den damals sein Vater auf ihn ausübte und kann nur arbeiten und Leistungserwartungen erfüllen, solange er "unter Druck steht":

"Je höher die Anforderungen, umso eher bin ich bereit zu arbeiten".

"Denn ich kann mich irgendwie nur motivieren, oder ich kann mich - ich kann nur richtig lernen, wenn ich auchn bißchen unter Druck steh. Sonst - sonst isses wirklich schwierig für mich."

Das während seiner Sozialisation verinnerlichte Handlungsmuster beruht also auf einer Kombination von äußerem Handlungsdruck und Erfolgversprechen. Kai vermag nicht, für seine eigenen Bedürfnisse zu lernen oder sich aufgrund eines intrinsischen Motivs mit etwas zu beschäftigen, sondern sein Maßstab ist außenorientiert und darauf ausgerichtet, von anderen an ihn gestellte Anforderungen zu erfüllen, um sich anschließend wieder für neue bereit zu halten:

"Also - iss zum Beispiel ganz merkwürdig, das sagen mir alle Leute, ich habe - äh - oft Freude daran, ne Klausur zu schreiben. Zumindest, wenn ich gut vorbereitet bin. Ja? Also mir macht das Spaß. Und zwar deswegen, weil ich dann das Gefühl habe, endlich mal was abgeschlossen zu haben, ja? Und nich immer nur irgendwas zu lesen und so, sondern jetzt auch mal endlich - jetzt hab ichs weg, und dann - so." (28: 25-31)

Studieren bedeutet für ihn demzufolge nicht, ohne äußere Anforderung beispielsweise einfach "nur irgendwas zu lesen", sondern "Stoff" lernen, um ihn in den Klausuren wieder von sich zu geben ("endlich - jetzt hab ichs weg") und dann aufs Neue für eine Klausur zu lernen. Damit reproduziert er die Dichotomisierung seines Vaters, dass "alles was persönlich iss, Vergnügen sacht er" ist, während das, "was mit der Ausbildung zusammenhängt", Arbeit und "Druck" bedeutet. Erläuternd fügt er hinzu:

"Ja - mir gehts öfter so, aber habe, kann mich Gott sei Dank trotzdem immer durchringen dazu, also ich - muss mich praktisch immer selber überzeugen, - ja? Also - so meinen eigenen Schweinehund überwinden, bei solchen Sachen. Das issn bißchen blöd, aber - " (4: 50-51)

Kai redet von seiner emotionalen Zuständlichkeit als "Schweinehund", den es zu überwinden gilt. Er hat also ein Konzept von sich, dass er gegen sich kämpfen muss, wobei er seinen inneren Gegner in der Sprache der Schützengräben denunziert. Dies verdeutlicht, wie weit er das Handlungsmuster seines Vaters verinnerlicht hat, denn auch ohne, dass er gegen ihn kämpft und ihn "niedermacht", um die optimale Leistung von ihm zu erhalten, praktiziert dies Kai selbst. Damit stimmt er allerdings auch mit dem in den Ingenieurwissenschaften häufig vertretenen Lernkonzept überein, demzufolge Lernen als Krieg gegen sich selbst begriffen

wird (vgl. Preißer 1993), was besonders in einem lernintensiven Studienfach wie Wirtschaftsingenieurwesen verbreitet ist. Man kann also sagen, dass Kai das "richtige" Studienfach gewählt hat, da es durch die institutionelle Strukturierung seiner Leistungsanforderungen das auf der Statusbiographie seines Vaters beruhende und von Kai verinnerlichte leistungsorientierte Handlungsmuster aufnimmt und bestätigt.

Kais Präferenzen sind nicht darauf ausgerichtet, etwas subjektiv Sinnvolles oder Befriedigendes zu tun, sondern, ebenso wie sein Vater, "beruflich etwas zu erreichen", denn:

"(...) man muss ein gewisses level erreicht haben, um Entscheidungsfreiheit zu haben" (...) "ich würde auch in ein kleines Unternehmen gehen, weil da gibts nicht so viele Stufen nach oben".

Das implizite Versprechen seines Vaters lautete ja nicht: Wenn du meine Anforderungen erfüllst, dann erhälst du meine Anerkennung, sondern, dann kannst du so stark und so erfolgreich wie ich werden. Kai versucht deshalb, in die Fußstapfen seines Vaters zu treten und "beruflich was zu erreichen", ohne ihm allerdings zu nahe zu kommen, weil er dann selbst als Konkurrent von ihm bekämpft und eventuell "niedergemacht" würde. Dabei ist der Weg nur als Hindernis von Bedeutung, als Anzahl der Stufen, die zu überwinden sind, wohingegen wirklich wichtig nur das Ziel ist, etwas zu "erreichen". Ein "gewisses level" weist auf eine Abgrenzung nach unten als Ausschließungskriterium für die angestrebte Entscheidungsfreiheit hin, während es "nach oben" offen ist. Es zu erreichen, bedeutet demnach, "nach oben" zu wollen und ist eine Chiffre für das Herausgehobene und Besondere. In ähnlicher Weise ist Kais Wunsch, "Entscheidungsfreiheit" haben zu wollen, eine zurückhaltende und verschleiernde Umschreibung für Machtausübung, da Kai nicht sagt - und nicht sagen kann -, wozu er Entscheidungsfreiheit benötigt und was er mit ihr anfangen will, was er entscheiden will, wenn er sie einmal erreicht haben wird.

Abgesehen davon, dass Kai aufgrund des kulturellen Kapitals seines Vaters über genügend Wissen verfügt, um zu wissen, wo "oben" ist und welche Strategie nötig ist, um "nach oben" zu kommen, erscheint diese Zielvorstellung darüber hinaus wie eine Projektion seiner Bedürfnisse in ein "ideales Selbst" als Kopie seines idealisierten Vaters. Solange Kai damit Erfolg hat, erscheint Lernen für ihn als Wettkampf, der ihm sogar "Spaß" macht:

"Das äh - macht mir unter Umständen schon Spaß, ja. Also nich das Arbeiten selbst, aber - äh, auch die Klausur selber. Das Unter-Druck-stehn." (28: 46)

Sobald der Erfolg jedoch ausbleibt, kippen seine "Träume", wie Kai selbst seine Zielvorstellungen bezeichnet, jedoch um und drohen, wie es Träumen häufig eigen ist, leicht zu "Schäumen" zu werden:

"Also - weil ich hier diese - mal wieder n bißchen Angst davor habe, dass ich dann wirklich in som kleinen Büro sitze, <belustigt> und dann äh - was weiß ich - überhaupt nichts von diesen Träumen realisiert habe, von denen ich mir gesagt habe, das würde ich gerne machen ne? Also ich, jetzt ich sage halt, ich würde ganz gerne - dies, Mar- Marketing und - Computer irgendwie verbinden. Und - äh - am Ende iss - läuft das dann wahrscheinlich doch so, dass man zumindest in fünf Jahren - irgendwo dann iss und Marktforschungen anstellen wird und son Quatsch macht, also was eben vielleicht nicht unbedingt das Gelbe vom Ei ist, aber - wo man dann - vielleicht durch muss <wird immer leiser>."

Kai befürchtet, dass er es nicht schaffen könnte, "nach oben" zu kommen und, anstatt in einem großen Büro, in "som kleinen Büro" landet. Auch hier gibt er keine Bedingungen für die Verwirklichung seiner Träume an, noch kann er ausdrücken, in welcher Weise er Marketing und Computer "irgendwie" verbinden möchte, außer in Form von Marktforschungen, die

für ihn "Quatsch" sind, was verdeutlicht, dass es sich weniger um inhaltliche Tätigkeitsbereiche und Arbeitsmöglichkeiten handelt, über die er nachdenkt, sondern sie nur symbolischer Ausdruck dafür sind, etwas Besonderes zu erreichen. Sobald er in die Situation kommt, dass er die Anforderungen nicht erfüllen kann, fällt sein Selbstbewusstsein also zusammen:

"Äh - und ich m- es war dann auch irgendwie n ungutes Gefühl, dazusitzen in der Klausur, das hab ich auch heute noch - und nichts zu wissen. Ja? Und - äh, um dieses Gefühl loszuwerden, ja - <lacht> (...) - aber bei mir iss das irgendwie n ungutes Gefühl, wenn ich da sitze, dann komm ich mir so - komm ich mir doof vor, ja? Also - dann - es nagt auch an meinem Selbstbewusstsein immer etwas."

Ähnlich wie bei seinem Vater baut also sein Selbstwertgefühl ebenfalls auf Erfolg auf und ist sofort gefährdet, wenn sich dieser Erfolg nicht einstellt. Als er im ersten Semester durch eine Klausur fiel, war er "dann dochn bißchen - geschockt", zumal er auf dem Gymnasium Mathematik als Leistungskurs hatte:

"Und - äh, das hab ich mir gesagt, das ist halt normal, das macht mir eigentlich nichts. Äh, was mich dann dochn bißchen - geschockt hat, iss, dass ich bei Wirtschaftsmathe durchgefallen bin. Weil ich grade auch Mathematik Leistungskurs hatte in der Schule und da so gut war. -- Das hat eigentlich - weils eigentlich nich so schwierig war."

"Naja es - also - äh, bei der fünf null wars halt so -- also, ich meine, das hat mich also nich weiter, ich war halt n bißchen - ich hatte sowieso schon n ziemlich schlechtes Gefühl und hatte mir das schon fast gedacht, hab gedacht, vielleicht hast du noch bestanden, und dann bin ich halt durchgefallen. Ich mein, muss mans halt im nächsten Semester nochmal machen, das war dann nich so wild, ne. Besser es passiert halt, hab ich mir gedacht, im ersten Semester, als wenns später passiert, wenn de kurz vor der Prüfung bist, und kannst deswegen - nich zugelassen werden." (8: 34-38)

Seine Erzählung dazu erschöpft sich jedoch fast nur in strategischen Überlegungen.Kai wird von der instrumentellen Auffassung seines Studiums und der technisch-instrumentellen Organisationsform seines Studienfachs geschützt, denn sie hilft ihm, eine Niederlage zu normalisieren ("das ist halt normal, das macht mir eigentlich nichts") und nicht tiefer in seine Persönlichkeit eindringen zu lassen. Der Preis dafür ist jedoch eine emotionale Distanzierung, ja Abspaltung, die wiederum völlig mit dem Handlungsmuster seines Vaters übereinstimmt.

Kais Studienfachwahl war also der Ausdruck einer Affinität seines bereits vorher ausgeprägten Habitus und der von ihm antizipierten Fachkultur, wie dies Liebau & Huber (1985) beschrieben haben und beide sind wiederum mit der Logik der Statusreproduktion verknüpft (Preißer 1990).

Zeitachse Kai:

	Kai	Vater	Mutter	
1939		Geburt		
1941		"Abitur nachmachen müssen"	Geburt	
			Abitur	
1967	Geburt	28:	26: Lehrerin für behinderte Kinder	
1969	+2	30: Umzug in andere Stadt	28: Lehrerin	
		Beginn des Studiums		
1973	+6: Einschulung	34	32	
	"keine Lust"			
1975	+8	36: Ende des Studiums	34: Ende Berufstätigkeit	
1975	+8 Geburt Geschwister I		36	34
	+9: Unfall, halbes Jahr Krankenhaus		selbständig, Hausbau	
1976	+9 Umzug ins eigene Haus		37	35
	Geburt Geschwister II			
1978	+11: Übergang Gymnasium		39	37
	nach 5. Klasse			
1981	+14 Anfang Arbeit mit Computern		42	40
			Vater gestorben	
1985	+18: Abitur	46	44	
	Amerikareise mit Vater			
1985	WS: Beginn Studium			
1987	+20: Fragebogen			
1988	+21: Interview			

9.5. Hannah:

"Naja das hat mich einfach schon immer interessiert, (...) und ich hab also schon als Kind gerne gelesen, sobald ich lesen konnte, hab ich den ganzen Tag gelesen, so ungefähr. Und - deswegen wollt ich's eben einfach machen, weil's mich eigentlich hauptsächlich interessiert hat."

Kurzbiographie:

Hannahs Eltern sind beide 1938 geboren. Die Eltern von Hannahs Mutter stammen aus dem alten Mittelstand und arbeiteten in einem Möbelgeschäft, das sie im Laufe ihrer Berufstätigkeit selbst übernehmen konnten. Hannahs Mutter hatte das Gymnasium besucht, die Schule aber kurz vor dem Abitur abgebrochen, weil sie ihre erste Tochter bekam und aus Scham für kurze Zeit in ein anderes Land flüchtete. Als sie wieder nach Deutschland zurückgekommen war, absolvierte sie eine kaufmännische Lehre als Sekretärin. Sie hörte auf zu arbeiten, als sie Hannahs Vater kennenlernte, den sie heiratete und gleich anschließend, mit 26 Jahren, von ihm Hannah als ihr zweites Kind bekam und seitdem Hausfrau ist. Außer ihren beiden ältesten Töchtern bekam sie danach noch vier weitere Kinder, mit 30 und mit 37 Jahren einen Sohn, mit 39 Jahren eine Tochter und schließlich mit 41 Jahren noch einen Sohn. Hannahs Vater kommt aus einer armen Familie, sein Vater war Friseur und seine Mutter Hausfrau. Er hat mittlere Reife gemacht und anschließend eine kaufmännische Lehre zum Steuerfachgehilfen. Während seiner Berufstätigkeit hatte er sich zum Steuerberater fortgebildet und eine eigene Steuerberatungsfirma gegründet. Die verkaufte er wieder und handelte mit Antiquitäten und verdiente anschließend mit der Finanzierung von Bauprojekten sein Geld.

Hannah wurde 1964 geboren. Sie ging auf ein "Elitegymnasium" und beendete es 1984 mit ihrem Abitur und einem Notendurchschnitt von 2,3. Gleich im darauf folgenden Sommersemester 1985 fing sie an, Deutsch und Geschichte als Fächer für das Lehramt zu studieren. Da ihre Eltern sie mit dieser Studienfachwahl nicht finanziell unterstützen wollten, jobbte sie von Anfang an während des Studiums mehrere Tage in der Woche. Nach dem ersten Semester wechselte sie zu einem Magisterstudium in Germanistik und Geschichte als Hauptfächer und wandelte zu Beginn des 4. Semesters Geschichte zum Nebenfach um und wählte Judaistik als zusätzliches Nebenfach dazu. In dieser Zeit zog sie auch von zu Hause aus und wohnt seitdem allein. Ebenfalls seit etwa dieser Zeit war sie allerdings auch nicht mehr an der Universität und unternahm nichts für ihr Studium. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 22 Jahre alt und befindet sich im 7. Hochschulsemester.

Familiale Ressourcen und sozialisatorische Interaktionsstruktur:

Hannah stammt aus einer sehr wohlhabenden Familie, deren Reichtum aber erst durch die steile berufliche Karriere ihres Vaters begründet worden ist. Er hat "nach oben" geheiratet, denn sein Vater war ein kleiner Angestellter und er selbst ist nur auf die Realschule gegangen, während seine Frau aus dem "alten Mittelstand" stammt und das Gymnasium besucht hat. Eine solche Konstellation, in der der Mann in einer Partnerschaft eine niedrigere soziale Herkunft hat als die Frau, ist sozialstrukturell sehr ungewöhnlich und führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu großen "Statusspannungen" (Levy 1977) in der Familie, die sich auf die familiale Interaktionsstruktur und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auswirken.

Die Karriere von Hannahs Vater war tatsächlich ein wichtiges und prägendes Merkmal

der familialen Beziehungsstruktur und ihrer Persönlichkeitsentwicklung, da "er immer soviel gearbeitet hat", dass er selten in der Familie anwesend war, denn "er geht ja wirklich morgens um viertel sieben aus dem Haus und kommt abends spät wieder" (13: 51). Aber auch wenn Hannahs Vater anwesend war, kümmerte er sich nicht um die Familie, wofür sie ihm keine lauteren Motive unterstellt:

"Und also seine Motive sich nie um seine Familie zu kümmern weiß ich wirklich nicht, das war wahrscheinlich so seine Sucht so mehr und mehr und mehr Geld zu scheffeln? - nehm ich jedenfalls mal an." (13: 67-68)

Hannah beschreibt seine Karriere als einen steilen sozialen Aufstieg:

"Er hat halt, weil er aus ner ganz armen Familie eigentlich gekommen ist, er hat auch immer gesagt, er hat immer den großen Traum gehabt also sehr, sehr reich zu werden und das hat er auch geschafft, also - er ist sehr reich geworden." (12: 22-23)

Über die Umstände seines beruflichen Aufstiegs weiß sie nichts Konkretes, sondern erzählt darüber in einer kolportierenden Weise ("also soviel ich weiß, also ich hab nie mit ihm darüber gesprochen, nur so was ich mal so von meiner Mutter gehört hab"):

"Der hat dann also soviel ich weiß erst bei ner Versicherung gearbeitet hat und sich da also irgendwie von ganz kleinem Vertreter bis sonstwas hochgearbeitet und dann noch irgendwie halt - also ist er irgendwie mit seinem Steuerberaterdiplom oder wie man's auch nennt gekommen. Also -- wie - wie das so genau abläuft, weiß ich also auch nicht, aber er hats halt irgendwie geschafft - und hat dabei noch immer irgendwelche anderen Sachen gemacht, hat sich also im Baugeschäft beteiligt und hat, weil er so ein Antiquitäten-ehm-sammler ist im Antiquitätengeschäft gearbeitet undsoweiter (...) und ehm - was er jetzt macht ist so hauptsächlich Finanzierung von Bauprojekten und sowas." (13: 29-34)

Als Begründung dafür, dass sie nichts näheres über die beruflichen Aktivitäten ihres Vaters weiß, gibt Hannah an:

"Aber so genau weiß ich das also tatsächlich nicht, weil ich mit ihm auch nichts zu tun habe, weder haben möchte noch jemals hatte." (13: 52-53)

Durch diese deklamatorisch betonte Verweigerung versucht sich Hannah von ihrem Vater abzugrenzen, verkehrt dabei aber Ursache und Folge ihres Handelns. Der Kern ihrer Abgrenzung ("nichts zu tun ... haben möchte") wird von der Beschreibung des Zustandes eingerahmt, dass sie nichts mit ihm zu tun hat, der durch seine Verdoppelung in der Gegenwart ("nichts zu tun habe") und in die Vergangenheit ("noch jemals hatte") noch betont wird. Darin liegt aber gerade die Ursache dafür, dass sie keinen Kontakt mit ihm haben will ("haben möchte"), so dass der apodiktische Nachdruck ihrer Erklärung eher wie der trotzige Hilferuf eines Kindes klingt, das nicht anders als durch die krasse Verweigerung gegenüber seinen Eltern signalisieren kann, dass es genau das Gegenteil, nämlich ihre Zuwendung erhalten möchte. Hannahs Abgrenzung von ihrem Vater ist also defensiv und zugleich appellativ, und sie will nur deshalb nichts von ihm wissen, weil er kein Interesse an ihr zeigt. Hannah verweigert den Kontakt zu ihrem Vater, "weil" er sich nicht um sie und die Familie kümmert und praktiziert damit paradoxerweise genau das, was sie aufs tiefste verletzt. Dieses Begründungsmuster verwendet Hannah häufig, um die Interaktionsstruktur mit ihrem Vater zu erklären. In ihm drückt sich sprachlich ihre Verstrickung in der Beziehung zu ihm aus, da verschleiert wird, was Ursache und was Wirkung ist, indem sie symbolisch den Ereignisverlauf umdreht, so dass sie als die aktiv Handelnde und als diejenige erscheint, die ihren Vater durch die Verweigerung ihres Interesses bedroht und bestraft. Ihre Verweigerung macht logisch überhaupt keinen Sinn, weil ihre Handlungen aufgrund der natürlichen Ordnung der Interaktionsstruktur der Familie ihrem Vater nach- und untergeordnet sind und er sich durch ihr Nicht-

Interesse kaum beeinflussen läßt. Wenn sie jedoch als analoge Kommunikation interpretiert wird, läßt sie sich als Beziehungsappell entschlüsseln und erscheint folgerichtig. In einer analogen Kommunikation erscheint Hannahs Konflikt, dass sie ihren Vater ablehnt, weil er kein Intreresse an ihr zeigt, aber - wenn er nur wollte - eigentlich gerne etwas mit ihm "zu tun haben" möchte, aufgehoben und vermittelbar. Außerdem kann sie sich die Illusion von Autonomie bewahren, was wichtig für die Erhaltung ihres Selbstwertgefühls ist, da sie nicht nur als Erleidende und Reagierende, sondern als aktiv Handelnde erscheint und schließlich wird die Verletzung abgemildert, die sich bei ihr einstellen müßte, wenn ihr, in einer digital-diskursiven Weise, bewusst würde, dass ihr Vater kein Interesse an ihr hat.

Hannahs Ausdrucksweise deutet also darauf hin, dass ihre Kommunikationsstörung zwischen ihr und ihrem Vater mit einem Mangel an der Fähigkeit einhergeht, digital und "vernünftig" über diese Störung zu kommunizieren, so dass ihre "'Rückkehr zum Analogen' als Kompromißausdruck des digital Unausdrückbaren" erscheint (vgl. Watzlawick u.a. 1985: 102). In dieser "restringierten", verstümmelten Ausdrucksweise liegt jedoch andererseits genau Hannahs Problem, da sie auf einer Illusion aufgebaut ist. Denn sie ist tatsächlich von der Bestätigung und Anerkennung durch ihren Vater abhängig und in ihrem Handeln indirekt und unbewusst darauf ausgerichtet, sie zu erhalten, selbst wenn sie dies gegenüber sich selbst verleugnet. Die Tatsache, dass Hannah ihre Bedürfnisse nicht digital, sondern nur durch eine analoge Kommunikationsweise ausdrücken kann, verdeutlicht also nicht nur, dass sie sich ihres eigenen Konflikts nicht bewusst ist, sondern hindert sie auch daran, ihn aktiv zu gestalten. Die Kontaktstörung zwischen ihr und ihrem Vater verhindert eine "vernünftige" Kommunikation, in der sie ihre Bedürfnisse in einer elaborierteren Weise zum Ausdruck bringen könnte und andererseits etwas über ihren Vater "aus erster Hand" und nicht nur mittels Erzählungen von ihrer Mutter erfahren würde. Ihre Haltung zeigt, dass sie gegenüber ihrem Vater "negativ gebunden" (Stierlin 1984) ist, da sie ihr eigenes Handeln zwar stark an ihm ausrichten muss, aber immer in einer diametral entgegengesetzten und negativen Weise.

Auf die Nachfrage, was sie zu ihrer heftigen Ablehnung ihres Vaters geführt habe, antwortet sie:

"Na, es liegt allein daran, weil er immer irre gearbeitet hat und nie zuhause war und sich auch eigentlich nie groß um die Kinder gekümmert hat, also weder sich groß an der Erziehung beteiligt, also er nur ab und zu mal die Autorität gespielt, was ich absolut furchtbar fand - dass er also obwohl er eigentlich nichts mit der Familie zu tun hatte, dann ab und zu halt doch die große -- Autorität der Vaterperson rausgekehrt hat?" (13: 57-60)

Hannah empfindet ihren Vater als von der Familie abgetrennt und nicht zu ihr gehörig ("nichts mit der Familie zu tun"). Deshalb darf er in ihren Augen - gewissermaßen als Fremder - nicht die "Autorität der Vaterperson" für sich in Anspruch nehmen. Sie vermittelt den Eindruck, dass ihr Vater über keinerlei Glaubwürdigkeit und Legitimität bei ihr verfügt, was durch ihre verächtlichmachende Wortwahl verdeutlicht wird, dass er eine Autorität nur "gespielt" und "rausgekehrt" habe, die sie ihm damit aber eigentlich abspricht. Obwohl ihre Wortwahl einerseits auf eine tiefe persönliche Enttäuschung und Wut hindeutet, bleibt die Kritik an ihrem Vater eigenartig unpersönlich und allgemein. Sie beklagt sich nicht darüber, dass er ihr selbst zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, sich zu selten um sie gekümmert und Anteil an ihr genommen hat, sondern kritisiert, dass er sich zu wenig um "die" Kinder gekümmert und an "der" Erziehung beteiligt habe, was sie selbst höchstens indirekt betrifft und dass ihr Vater "irre" viel gearbeitet hat, kann eigentlich auch nicht die Ursache ihrer Ableh-

nung sein. Sie vermengt also in ihrer Begründung verschiedene Aspekte miteinander, die sie gar nicht alle persönlich betreffen. Dabei nimmt sie gar nicht die Position einer direkt Betroffenen ein und setzt sich gar nicht direkt in Beziehung zu ihm, sondern bewertet sein Verhalten von einem übergeordneten Standpunkt, der die Familie als Ganzes im Auge hat, wie er beispielsweise von ihrer Mutter eingenommen werden könnte. Hannah übernimmt also eher die Verantwortung für die Familie als für sich selbst.

Hannahs Vater entzog sich der Familie nicht nur dadurch, dass er häufig abwesend war, sondern auch dadurch, dass er seiner Tochter den Eindruck vermittelte, als ob ihn die Familie nicht interessierte, wenn er einmal anwesend war, da er Auseinandersetzungen mit seinen Kindern auswich, indem er einfach wegging:

"Na nee mit dem gab's nun absolut keinen Krach, weil der ja auch nie anwesend war. Ich meine, der hätte sich auch nie irgendwie zu einem Konflikt hergegeben, der hätte sich gar nicht damit auseinandergesetzt. Also wenn irgendwie so ne Situation auf ihn zugekommen war oder ist, dann - da hat er sich dann einfach also rausgeklinkt. Und da ist er dann einfach weggegangen, sowas hat er sich erst garnicht angehört, das hat ihn auch nicht interessiert so ne Auseinandersetzung. Und dann - also das einzige, mit meiner Mutter hat er sich oft gestritten. Aber eigentlich nicht irgendwie mit den Kindern und ehm als Familie - als Familie auseinandergesetzt." (14: 57-62)

Hannah zufolge kommt ihrem Vater in der familialen Interaktionsstruktur eindeutig die Rolle des "Täters" zu, da sie nur in den verächtlichsten Worten über ihn redet und ihn in einen scharfen Kontrast zu ihrer Mutter setzt. Im Gegensatz zu ihm erhält ihre Mutter mehr Legitimität durch die Rolle des Opfers, als das sie sich im Familiensystem selbst stilisiert und von Hannah auch so gesehen wird. Dies geht auf die Geschichte zurück, dass sie ihre Gymnasialzeit kurz vor dem Abitur abgebrochen hatte, weil sie schwanger war und ins Ausland ging, um ihr Kind dort "heimlich zu kriegen", wie Hannah erzählt:

"(...) und dann hat sie eigentlich ihr ganzes Leben lang das bereut, dass sie ihr Abitur nicht gemacht hat, weil sie das eigentlich wollte, eigentlich wollte sie studieren, Sprachen studieren, weil sie sehr sprachbegabt war und dann irgendwas eben in der Richtung dann auch machen. Und das war - da ist sie eigentlich heute noch traurig drüber, dass sie das nicht gemacht hat."

Diese "dramatische Geschichte" ("Also das war so ne ganz dramatische Geschichte") wurde vermutlich so häufig von ihrer Mutter erzählt, dass sie geradezu als Familienmythos fungiert:

"Ja naja das hat sie uns eigentlich die ganze Kindheit vorgehalten, dass sie wegen uns ihr Studium nicht machen konnte. Und - naja heute erzählt sie's nun eigentlich nicht mehr. Aber früher hat sie's oft gesagt, kann ich mich erinnern, so in der Kindheit und dann hat sie halt auch mal gesagt, dass - ehm sie unbedingt will, dass wir unsere Schulbildung anständig zuende machen und damit wir nicht, also den gleichen Verlust haben wie sie dass wir das mal bereuen, dass wir irgendwas hingeworfen haben." (12: 45-60)

Die Mutter entwarf ihre Rolle gegenüber ihren Kindern in diesem Mythos als als das Opfer einer undurchsichtigen und tragischen Geschichte, mit dem man Sympathie entwickeln muss, weil sie als junge Frau in - wie Hannah unterstellt - unverschuldete Schwierigkeiten geraten war und einen "Verlust" erlitten hatte und nun ihr ganzes Leben lang unter den Folgen zu leiden habe. Indem sie ihre Töchter dazu anhielt, im Gegensatz zu ihr selbst ihre "Schulbildung anständig zuende" zu machen, verband sie gewissermaßen ihre Töchter mit ihrer eigenen Biographie und gab ihnen unbewusst den Auftrag, ihren eigenen "Verlust" zu kompensieren und ihren Fehler zu "heilen". In dieser Konstruktion drückt sich eine "unbewusste Rolleninduktion" aus, wie sie Richter (1969, vgl. Kapitel IV) beschrieben hat, durch die die Mutter ihren Kindern die Verantwortung und sogar die Schuld für ihr als gescheitert charakteri-

siertes Leben zuwies und dadurch ihr eigenes Selbstwertgefühl erhöhte.

Hannah übernimmt bei ihrer Schilderung fast vollständig die Perspektive ihrer Mutter, indem sie beispielsweise behauptet, ihre Mutter sei sprachbegabt, ohne dies selbst wissen zu können. Sie folgt ihr also und identifiziert sich mit ihr, was sich an ihrer Charakterisierung der Position ihrer Mutter in der familialen Interaktionsstruktur zeigt:

"Naja die war natürlich durch die Kinder immer an die Familie gefesselt, die hatte gar nicht die Chance, so wie er sich da auszuklinken. Und ehm hat eigentlich jahrelang nichts anderes wirklich um die Ohren gehabt als diese Familie und hat eigentlich so erst in den letzten zwei, drei Jahren angefangen, jetzt wo so das kleinste Kind endlich in die Schule kam, wo sie ein bißchen mehr Zeit für sich hatte, hat sie also jetzt anfangen was für sich zu machen, jetzt Tennis zu spielen und so." (13: 72 - 14: 2)

Hannahs Mutter suggerierte ihren Kindern, dass sie bereits aufgrund ihrer bloßen Existenz schuld daran seien, dass sie nicht studiert habe. Sie vermittelte ihrer Tochter den Eindruck, dass ihre Kinder sie binden ("fesseln") und sie eigentlich - wenn sie nur könnte, wie sie wollte - ein ganz anderes und natürlich besseres Leben führen würde. Dieses Deutungsmuster der "dramatischen Geschichte" von Hannahs Mutter erscheint allerdings wenig glaubhaft, denn die Dramatik, mit der Hannah die langwährende Leidensphase ihrer Mutter beschreibt, steht der Trivialität ihres Vorhabens entgegen, Tennis zu spielen, nachdem sie von den angeblichen Fesseln und von der Belastung durch ihre Kinder befreit ist. Dies trägt zu dem Eindruck bei, dass es sich bei der Geschichte um einen Mythos handelt, der der Mutter Legitimation verschaffen soll.

Dennoch hatte sie damit bei ihrer Tochter Erfolg, was sich daran zeigt, dass Hannah die Situation ihrer Mutter aus dem Munde und mit den dramatisierenden Worten ihrer Mutter schildert ("um die Ohren gehabt"; "gefesselt"). Über sich selbst als eines jener Kinder, die ihre Mutter angeblich fesselten, spricht sie dagegen in einer entsubjektivierten, objekthaften Weise als "die Kinder". Sie thematisiert sich selbst also, ähnlich wie bei der Schilderung des Konflikts mit ihrem Vater, gar nicht als die Betroffene, sondern aus der Perspektive ihrer Mutter als die an deren Schicksal Schuldige. Hannahs Mutter versuchte darüber hinaus auch, die beiden ältesten Töchter in die Aufsicht ihrer jüngeren Geschwister einzubinden, damit sie selbst entlastet war:

"Also wir durften uns nicht so oft verabreden als Kinder, wir mussten irgendwie zuhause bleiben, also auch grade die älteren, dass wir eben auf die kleineren aufpassen mussten, das hatte eben einfach zur Folge, dass wir keine Zeit hatten." (15: 20-23)

Andererseits bedeutete sie ihnen aber, dass sie darauf keinen Einfluss nehmen durften, was zu Streitigkeiten zwischen Hannah und ihrer Mutter um Erziehungsfragen führte:

"Also ehm -- ich sag ihr dann, was mir an ihr nicht paßt und sie sagt dann eigentlich nicht so viel, weil sie hat bloß ein Argument, dass das ihre eigene Sache ist, dass sie eben ihre Kinder erzieht, so wie sie's für richtig hält und dass ich mich da nicht einzumischen hab und dass das auch nicht mein Problem ist und so weiter. Also ich meine, da streitet man sich auch nicht lange, wenn man keine eh - gezielte Antwort kriegt, dann läßt man's halt." (19: 67-70)

Hannah übernimmt jedoch nicht nur das Rechtfertigungsmuster ihrer Mutter und weist sich und ihren Geschwistern damit indirekt die Verantwortung dafür zu, dass sie nicht studieren konnte und sich nicht selbst verwirklichen kann, sondern hat eine sehr ambivalente Beziehung zu ihr. Dies wird vor allem an ihrer respektlosen und verächtlich machenden Aussage über ihre Mutter deutlich, warum sie denn so viele Kinder bekommen hatte, die sie angeblich

so stark banden, dass sie nicht zu sich selbst kam:

"Ich wette, dass meine Mutter die Kinder einfach gekriegt hat, weil sie sie eben gekriegt hat, weil sie zu faul oder zu doof war zu verhüten, eins von beiden, ne." (20: 1-3)

Hannah beschuldigt also nicht nur ihren Vater, dass er sich nicht um die Kinder kümmerte und die Verantwortung für sie übernahm, sondern unterstellt auch ihrer Mutter, dass sie ihre Kinder aus verantwortungslosen und niedrigen ("faul"; "doof") Gründen bekommen hat. Da sie auch selbst eines dieser Kinder ist, macht sie damit zugleich eine Aussage über ihre eigene Position sowie über die Beziehung ihrer Mutter zu ihr, indem sie sich selbst sehr stark entwertet. Einen Hinweis auf die Ursache der latenten Wut und Verachtung gegenüber ihrer Mutter bietet die unpersönliche Weise, mit der sie sich auch selbst thematisiert, als sie berichtet, dass ihre Mutter aufgehört hat zu arbeiten, sobald sie ihren Vater kennengelernt hatte, "weil sie dann auch gleich ein Kind gekriegt hat wie's eben damals so schön war <lacht>". Mit diesem Kind meint sie sich selbst. Sie thematisiert sich also nicht als Subjekt, indem sie sagt, "damals wurde ich geboren", sondern sie spricht in einer distanzierten Weise von sich selbst als Objekt derselben verantwortungslosen und niedrigen ("faul"; "doof") Aktivitäten ihrer Mutter, die auch zur Geburt ihrer zahlreichen Geschwister geführt haben. Darin kommt auf eine eindringliche Wiese zum Ausdruck, dass sie sich von ihrer Mutter nicht angenommen und nicht wirklich gewollt fühlt, weil ihre Mutter sich nicht um sie - und um die anderen Kinder - kümmerte und ihnen vermittelte, dass sie willkommen sind, sondern dass sie schuld an ihrer Misere seien.

Darauf, dass Hannahs Mutter insbesondere ihren Töchtern unbewusst die Rolle zuwies, sie in ihrem eigenen biographischen Konflikt zu entlasten, weist vor allem auch die Wiederholung der Geschichte der Mutter durch Hannahs ältere Schwester hin, jenes erste Kind, wegen dem die Mutter den "Verlust" erlitt, die Schule abgebrochen zu haben:

"Und das war dann eben auch so ein ganz großes Familiendrama, als meine Schwester die Schule auch geschmissen hat. Die hat ehm gar keinen Schulabschluss gemacht und hat, hat irgendwann einfach aufgehört, weil sie keine Lust mehr hatte und hat dann auch ganz schnell geheiratet und sich Kinder angeschafft. Und das war also für meine Mutter war das der absolute Alptraum, dass nun ihre Tochter, ihre erste Tochter das auch so macht." (12: 57-60)

Hannahs gesamte Grundschulzeit war von den heftigen Auseinandersetzungen ihrer Eltern mit ihrer älteren Schwester geprägt, die sich so radikal ihren Eltern verweigerte, dass sie ab der 7. Klasse und damit direkt, nachdem sie auf das Gymnasium gewechselt war, die Schule boykottierte ("Ja die hat's schon in der 7. Klasse gleich geschmissen"), also zu einer Zeit, als Hannah gerade die erste Schulklasse besuchte:

"Ja die ist da nicht mehr hingegangen. Die hatte einfach keine Lust mehr in die Schule zu gehen dann und eh. Und ehm ja da hat sie einfach auf jeder Schule so lange die Schule geschwänzt bis sie eben wieder runtergeflogen war und eben zum Schluss auf ner Privatschule gelandet ist und da grade noch mal die 9. Klasse abgeschlossen hat, und ehm nicht mal richtig abgeschlossen hat, sie hatte dann überhaupt keinen Schulabschluss, als sie mit 16 runtergegangen ist. Also durch sitzenbleiben und so weiter hat's dann so lange noch gedauert und dann em - hat sie noch ne Lehre angefangen, die meine Eltern ihr irgendwie privat besorgten, also wo sie dann ehm nicht die ganzen Abschlüsse nachweisen musste und die hat sie dann aber auch hingeschmissen, das hat sie irgendwie anderthalb Jahre gemacht dann hatte sie keine Lust mehr dazu und dann hat sie geheiratet und ein Kind gekriegt und sich so aus dem Zwang, ne Ausbildung machen zu müssen, wahrscheinlich ein bißchen abgeseilt." (17: 11-41)

Offensichtlich gab es große Verwerfungen in der Familie, die die älteste Tochter dazu veranlaßten, sich mit aller Macht und selbst um den Preis gegen ihre Mutter zu wehren, dass

sie ihre biographische Entwicklung gefährdete. Die Auseinandersetzungen zogen sich bis zu Hannahs zwölftem Lebensjahr hin, als ihre Schwester nach einer abgebrochenen Lehre ihr erstes Kind bekam, heiratete und auszog. Hannah berichtet dies in derselben verdinglichenden und abgestumpften Weise ("Kinder angeschafft"), wie sie die Geburten ihrer Mutter charakterisiert hatte, was ebenfalls auf die Parallelisierung der Biographien von Mutter und Tochter durch eine unbewusste Delegation der Mutter hinweist. Im Gegensatz zur Geschichte ihrer Mutter verließ ihre älteste Tochter jedoch nicht aus der "Notlage" die Familie, dass sie ein Kind erwartete, sondern benutzte geradezu den Status einer Partnerschaft und Mutter, um aus ihrer Familie zu flüchten. Indem auch sie die Opferrolle der gefallenen Heldin annahm, für die man Mitleid hegen und um die man sich kümmern musste, erinnerte sie ihre Mutter zum einen an deren eigenes Schicksal, da sie in ihre Fußstapfen trat und und ihr Handlungsmuster kopierte. Zum anderen jedoch war dieses Handlungsmuster nun gegen ihre Mutter selbst gerichtet, die auf diese drastische und symbolhafte Weise an ihre Verantwortung als Mutter erinnert wurde. Hannahs Mutter faßte die extreme Verweigerungshaltung ihrer ältesten Tochter jedoch nicht als Verhaltensstörung auf, hinter der sich ein paradoxer Appell an sie verbarg und versuchte, ihre Ursachen herauszufinden, sondern machte ihr dafür Vorwürfe:

"(...) also sie hatte wirklich den absoluten Höllenstreß zu Hause, weil sie sich natürlich immer von morgens bis abends sich das anhören musste, wie schlimm sie ist, weil eh irgendwann ist es natürlich dann immer so sporadisch rausgekommen, was sie sich in der Schule geleistet hatte." (17: 41-43)

Offenbar vermochte Hannahs Mutter ihre Tochter gar nicht unabhängig von sich selbst wahrzunehmen, sondern erkannte nur ihr eigenes Schicksal in ihr wieder:

"Dass die den gleichen Fehler gemacht hat wie sie. Und das fand sie also nun völlig dramatisch." (12: 64)

Vor diesem Hintergrund war es verständlich, wenn die älteste Tochter sich von dieser Bürde befreite, indem sie möglichst früh das elterliche Haus verließ und auf diese paradoxe Weise wiederum ihre Mutter versuchte, an sich zu binden.

Die paradoxen Handlungsaufforderungen beider Eltern an ihre Kinder werden besonders deutlich an ihren Leistungsanforderungen. Hannah charakterisiert ihr Elternhaus als "leistungsbezogene Familie" (20: 54), in der sich beide Eltern in ihren hohen Leistungsanforderungen einig waren ("dann musste das einfach so sein, weil meine Eltern wollten, dass wir alle Abitur machen"; 17: 5). Deshalb wurden die Kinder auf eine "leistungsorientierte Schule" geschickt, also "ne Schule, die auch einen guten Abiturdurchschnitt in jedem Jahrgang hat", wie Hannah kommentiert und dazu ergänzend erläutert:

"Am liebsten hätten sie mich aufs NAME EINES ELITEGYMNASIUMS oder so auf eines von diesen Edelgymnasien geschickt." (20: 67)

In den seltenen Fällen, in denen ihr Vater Hannah als "Vaterperson" begegnete, war die Kommunikation zwischen ihnen darauf beschränkt, dass er ihre Leistungen überprüfte:

"Naja, dass wenn er dann schon mal da war, er dann ebend ehm - erstmal seine Kinder aufmarschieren lassen hat zu Leistungsnachweisen undsoweiter und die dann, also Zeugnisse zeigen und die Gelegenheit so - und wenn das dann nicht nach seinem Geschmack war, dann hat er ebend weißich seine großen Erziehungsreden geschwungen, die dann natürlich keinen interessiert haben, ja? Weil er halt irgendwie nich eigentlich anwesend war in der Familie." (13: 64-67)

Hannahs Vater wollte nicht wissen, wie es seiner Tochter ging, was sie erlebt hatte, ob er ihr helfen konnte, sondern war ausschließlich an ihren Leistungen interessiert. Damit übertrug er sein eigenes biographisches Handlungsmuster, in dem Leistung und Erfolg, wie seine

steile Karriere belegen, im Zentrum standen, auf seine Kinder. Das familiale Beziehungsmuster war also auf ganz wenige Rollen reduziert, die sehr hierarchisch organisiert waren, was eindringlich durch Hannahs Wortwahl charakterisiert wird, die an den sozialen Kontext eines Kasernenhofes ("aufmarschieren") erinnert. Hannahs Vater begegnete seiner Tochter auf eine einseitige Weise als "Vorgesetzter", der "Erziehungsreden schwingt", aber keinen Kontakt zu seinen Kindern aufnahm, indem er sie etwas fragte, was nicht ihrer Überprüfung diente und ihnen bei Angelegenheiten zuhörte, die sie betrafen und Anteil an ihnen nahm. In Hannahs Charakterisierung der Kommunikationssituation als Erziehungsreden, die ihr Vater schwang, wird die hierarchische Struktur verdeutlicht, die ihr zugrundeliegt und durch sie wiederum reproduiert wurde. Interaktionsstrukturell fand keine reziproke Kommunikation mit seinen Kindern statt, sondern er kontrollierte sie und hielt ihnen Vorträge, so dass Hannah nur die Rolle der Überprüften und Zuhörenden übrig blieb, die außer ihrer Leistung nichts von sich selbst mitteilen konnte. Die Gestaltungsmöglichkeiten waren bei ihrem Vater monopolisiert, während Hannah auf die passiv-rezeptive Rolle des "Publikums" beschränkt war, die sich dieser asymmetrischen sozialen Situation nur durch physische oder psychische Abwesenheit entziehen konnte. Indem ihr Vater Hannah nur die Leistungsanforderungen als Zielvorgaben vorhielt, die sie zu erreichen hatte, sich aber nicht um ihre Vermittlung kümmerte, indem er ihr Hilfe und Unterstützung gab, um sie zu erzielen, mussten sie für Hannah unerreichbar und bedrohlich erscheinen. Darüber hinaus wertete Hannahs Vater sein eigenes Selbst auf Kosten seiner Tochter dadurch auf, dass er die Leistungsanforderungen, die er an sie richtete, durch seinen steilen und erfolgreichen ökonomischen Aufstieg selbst gewissermaßen verkörperte. Indem er nur das Ziel ohne den Weg propagierte, also nur Anforderungen erhob, ohne zu vermitteln, wie er sie erfüllt hatte oder seine Tochter sie erfüllen könnte, wurde die Beziehung zwischen Hannah und ihrem Vater ausschließlich durch die Wissens- und Kompetenzunterschiede zwischen ihnen strukturiert. Sie waren folglich als soziale Rangunterschiede wirksam, wobei Hannahs Vater, der sie verkörperte und von ihr verlangte, immer in der höheren Position und seine Tochter aufgrund ihres Defizits, das Wissen nicht zu haben und die Anforderungen (noch) nicht zu erfüllen, in der niedrigeren. Damit schaffte Hannahs Vater erst die Distanz, die sie - angeblich - überwinden sollte, da ihr deutlich gemacht wurde, wie wenig sie - im Vergleich zu ihm - wußte. Er nahm die entwicklungsbedingten "Defizite" seiner Tochter zum Anlaß, sein Selbstwertgefühl auf ihre Kosten zu stärken, indem er ihr - und sich selber - bewies, wie klug, leistungsfähig und erfolgreich er war. Anstatt den Weg zu ihrer Überwindung zu zeigen, bewirkte er bei Hannah eine Entmutigung und verhinderte unbewusst geradezu, dass sie seine Anforderungen erfüllte. Hannah wurde also von ihrem Vater beauftragt, seine Leistungsanforderungen zu erfüllen, aber zugleich daran gehindert, indem sie nicht die dafür nötige soziale und emotionale Unterstützung erfuhr. Das Selbstbild von Hannahs Vater beruhte darauf, dass er durch seine eigene Leistung eine steile Karriere gemacht hatte. Daran maß er seine Kinder und erwartete dies von ihnen ebenfalls. Andererseits versuchte er seinen Erfolg und sein auf ihm beruhendes Selbstwertgefühl dadurch bestätigen, dass er sich auch ihnen gegenüber als erfolgreich profilieren musste, wodurch er ihren möglichen Erfolg allerdings gerade verhinderte. Als Sozialisationseffekt bewirkte diese paradoxe Handlungsaufforderung bei Hannah, dass sie zugleich mit ihrem Vater auch gleichermaßen alle Normen pauschal ablehnt, die durch ihren Vater repräsentiert werden, da sie von ihr als bedrohlich und depotenzierend wahrgenommen wurden.

Während Hannahs Vater sein eigenes idealisiertes biographisches Handlungsmuster auf die Sozialisation seiner Tochter übertrug, ohne ihr aber die notwendige Unterstützung zuteil werden zu lassen, waren die Leistungsanforderungen der Mutter auf eine genau umgekehrte Weise paradox. Denn vordergründig verlangte auch sie von ihrer Tochter, erfolgreich zu sein, tat aber ebenfalls in Wirklichkeit alles, damit sie dies nicht sein konnte und vermittelte ihr somit eine ähnlich paradoxe Botschaft wie ihr Vater. Sie schärfte ihren Kindern, insbesondere ihren Töchtern ein, nicht ihren eigenen "Fehler" zu wiederholen, "irgendwas hingeworfen zu haben", sondern unbedingt eine gute Ausbildung zu machen. Dabei wurden ihre Töchter strenger behandelt als die Jungen, was darauf hindeutet, dass Hannahs Mutter besonders stark darauf eingewirkt hatte und ebenfalls auf eine Delegation durch sie hinweist:

"Also ein Mädchen musste einfach leistungsstärker sein um irgendwie sich behaupten zu können. Also weiß ich, schlechte Schulnoten wurden den Mädchen in der Familie übler genommen als den Jungs." (16: 12-13)

"Naja wir Mädchen hatten eben Einsen und Zweien nach Hause zu bringen, bei den Jungs war eben ne Drei schon ganz prima. So war das denn." (16: 24-25)

Andererseits belastete sie ihre beiden ältesten Töchter damit, auf die jüngeren Geschwister acht zu geben und verhinderte zumindest in Hannahs Wahrnehmung dadurch, dass sie ihre Hausaufgaben machen konnten.

"(...) weil ich ja eben auch noch diese Kleinen, also'n Klammanhang hatte, ich musste echt auf die aufpassen, mit denen spazieren gehen und so Sachen." (18: 38-39)

"Die mussten dann halt auch wieder so überall hingeschleppt werden und dann musste man immer auf die aufpassen." (14: 32)

Hannah klagt ähnlich wie ihre Mutter über ihre Bindung und zeitliche Belastung durch die Kinder, die sie verächtlich als "Klammanhang" bezeichnet und die sie in ihrer Wahrnehmung daran gehindert hatten, ihre Hausaufgaben zu machen, aber auch ihre sonstigen Bedürfnisse zu befriedigen, insbesondere dem Lesen als ihrer Lieblingsbeschäftigung nachzugehen ("naja der Hauptgrund waren eigentlich meine kleinen Geschwister").

Falls sie und ihre ältere Schwester wirklich so stark in Anspruch genommen worden sein sollten, wie sie es beschreibt, ist es nur schwer verständlich, warum ihre Mutter die Kinder ebenfalls dauernd "um die Ohren" hatte, wie Hannah selbst erklärte. Obwohl wir nicht wissen, wie stark Hannahs Belastung durch ihre Geschwister und die Anforderungen ihrer Mutter tatsächlich waren und ob sie sie realistisch beschreibt, scheint sie jedoch das Rechtfertigungsmuster ihrer Mutter übernommen und so gut verinnerlicht zu haben, dass sie es auch auf sich selbst anwendet. Darauf weist auch die Tatsache hin, dass sie im Verlauf des Interviews mehrmals die gleiche Argumentationsfigur der Delegation der Verantwortung ihres eigenes Handelns an ihre jüngeren Geschwister als Begründung in Anspruch nimmt, nicht handeln zu können.

Die Paradoxie der Leistungsanforderungen von Hannahs Mutter zeigt sich insbesondere in ihrer Reaktion auf schlechte Schulnoten, die zunächst darin bestand, dass sie den Befehl erteilte, "dass das eben aufzuhören hat, jetzt würden eben die und die Strafmaßnahmen ergriffen", was auf eindringliche Weise illustriert, dass die Kommunikation zwischen Hannah und ihren Eltern auf die Dimension von Befehl und Gehorsam reduziert gewesen zu sein scheint. Dieses Bild paßt zu dem Kontext des Kasernenhofes, auf dem Hannahs Vater seine "Erziehungsreden schwingt", da die Eltern Leistungsanforderungen in Form von guten Schulnoten

erhoben und in einem rüden Befehlston anordneten, dass "das eben aufzuhören hat", wenn die guten Leistungen unterblieben, so, als wenn die Kinder ein Vergehen begangen hätten, das durch einen scharfen Befehl unterbunden und durch "Strafmaßnahmen" vergolten werden musste. Auf die Nachfrage, um welche "Strafmaßnahmen" es sich dabei handelte, antwortet Hannah:

"Naja das war immer so eh persönlichkeitsbezogen, also eh, das was denjenigen viel getroffen hat, das wurde eben bei ihm als Strafe, eh, - mein, meine Brüder haben meistens Sportverbot bekommen, ich hab Leseverbot bekommen, meine Schwester hat ehm - weiß ich was, bei jedem war jedenfalls irgendwas, wo sie genau wußten, sie kriegen den einzelnen damit, das waren die Maßnahmen meiner Mutter. Oder dass ich eben zum Beispiel abends keine wie erwähnt Glühbirnen im Zimmer hatte, dass ich nicht lesen konnte und sowas. Also wie, es ist ja ganz leicht, jemand daran zu hindern zu lesen. Oder eben so laut Musik anzumachen, dass keiner lesen kann, nicht mal n Comic kann bei so lauter Musik lesen."

In Hannahs Wahrnehmung sollten die Kinder nicht zu einem "besseren" Verhalten "erzogen", geschweige denn davon überzeugt werden. Schon ihre akzentuierte Wortwahl "Strafmaßnahmen" verdeutlicht, dass sie die Interventionen ihrer Mutter als regelrechten Kampf gegen die Kinder empfand mit dem Ziel, sie persönlich zu treffen ("das was denjenigen viel getroffen hat"). Damit unterstellt sie ihren Eltern implizit eine absichtsvolle Bosheit, die ihrer Rolle als Eltern vollständig die Legitimationsgrundlage entzieht. Der Kampf der Mutter gegen ihre Töchter begnügte sich nicht mit äußerlichen Verhaltensmanipulationen, sondern drang so weit in Hannahs Privat- und Persönlichkeitssphäre ein, dass ihre Mutter ihr sogar die Möglichkeit nahm, sich durch Lesen zurückzuziehen und etwas ausschließlich für sich selbst zu tun. Damit kommt symbolisch zum Ausdruck, wie intensiv Hannahs Mutter ihre Tochter an sich binden und über sie verfügen wollte. Der paradoxe Effekt dieser "Strafmaßnahme" resultiert überdies darin, dass gerade untergraben wurde, was angeblich als Ziel angestrebt war, da Hannah durch das immer wiederkehrende Leseverbot daran gehindert wurde, ihre intellektuellen Fähigkeiten zu entwickeln.

Hannahs Mutter vermittelte ihrer Tochter also eine paradoxe Botschaft. Einerseits erhielt sie den Auftrag, ihren eigenen "Fehler" nicht zu wiederholen, ja sie sollte ihn sogar durch eine eigene berufliche Karriere ausbügeln und dadurch die abgebrochene Bildungsbiographie der Mutter gewissermaßen komplettieren. Aber wie wahrscheinlich ist es, dass sie dies wirklich wollte? Wenn Hannah tatsächlich erfolgreich wäre, würde sie dadurch ihr eigenes als "Verlust" mystifiziertes Scheitern noch mehr bestätigen und sie beschämen. Zum einen beauftragte sie Hannah damit, ihre Biographie zu "heilen", indem sie sie ideell durch ihren eigenen Bildungserfolg vollenden sollte, was sie jedoch andererseits sowohl durch "Strafmaßnahmen", als auch durch die teilweise Zuweisung der Mutterrolle verhinderte. Zum anderen benutzte sie ihre Tochter als aktuelle Bestätigung ihrer Opferrolle und als jemand, der sie die Verantwortung für ihr "gefesseltes" Leben zuweisen konnte, was sie ebenfalls - gewissermaßen als nicht intendierter Sozialisationseffekt - daran hinderte, ihre Leistungsanforderungen zu erfüllen. Hannahs Mutter band ihre Tochter also gleich auf mehrfache Weise an sich und benutzte sie für ihre eigene Konfliktentlastung, wodurch eine Entwicklung zu mehr Autonomie bei ihr gestört wurde.

Sowohl die Leistungserwartungen von Hannahs Vater als auch von ihrer Mutter waren demnach aufgrund ihrer jeweiligen biographischen Erfahrungen mit Leistung, allerdings auf gerade entgegengesetzte Weise, paradox. Ihr Vater wollte nicht, dass seine Tochter seinen Erfolg erreichte, um einmalig zu bleiben, während ihre Mutter nicht wollte, dass sie erfolg-

reich ist, damit sie in ihrem Mißerfolg nicht allein bleiben musste.

Die Position der Kinder in der Beziehungsstruktur von Hannahs Familie war also sehr schwach, da sie den Eltern als Subjekte nicht wichtig waren, sondern von ihnen hauptsächlich zur Bewältigung ihrer eigenen Konflikte instrumentalisiert wurden. Vor allem Hannahs Mutter band ihre Töchter massiv in ihren eigenen biographischen Konflikt ein und vermengte auf mehrfache Weise die Rollen und folglich auch die Positionen von Mutter und Tochter im familialen Beziehungsgefüge, was zu einer Schwächung ihrer Position als Tochter führte. Zum einen mißbrauchte sie ihre Kinder zu ihrer Konfliktentlastung, indem sie die Verantwortung für die eigenen Fehler und Versäumnisse nicht selbst übernahm, sondern sie an die eigentlich Betroffenen delegierte ("das hat sie uns eigentlich die ganze Kindheit vorgehalten") und ihren Kindern - und insbesondere natürlich ihrer ältesten Tochter - nicht das Gefühl gab, willkommen zu sein, sondern im Gegenteil, durch ihre bloße Existenz an ihrem angeblich schweren Schicksal und insbesondere an der Tatsache, dass sie nicht studiert habe sowie an ihrem ganzen weiteren Lebensverlauf, schuld zu sein. Neben der Delegation der Verantwortung an die Kinder lies sie sich insbesondere von ihren ältesten Töchtern auch bemuttern, indem sie auch ihr Mitleid und ihre Sympathie für ihre Rolle als ein Opfer ihres Schicksals, der Kinder, die sie fesselten sowie ihres Mannes, der sich nicht um die Familie kümmerte, gewann. Sie machte Hannah zur Partnerin in der Aufsicht der Kinder, vermittelte ihr bei Meinungsverschiedenheiten aber andererseits, dass sie sich als ihre Tochter "da nicht einzumischen" habe. Darüber hinaus mißbrauchte sie sie gleichzeitig als Verbündete gegenüber ihrem Ehemann, indem sie ihr vermittelte, dass er sich nicht um "die Familie" kümmere und sich aus ihr "ausklinkt", wodurch ihm die Rolle des "Schurken" und "Täters" zugewiesen wurde - die er offenbar auch gerne spielte - und der dadurch die übrigen Familienmitglieder entlastete. Andererseits zeugte sie mit ihm jedoch zahlreiche Kinder, wodurch ihre Verbindung mit ihm als eine Verbündung mit ihrem Ehemann gegen die Kinder erscheinen musste, zumal sie sie dadurch entwertete, dass sie sich von ihnen immer "gefesselt" fühlte. Schließlich beauftragte sie ihre Töchter damit, ihren eigenen "Verlust" zu kompensieren und ihren Fehler dadurch zu "heilen", dass sie ihre "Schulbildung anständig zuende machen" sollten. Hannah wurde von ihrer Mutter also in deren Konflikte hineingezogen, ohne aber die Mittel zu bekommen, diese Konflikte zu lösen.

Hannah vermittelt den Eindruck, dass ihre Eltern beide keinen Anteil an ihren Kindern nahmen, sich nicht freundschaftlich nach ihnen erkundigten, ihnen nicht zuhörten und kein Interesse an ihnen zeigten. Hannah empfand die wenigen Male, in denen die Familie, etwa bei Mahlzeiten, zusammensaß, als "wenn plötzlich das Schauspiel Familie stattfinden sollte", was für sie "immer wie alptraummäßig" war. Hannahs Familie bot ihr keinerlei Geborgenheit, weil jeder auf sich selbst gestellt und vereinzelt war:

"Es war eigentlich immer mehr so jeder für sich irgendwie. Ja doch weil irgendwie jeder eh darauf achten musste, sich da noch irgendwie zu behaupten. Sonst wär's irgendwie so gelaufen dann -- naja, dass also jeder jeden fertig gemacht hätte, wenn man sich nicht irgendwie da versucht hätte einzeln rauszuziehen." (15: 67-70)

Die einzelnen Familienmitglieder sprachen nicht miteinander, sondern hatten nur "rumgestritten über irgendwas, also nicht sich unterhalten, sondern wirklich nur gestritten" (15: 51), wobei die Streitigkeiten in einer sehr rabiaten Weise verliefen:

"Ja man brüllt sich eben solange an, bis man nicht mehr brüllen kann, so läuft das eher eigentlich." (19: 66)

Hannah kann sich jedoch nicht mehr daran erinnern, über was gestritten wurde, sondern

weiß nur, dass die Kinder immer irgendetwas "verbrochen" hatten, was verdeutlicht, dass die Rollenverteilung darin bestand, dass die Kinder die Angeklagten waren und zu Schuldigen gemacht werden sollten:

"Naja wenn ich mich wenigstens noch erinnern könnte, über was wir gestritten haben <spricht lachend>, wär's ja ganz gut, ehm -- nee es ging eigentlich dann nur um irgendwelche Erlaubnisse meistens. Also dass man gefragt hat, ob man da und da hin kann, dann ging das natürlich meistens nicht und dann wurde eben darüber diskutiert. -- Über irgendwas, was mal wieder irgendeiner in der Familie verbrochen hat, das wurde meistens auch beim Essen irgendwie aufn Tisch gelegt, ja und du hast ja neulich sowieso und überhaupt und dann war der Streit meistens auch schon da." (15: 55-58)

Hannahs Reaktion bestand darin, dass sie versuchte, Konflikte dadurch zu vermeiden, dass sie sich ihren Eltern räumlich und emotional entzog, indem sie sich in ihr Zimmer zurückzog und las:

"(...) also sobald ich richtig lesen konnte, hab ich also gelesen. Ich konnte auch wahnsinnig schnell lesen." (18: 15)

"Ehm von meiner Oma hab ich immer irre viele Bücher geschenkt gekriegt. Kann ich mich noch dran erinnern, die fand das nämlich irgendwie ganz toll." (18: 20)

Außerdem versuchte Hannah, sich der anomischen Familiensituation durch eine resignative Gleichgültigkeit und emotionale Abstumpfung ("dann läßt man's halt") zu entziehen:

"Ehm ja da hab ich mir natürlich dann nicht mehr so viel bieten lassen, also weiß ich, da hätte die mir zehnmal erzählen können du darfst nicht lesen, ich hätt's trotzdem gemacht. - Das waren aber die einzigen Sachen, also dass mir - ein bißchen egaler alles geworden ist, was sie so erzählt hat und dass ich mir einfach nichts mehr hab sagen lassen." (20: 36-39)

Hannah war schon sehr früh in ihrer Kindheit durch ein "schockierendes Erlebnis", wie sie sagt, "klar geworden, was meine eigene Familie eigentlich für ne eigenartige Familie ist":

"Wo's eh wo's mir dann eigentlich mal richtig klar geworden ist, so als ich vielleicht so 9 oder 10 Jahre alt war und halt mal bei Freunden war oder und dann da gesehen hab, dass es andere Familien gibt. Also für mich war so normal als Kind, dass ne Familie so strukturiert ist wie meine, dass ich dachte alle Familien sind so. Und als ich dann das erste mal gecheckt hab, dass em - es also Ehepaare gibt, die sich offensichtlich was zu sagen haben, oder sich irgendwie lieben <spricht lachend> eh es Familien gibt, wo die Kinder mit den Eltern irgendwie näheren Kontakt haben, das weiß ich noch, da war ich so schockiert, dass ich's wirklich nicht fassen konnte -- dass sowas existiert." (14: 66 - 15: 2)

Durch dieses Erlebnis nahm sie zum ersten Mal wahr, dass "sowas wie Familiendasein als Struktur überhaupt existiert" und wurde zugleich damit konfrontiert, wie desintegriert ihre eigenen Familie war. Durch ihre Schilderung, was ihr an der Familie ihrer Freundin gefallen hatte, werden die Defizite in Hannahs eigener Familie deutlich:

"Ja und fand das total toll, ja dass man irgendwie zusammen am Abendbrottisch gesessen hat und sich toll unterhalten hat, die Eltern die Kinder gefragt haben, was sie den Tag über gemacht haben und sone Sachen. Ehm - sich auch wirklich dafür interessiert haben, sich das tatsächlich angehört haben, kommentiert haben, das fand ich also völlig außergewöhnlich, völlig sensationell." (15: 15-18)

Die anomische Familiensituation führte dazu, dass Hannah ein außerordentlich schlechtes, respektloses und abgestumpftes Verhältnis zu ihren Eltern hat, was unter anderem dadurch zum Ausdruck kommt, dass sie sie im Interview meistens nicht mit "Vater" und "Mutter", sondern despektierlich mit "der" und "die" bezeichnet und von ihnen in ihren Schilderungen keine Bilder als lebendige Menschen entstehen, sondern sie schablonenhaft bleiben. Aber auch ihre Geschwister werden als "Klammanhang" charakterisiert und über sich selbst spricht sie ähnlich unpersönlich.

Studienfachentscheidung:

Hannahs Studienfachentscheidung muss als eine unbewusste Reaktion auf ihre anomische Familiensituation sowie ein Ausdruck ihrer unentwickelten kognitiven und emotionalen Kompetenzen als deren Resultat angesehen werden. Sie gibt in der Eingangssequenz des Interviews, der die Frage zugrundelag, wie es gekommen sei, dass sie sich für Germanistik entschieden habe, zunächst ein hoch intrinsisches Motiv an, kippt aber im Verlauf ihrer Schilderung geradezu plötzlich und übergangslos um und äußert ihre tiefe Enttäuschung über ihr Studium:

"Naja ich hab eh nachm Abitur mir überlegt, was ich machen könnte und em da ich auch Deutsch Leistungskurs hatte und Geschichte, hat mich das schon immer interessiert und Literatur und Geschichte und dann hab ich mir überlegt em Germanistik und Geschichte zu studieren und wollte zuerst auf Lehramt studieren ohne mir zu überlegen eh, dass es vielleicht also weißich ein Lehramtstudienabschluss nicht so sinnvoll ist, weil ja sowieso die ganzen Lehramtsstellen völlig überbesetzt sind und tausend, tausend arbeitslose Lehrer existieren. Und dann hab ich das also angefangen und hab mich aber dann nach einem Semester gleich auf Magister umschreiben lassen. Und - ja und dann hab ich das, jetzt bin ich im 7. Semester, eigentlich bis jetzt auch studiert und bin auch halbwegs fleißig hingegangen <lacht> und eh aber bin jetzt grad am überlegen, ob ich das jetzt wechsel, das aufgebe, weil ich ehm - also absolut enttäuscht eigentlich von dem ganzen Studium bin. Ich hab mir das ganz anders vorgestellt, also ich hab's wirklich nur aus Interesse gemacht und das was ich da erwartet hab, ist überhaupt nicht erfüllt worden, also die ganze Studien..., Studiumskonzeption, also so wie das abläuft, was für Dozenten das sind, wie das mit den Kommilitionen ist, das hab ich mir alles ganz anders vorgestellt als ich angefangen hab." (1: 16-30)

Obwohl sie ihre Studienfachwahl formal als einen Vorgang beschreibt, ist kein Entwicklungsprozess erkennbar, sondern sie benennt nur mehrfach ihre damaligen Überlegungen ("nachm Abitur mir überlegt"; "und dann hab ich mir überlegt"; "und wollte zuerst"; "ohne mir zu überlegen"), um dann "das also anzufangen". Auch nach ihrem Studienbeginn entwickelte sich nichts, sondern sie wechselte "gleich" ihr Studienfach und hatte kurz danach bereits die Gegenwart ihres 7. Semesters erreicht, in der sie wiederum "jetzt grad am überlegen" war, ob sie "das" aufgeben sollte. Wir werden weiter unten sehen, dass selbst die relativierende Charakterisierung ihrer Studienbemühungen als "halbwegs fleißig" weit übertrieben ist, da sie bereits seit drei Semestern gar nicht mehr zur Hochschule gegangen war. Hannah konstruiert also einen extremen Spannungsbogen vom hohen Gipfel ihrer ursprünglich vorhandenen intrinsischen Motivation ("schon immer interessiert"), ihren Vorstellungen und Erwartungen, bis hin zum tiefen Tal der aktuellen Wirklichkeit ihrer "absoluten Enttäuschung", in das sie hinabgefallen ist. Zwischen ihren Bedürfnissen und der Wirklichkeit ist also ein dramatischer Gegensatz entstanden, ohne dass sie sprachlich zum Ausdruck bringt, wie dies geschehen ist. Sie fällt vielmehr geradezu übergangslos von einem Extrem ins andere, wobei ihre Bedürfnisse und Vorstellungen "gut" und die Wirklichkeit "schlecht" sind. Hannah kann nicht nur das, was zwischen anfänglichem Interesse und letztlicher Enttäuschung geschehen ist, sprachlich nicht gestalten. Sie vermag auch nicht genauer als in ganz allgemeinen, aber immer gleichen Worten ihr Interesse und ihre Bedürfnisse zu Beginn des Studiums sowie ihre Enttäuschung in der aktuellen Situation auszudrücken. "Interesse" ist gewissermaßen ihr Generalmotiv, das für alle Überlegungen steht, die sie am Anfang ihres Studiums angestellt hatte:

"Ich hab's wirklich nur aus Interesse gemacht."

"Und das hatte mich sowieso interessiert." (3: 57)

"Ich wollte das unbedingt machen, weil das war irgendwie das einzige, was mich wirklich in der Zeit interessierte und ich hab - eigentlich nicht darüber nachgedacht, was ich eben dann wirklich - wenn ich fertig bin, machen könnte." (2: 40-42)

"Und - deswegen wollt ich's eben einfach machen, weil's mich eigentlich hauptsächlich interessiert hat." (2: 48)

Hannah gibt für ihren enthusiastisch geäußerten Anspruch ("Ich wollte das unbedingt machen") jedoch keine wirklichen Ursachen oder Motive an, sondern fällt in einer zirkulären und tautologischen Begründung ("weil") nur wiederum auf ihr Interesse zurück, das zwar diffus ist, jedoch zugleich mit dramatischen Worten aufgeladen wird ("irgendwie das einzige"), so dass sich ihre Begründung also als eine Pseudobegründung offenbart. Mit den gleichen stereotypen, aber dennoch maximalistischen Formulierungen ("absolut enttäuscht"; "ganz anders"; "wirklich nur"; "überhaupt nicht"; "also die ganzen"; "alles ganz anders") beschreibt sie den Zustand ihrer Enttäuschung, ohne dass sie detaillierter zu erklären vermag, was diese Enttäuschung ausgelöst hatte. Sie betont nur gleichsam in einem globalen Rundumschlag, dass, "so wie das abläuft", "was für Dozenten das sind", "wie das mit den Kommilitionen ist", also im Grunde genommen global das "ganze Studium" und die "ganze Studiumskonzeption" ihren Vorstellungen und Erwartungen widerspricht. Hannah zweifelt jedoch nicht an ihren Vorstellungen, sondern stellt das Studium infrage, und es klingt ein bißchen nörgelnd, wenn sie sich beschwert, "das was ich da erwartet hab, ist überhaupt nicht erfüllt worden". Ihr sprachlicher Fehler, dass Erwartungen gar nicht "erfüllt" werden können, sondern nur Wünsche, illustriert in symbolisch Weise, dass ihre Haltung am Anfang ihres Studiums derjenigen eines Kindes ähnlich war, das an seinem Geburtstag darauf hofft, dass seine Wünsche erfüllt werden. Anstatt wie eine Erwachsene die Verwirklichung ihrer Erwartungen mitzugestalten, weist sie sich selbst also die Rolle der passiv Wartenden zu.

Obwohl Hannahs "Interesse" an Germanistik als einziges Motiv, das ihrer Studienfachwahl zugrunde gelegen hat, als eine zwar mit Nachdruck betonte, aber dennoch allgemeine und statische Zustandshaftigkeit erscheint, gibt es Hinweise auf seinen Ursprung, der in der anomischen und konflikthaften Interaktionsstruktur ihrer Familie begründet liegt:

"Naja das hat mich einfach schon immer interessiert, also ich ich hab mich in der Schule darauf am meisten konzentriert und ich hab also schon als Kind gerne gelesen, sobald ich lesen konnte, hab ich den ganzen Tag gelesen, so ungefähr. Und - deswegen wollt ich's eben einfach machen, weil's mich eigentlich hauptsächlich interessiert hat." (2: 45-47)

Der Zustand, den Hannah mit dem häufig von ihr erwähnten "immer schon" meint, reicht zurück bis in ihre Kindheit und ist vermutlich der gleiche, den sie meint, wenn sie versichert, dass sie "schon als Kind gerne gelesen" habe und Lehrerin werden wollte:

"Weder ein anderes Studienfach wär für mich jemals in Frage gekommen noch ne Lehre. Das war für mich einfach klar, ich werde irgendwann mal Lehrerin." (1: 68-69)

"ja weil ich also schon also von Kindheit an Lehrerin werden wollte, also <lacht> eh, ich weiß, darüber lachen alle." (1: 64)

Ihr "immer schon Interesse" hat sich also seit ihrer Kindheit nicht mehr weiterentwickelt und bildet in dieser unentwickelten Form ihr wichtigstes, ja alleiniges ("wirklich nur aus Interesse") Studienmotiv. Welchen Nutzen hat sie aber davon, ein Stück aus ihrer Kindheit gegenüber dem Erwachsenwerden so zu bewahren, dass sie es geradezu konserviert hat und sogar dagegen verteidigen muss, dass es lächerlich gemacht wird? Wir erinnern uns daran, dass ihr Leseinteresse während ihrer Jugendzeit eine Form des Rückzugs aus der anomischen Fa-

miliensituation war, den sie gegen ihre Mutter verteidigen musste. Auch bei ihrer Entscheidung für ein Studienfach Germanistik - zunächst als Lehrerstudium - waren ihre Eltern "total dagegen":

"Ja meine Eltern waren total dagegen, weil sie eben gesagt haben ich soll was studieren, was ein bißchen mehr Sinn hat, also die hättens am liebsten gesehen, hätte ich irgendwie so ein naturwissenschaftliches Studium angefangen, weil sie dann eben ne eh Perspektive gesehen hätten. Oder weiß ich sowas wie Medizin und diese ganzen klassischen Fächer, Medizin, Jura und - Betriebswirtschaft. Und em positiv beEinflusst - naja hat mich eigentlich keiner, ne. Also das war schon immer meine eigene Entscheidung gewesen. Im Prinzip haben immer alle nur darüber gelacht was ich vor hatte <spricht lachend> oder haben gesagt, wie kannstn das machen - du wirst das sowieso aufhören, weil das keinen Sinn hat." (4: 54-59)

Ihre Eltern waren nicht etwa nur anderer Meinung als Hannah, sondern "total dagegen" und bestritten darüber hinaus den Sinn ihrer Intentionen und lachten ihre Tochter aus. Dieser massiven Ablehnung konnte Hannah nur die Zeitlosigkeit und damit nicht mehr hinterfragbare Allgemeingültigkeit des "schon immer" ihres "Interesses" entgegensetzen, um durch die Unangreifbarkeit ihres Gefühls ihre Autonomie zu bewahren. Durch die zwar diffuse, aber zugleich dramatisch auf ihre Gefühle verweisende Ausdrucksweise konnte sich Hannah also Auseinandersetzungen und Konflikten mit ihren Eltern entziehen - allerdings um den hohen Preis der Verhinderung einer möglichen Klärung und persönlichen Weiterentwicklung ihrer Bedürfnisse und Gefühle für sich selbst, so dass sie in der Konfrontation mit der Wirklichkeit leicht "absolut enttäuscht" werden konnten, ohne dass Hannah genau weiß warum. Hannah bestätigt dies auch selbst, wenn sie sagt, "ich hab - eigentlich nicht darüber nachgedacht". Ihre Studienfachwahl ist im eigentlichen Sinne keine "Entscheidung", sondern eine sehr frühzeitige Festlegung, die einer "Fixierung" gleichkommt, wie sie selbst immer wieder betont, die darüber hinaus noch überstürzt und im wahrsten Sinne des Wortes "kopflos" war:

"Das war mir in dem Moment auch egal, weil ich wollte - ich wollte echt sofort studieren und damit hat sich's gehabt."

"Da hab ehm - mir auch nie Gedanken gemacht." (1: 65)

"Ich hab mich einfach so darauf fixiert, dass ich mir wirklich gar keine Gedanken mehr über was anderes gemacht hab." (1: 66-67)

"(...) also weil ich war einfach zu sehr auf die Fächer - konzentriert und fixiert."

"(...) das war ein bißchen idiotisch, sich gleich reinzustürzen." (1: 50)

Ihre überstürzte und nahezu panische "Nicht-Entscheidung" für ihr Studienfach muss vor diesem Hintergrund als die Reaktion auf die Konflikte mit ihren Eltern angesehen werden, denen sie sich nur durch eine schnelle und unangreifbare Entscheidung entziehen konnte. Allerdings blieb Hannah diesem Handlungsmuster, das man zu Beginn ihres Studiums noch als Reaktion auf ihre familiäre Situation deuten kann, auch im Fortgang ihres Studiums ausgeliefert. Ebenso kopflos, wie sie sich in das Studium hineingestürzt hatte, wechselte sie auch mehrmals ihre Fächerkombination, indem sie sich nach einem Semester von Lehramt auf Magister umschrieb und zu Beginn ihres vierten Semesters Judaistik als weiteres Nebenfach hinzuwählte:

"Und ehm dann hab ich mir überlegt, dass das absolut keinen Zweck hat, sich weiter auf das Lehramtsstudium zu fixieren." (2: 14)

"Also dass man mit Lehramt nichts anfangen kann, war mir dann auch wieder so plötzlich klar <lacht> also wirklich. Und dass man mit Magister nichts anfangen kann anscheinend nicht so, also weil ich war einfach zu sehr auf die Fächer - konzentriert und fixiert." (2: 38-40)

"Also womit ich dann sozusagen Geld machen könnte, das hab ich mir einfach nicht überlegt." (2: 37)

Bei Hannah scheint demnach kein persönlicher Entwicklungsprozess stattgefunden zu haben, da dem zeitlosen Zustand ihres Interesses ("schon immer") planlose und überstürzte Aktionen gegenüberstanden. Ihre Entscheidungen zu wechseln waren weder auf zukünftige Handlungsziele bezogen, noch waren sie der Ausdruck einer aktiven Gestaltung ihrer Wünsche, Bedürfnisse oder Präferenzen, sondern hatten immer einen defensiven Charakter und waren eine Reaktion auf Schwierigkeiten in ihrem Studium, die für sie unvorhersehbar auftauchten und denen sie versuchte auszuweichen:

"(...) und dann war ich auch ein paar Mal in diesen ganzen Fachdidaktik-Vorlesungen und das fand ich also auch schon so realitätsfern und die ganzen Pädagogikvorlesungen fand ich ehm realitätsfern, da konnt ich mich garnicht mit auseinandersetzen, dass ich dann also sowohl aufgrund der Erfahrung als auch aufgrund dieser Fülle von Menschen gesagt hab, das mach ich nicht weiter."

"(...) weil em ich in der Schule das Latinum nicht gemacht hab und keine Lust hatte, das nachzumachen, weil mich eh also das genervt hat, immer wie <lacht> weißich, zwei Semester lang jeden Morgen um acht aufzustehen und jeden Tag Latein zu lernen." (3: 55)

"Und dieses Linguistik hat mich natürlich von Anfang an genervt, weil das für mich auch nichts mit Literatur zu tun hatte." (2: 74).

Hannahs Probleme und Schwierigkeiten im Studium bezogen sich immer auf stark formalisierte Leistungsanforderungen, die die sozialen und kommunikativen Aspekte des Lernens, also den Beziehungsaspekt zugunsten des kognitiven Aspekts, vernachlässigen, wie es typischerweise bei Propädeutika üblich ist (vgl. Preißer 1993). Vermutlich erinnerten sie diese Anforderungen an die Situation des "Kasernenhofs", auf dem ihr Vater "Erziehungsreden schwingt" und ebenfalls "entfremdete" Leistungsanforderungen durch "autoritäre" Interaktionsstrukturen vermittelte. Dies zeigt, dass ihr biographisch erworbenes Handlungsmuster auf der vollständigen Negation der Leistungsanforderungen ihrer Eltern beruht, die ihre Autonomie gefährden und sie binden. Deshalb muss sie ihnen ausweichen oder sich gegen sie verwahren, wo immer sie kann. Ihr Vater stellt in dieser Hinsicht geradezu eine Mystifizierung dieser Leistungsanforderungen dar, die alles repräsentiert, wogegen sie sich wehren muss: Autorität, Arbeit, Disziplin, Leistung. Auf diesen symbolisch aufgeladenen Charakter der Leistungsanforderungen in ihrem Studium weisen auch ihre "halbstarken" Begründungen ("da konnt ich mich gar nicht mit auseinandersetzen"; "keine Lust hatte"; "mich eh also das genervt hat") hin, mit denen sie ihren Rückzug rechtfertigt, die erst ihren Sinn bekommen, wenn man unterstellt, dass sie sich in einer - wenngleich imaginären - Auseinandersetzung mit ihrem "vorgesetzten" Vater befindet und um ihre Autonomie kämpft.

In dieses Muster paßt auch die mit ihrem "Interesse" eng verknüpfte Abgrenzung gegenüber einer Berufsorientierung als wichtiges Motiv für ihre Studienfachentscheidung:

"Ich's studiers nicht, weil ich irgendeinen Beruf als Ergebnis haben will sozusagen, sondern weil ich eben was machen will, was mich interessiert. Weil ich eben keine Lust hab, weiß ich eben acht Stunden am Tag irgendwo hin zu marschieren, was - was mir bis absolut hier steht, wozu ich keine Lust habe. Weil dann hätte ich, ich weiß genau, dass ich's sowieso aufgegeben hätte. Also so spätestens nach anderthalb Jahren." (4: 44-47)

Hannah akzentuiert ihr "Interesse" an Germanistik zusätzlich dadurch, dass sie es in einem schlichten Dualismus einer Berufswelt gegenüberstellt, die sie als Zerrbild durch ein Szenario charakterisiert, das durch das von ihr verwendete Bild des Marschierens wieder an einen Kasernenhof und damit an die als erniedrigend und entmündigend erlebten Situationen der Leistungsüberprüfung durch ihren Vater ("seine Kinder aufmarschieren lassen hat zu

Leistungsnachweisen"; 13: 64) erinnert. In diesem konstruierten Dualismus erscheint ihr Interesse deshalb verständlich und legitim, "weil" die Berufswelt als negativ deklariert wird, da sie nach Hannah bedeutet, "eben acht Stunden am Tag irgendwo hin zu marschieren", "weil" sie "eben keine Lust" dazu hat, "weil" ihr das "bis absolut hier steht" und "weil" sie es "sowieso aufgegeben hätte". Auch hier erschöpft sich ihre Begründung in einer tautologischen Variation des Beharrens auf ihrem Interesse und ihrer Lust und der Ablehnung ihres Zerrbildes von Berufswelt, ohne dass sie weder die eine noch die andere Seite nachvollziehbar erläutern könnte, so dass ihr nur symbolische Bedeutung zugewiesen werden kann. Man muss sich vergegenwärtigen, dass die Berufswelt die Welt ist, die für sie vollständig mit ihrem Vater identifiziert ist, also jener Lebensbereich, in dem er sich in Hannahs Wahrnehmung häufiger und lieber aufhielt als in der Familie, um die er sich nie kümmerte. In einer bloß assoziativen Verknüpfung bedeutet demzufolge ihr "Interesse": "Nicht-Vater", was gleichbedeutend ist mit "Nicht-Berufswelt", und sie malt zur Verstärkung ihrer Ablehnung diese Berufswelt mit einem stilisierten Muster ("aufmarschieren"), das der für sie typischen Interaktionssituation mit ihrem Vater entspringt, denunziierend aus. Diese Ablehnung widerspricht allerdings ihrer eigenen gelebten Wirklichkeit, da sie ja selbst berufstätig ist und vier Tage in der Woche arbeitet (vgl. weiter unten).

Dennoch hat sie das Deutungs- und Handlungsmuster, das ihr Vater verkörpert, stärker verinnerlicht, als sie es sich selbst zugesteht, was durch andere Formulierungen deutlich wird, mit denen sie die Berufswelt belegt, wie: "Also womit ich dann sozusagen Geld machen könnte, das hab ich mir einfach nicht überlegt". "Geld machen" als Kriterium dafür, auf welche Weise man nach dem Studium beruflich tätig sein könnte, ist eine sehr eingeschränkte Perspektive von beruflicher Tätigkeit, die vollständig der Denkweise ihres Vaters entspringt, dessen Traum es immer war, "also sehr, sehr reich zu werden und das hat er auch geschafft, also - er ist sehr reich geworden", wie Hannah (12: 23) sagt. Damit konstruiert sie wieder eine einfache Dichotomie zwischen ihrem "wirklichen Interesse" ("das "einzige, was mich wirklich interessierte") und einer beruflichen Orientierung, die sie nun mit dem Zerrbild "Geld machen" gleichsetzt, das wiederum auf ihren Vater verweist, der seinerseits sehr viel "Geld gemacht" hat und den sie hier indirekt zitiert ("sozusagen"). Hannah vermag also die subjektive Lebenswelt ihres Interesses und die objektive Systemwelt der (beruflichen) Leistungsanforderungen nicht zu intergrieren und auf eine für sie persönlich fruchtbare Weise miteinander zu verbinden.

Hannahs pathetisch aufgeladener Betonung ihres "Interesses" für ihr Studienfach steht allerdings ihr tatsächliches Studienverhalten in extremer Weise gegenüber, das in ihrer Formulierung zum Ausdruck kommt, dass sie "ein Seminar nach dem anderen runtergezogen" habe. Diese verdinglichende Ausdrucksweise steht ihrem behaupteten intrinsischen Motiv, dass sie Germanistik als Fach, das im Gegensatz zu "diesen klassischen Fächern" nur wenig kanonisiert ist, "nur aus Interesse" studiert, diametral entgegen. Es ist darüber hinaus wiederum eher der leistungsbezogenen Denkweise ihres Vaters entlehnt, wenn sie ihre Studientätigkeit in den gleichen Worten beschreibt wie das "Geld-machen" ihres Vaters.

Auf diese Selbstpositionierung weisen auch die Begründungen für ihre Passivität an anderen Stellen des Interviews hin, in denen sie kritisiert,

"(...) dass eben auch das Engagement von studentischer Seite auch gering eigentlich ist." (8: 72).

"Hmmm naja also von der Organisation des Studiums hab ich's mir ein bißchen anders vorgestellt. Ehm so dass man eben da nicht hingeht, reinmarschiert, sich irgendwas stundenlang anhört und dann weggeht, sondern dass also irgendwie mehr Arbeitsergebnisse zustande kommen." (8: 64-66),

Selbst der Ausdruck ihrer Kritik an mangelnden Engagement der Studierenden und ihres Wunsches, dass "man" nicht passiv bleibt, sondern "irgendwie" mehr arbeitet, bleibt passivisch und sie kann nicht sagen, wer der Träger des von ihr gewünschten Engagements und der Arbeitsergebnisse ist. Dem Fehlen eines handelnden Subjekts entspricht auch, dass die von ihr gewünschten Arbeitsergebnisse nicht aktiv hergestellt werden, sondern "irgendwie" "zustande kommen". Sie selbst taucht dabei überhaupt nicht auf, sondern ist hinter der "studentischen Seite" verborgen, die in ihrer Kritik auf ein subjektloses "man" reduziert ist.

Die geringe Aktivitätsbereitschaft "der Studenten" führt Hannah auf die "Studiumskonzeption" zurück, die sie sich "ein bißchen anders vorgestellt" habe. Sie tritt in Bezug auf ihr Studium also nicht als Subjekt auf, das fähig und bereit zur aktiven Gestaltung ist, sondern nur verdinglicht in Form der "Organisation des Studiums" oder als "studentische Seite", hinter der sie sich verbirgt. Auf eine Nachfrage muss sie einräumen, dass auch sie "nichts anderes gemacht" hat:

"Also wenn ich irgendwie gemerkt hab, dass da nicht soviel Engagement gelaufen ist bei den Studenten, dann hatte ich auch - auch überhaupt keinen Nerv darauf, als einzige mich da groß reinzuhängen." (7: 22-24)

Hannah gestaltet ihr Studium nicht aktiv, sondern bleibt passiv und reaktiv, indem sie das Verhalten der anderen Studenten abwartet, um ihr eigenes Verhalten daran auszurichten. Auch ihre jargonhafte und, durch die Substantivierung der Verbform verdinglichende Kommunikationsweise ("Engagement gelaufen") ist ein Ausdruck dafür, dass die Aktivität des Engagierens gestoppt und zunichte gemacht wird. Trotz ihrer temporalen Satzkonstruktion ("wenn ... dann") hat ihre Erklärung eher den Charakter einer kausalen Rechtfertigung für ihre eigenen Passivität. Damit reproduziert sie das Deutungsmuster ihrer Mutter, die ihren Kindern die Verantwortung für ihre eigene Passivität zugeschoben hatte. Mit der Stilisierung ihrer Abwehrhaltung durch die etwas rotzige Wendung "hatte ich keinen Nerv darauf, als einzige mich da reinzuhängen" greift sie auf den pubertären Sprachcode einen defensiven Selbstbehauptung zurück, der sie durch seine latente Aggressivität vor einer möglichen Nachfrage schützen soll, die sie aufgrund ihrer Ich-Schwäche als eine Infragestellung empfinden muss. Der Drastik ihrer Wortwahl steht jedoch ihre Stimmführung entgegen, die ihre Satzmelodie am Satzende hochgehen läßt, so dass die meisten ihrer Sätze wie Fragen klingen und ihnen etwas unsicheres verleihen. Jenseits der Fassade ihrer Abwehr-Attitüde ("genervt") steht ihre Passivität gewissermaßen für sich selbst und kann nicht erklärt, aber auch nicht infrage gestellt werden, so dass sie letztlich auf sich selbst zurückfällt. Da Hannahs Sprache keinen Begründungszusammenhang konstituiert, auf den man sich argumentativ beziehen könnte, wird auch eine Auseinandersetzung mit dem von ihr angesprochenen Problem des geringen Engagements der Studierenden verhindert, ebenso wie diese Sprache ihre eigene Reaktion darauf gegenüber einer argumentativen Auseinandersetzung geradezu abschottet und es immunisiert. Mögliche alternative Lösungen werden auf diese Weise gar nicht erst thematisiert, sondern bereits im Keim erstickt.

Die gleiche laten aggressive Abwehrhaltung, die typisch für die Adoleszenzkrise ist, offenbart sich auch in ihrer Vorstellung davon, wie ein größeres Engagement der Studenten aussehen könnte:

"(...) und dann eben auch versucht Forschungsansätze rauszufinden, die in den Seminaren selber nicht geboten wurden, die dann eben einfach nicht zur Sprache kamen." (7: 32-33)

"(...) wenn man das Semesterprogramm sich zusammen angeguckt hat, dass man dann eben drauf gekommen ist, was man hätte noch machen können, was in dem Semesterprogramm nicht drin ist, was man eigentlich selber eigentlich lieber gehabt hätte." (7: 43-44)

Hannah sieht den Raum für die Aktivität der Studenten nur in der Alternative zu den curricularen Vorgaben, die immer auf ihrer kritischen Infragestellung beruht. Auch die Erläuterung des geringen Engagements der "studentischen Seite" verweist keineswegs auf fachlich-inhaltliche Bereiche, sondern darauf, "dass politisch eigentlich an der Uni läuft, dass da mittlerweile irre wenig eigentlich passiert" (8: 72-73), wobei ihr als Beispiel die Verabschiedung des "neuen Hochschulrahmengesetztes" einfällt. Demgegenüber kommt für sie die näherliegende Möglichkeit gar nicht erst in Betracht, dass die curricularen Anforderungen zunächst erfüllt werden und Lernen zuerst in der Aneignung des angebotenen Veranstaltungsangebotes bestehen könnte. Damit stellt sie paradoxerweise einen außerordentlich hohen Anspruch an ihre Aktivitäts- und Leistungsbereitschaft und die ihrer Kommilitonen, der kaum einzuhalten ist und ein mögliches Scheitern bereits vorprogrammiert.

Ihre angestrebte "Lösung" enthält kein kooperatives Arrangement, das auf einer reziproken Beziehung beruht und in der der Selbstwert beider Interaktionspartner aufrechterhalten und eventuell gestärkt wird, sondern besteht im Versuch einer Schwächung der jeweils "anderen" Position. Dieses auf die bloßen Attitüde einer Abwehrhaltung beschränkte Konzept von Unabhängigkeit ist die Folge von Hannahs Konflikt mit ihren Eltern. Sie kann sich selbst nur dort eine Position einräumen, wo sie noch nicht durch andere bereits besetzt ist und sieht nur in der Ergänzung oder sogar in der abwehrenden Infragestellung einer Position eine Möglichkeit zur eigenen Aktivität. Darin drückt sich symbolisch ihr Ringen um die unverwechselbar eigene Position in einem sozialen Feld aus, die nur entweder durch die Neueroberung einer Position oder durch die Abgrenzung gegenüber einer bestehenden Position gewonnen werden kann, weil die als Schema verinnerlichte familiale Interaktionsstruktur keine andere Möglichkeit zugelassen hatte. Damit reproduziert Hannah genau jenes Schema, das die Ursache ihrer Probleme bildet.

Gescheiterter Ablösungsprozess vom Elternhaus:

Eine wesentliche Bedingung für Hannahs überstürzte und gedankenlose Studienfachwahl muss in der Interaktionsstruktur ihrer Familie gesehen werden, auf die sie eine direkte Reaktion war. Ihre Eltern konfrontierten ihre Tochter nach dem Prinzip "alles oder nichts" mit der Option, entweder zuhause und damit in ihrer Abhängigkeit zu bleiben oder völlig unabhängig zu sein und vollständig für sich selbst aufkommen zu müssen. Sie verweigerten die Übertragung der familialen Ressourcen an sie und erpreßten sie zugleich, damit sie diese Ressourcen zu ihren eigenen Bedingungen verwendete:

"Na sie waren eigentlich immer dagegen weil sie eben gesagt haben, wir haben ein großes Haus, du hast alles was du willst, du kannst gehen und kommen wann du willst, du musst nicht ausziehen, eben das klassische, was Eltern so erfinden. Und -- haben eben dann auch gesagt, wir finanzieren dir auch nichts wenn du draußen bist und ehm wenn du dir ne Wohnung suchst und die kostet so und soviel, du musst das eben auch bezahlen können von deinem Job. Und -- na begeistert waren sie eben nicht, weil sie das absolut unmöglich fanden ihrer Meinung nach." (5: 66-70)

Dies kann als die rigideste Form der Statusübertragung an die Kinder angesehen wer-

den, die im Ergebnis darauf hinauslief, dass Hannahs Entwicklung hin zu mehr Autonomie verhindert wurde. Vor diesem Hintergrund ist die Ambivalenz in ihren Bedürfnissen gegenüber ihren Eltern nicht verwunderlich, die dadurch verdeutlicht wird, dass sie, obwohl sie zur Zeit des Interviews bereits schon ausgezogen war ("Also ich hab noch zwei Jahre zuhause gewohnt als ich studiert hab und dann bin ich ausgezogen"; 5: 49), nur "im Grunde genommen" nicht mehr zu Hause wohnte, denn:

"Naja jetzt, jetzt wohn ich manchmal noch bei ihnen. Aber im Grunde genommen eigentlich nicht mehr. (...) Aber also im Grunde genommen kann man sagen, ich wohn nicht mehr zuhause." (5: 39-40)

Hannah hat sich also nicht einmal räumlich von ihrem Elternhaus gelöst, sondern wird, wie sie selbst sagt, durch ihre jüngeren Geschwister, die ihren Schutz bräuchten, gebunden. Ihre Begründung rekurriert auf das gleiche Rechtfertigungsmuster wie ihre Mutter, die den beiden ältesten Töchtern "die ganze Kindheit vorgehalten" hatte, dass sie sich wegen ihnen nicht verwirklichen konnte:

"(...) weil die haben unter der Familie genauso zu leiden gehabt oder leiden eben immer noch darunter." (19: 50)

"Und da bin ich eigentlich eh hauptsächlich deswegen zuhause geblieben, um den Kindern irgendwie das noch ein bißchen leichter zu machen." (19: 53-54)

"Eben dadurch dass ich soviel älter war, war ich dann eben wirklich auch so ne Anlaufperson für die - so ne Vertrauensperson, also so wenn sie irgendwie Streß mit den Eltern hatten, sie wußten, sie konnten also zu mir kommen. Deswegen geh ich auch jetzt noch manchmal nach Hause, das ist meistens ganz wichtig." (19: 54-57)

Hannah reproduziert also das Handlungsmuster ihrer Mutter, indem sie ihre Geschwister an sich bindet und diese Bindung als Rechtfertigung dafür benutzt, dass sie keine Zeit für die Gestaltung ihres eigenen Lebens hat. Unabhängig davon, ob sie Recht hat und ihre Geschwister sie tatsächlich brauchen, bleibt Hannah dadurch weiterhin aktiver Teil des Familiensystems und kann die Auseinandersetzung mit ihren Eltern offen halten. Ein weiterer Grund für ihre Handlungsweise weist auf ihr eigentliches Problem hin, denn indem sie das Gefühl hat, ihren jüngeren Geschwistern zu helfen, erhält sie jene Anerkennung und ihre Handlung jene Sinngebung und Wichtigkeit ("das ist meistens ganz wichtig"), die ihr von ihren Eltern verweigert wird. An dieser ambivalenten Verhaltensweise - ihrem Ringen nach Unabhängigkeit gegenüber den Eltern und ihrem Bedürfnis nach Anteilnahme durch sie - zeigt sich, wie wenig sie entgegen ihrer Attitüde der Selbstbehauptung bisher von ihnen abgelöst ist.

Hannahs negative Gebundenheit an ihr Elternhaus drückt sich besonders deutlich und geradezu symbolhaft verdichtet im Konflikt um ihre Studienfinanzierung aus. Obwohl ihre Familie sehr wohlhabend ist, erhielt sie eine finanzielle Unterstützung für ihr Studium nur unter der Bedingung, dass sie ein Studienfach studierte, mit dem ihr Vater einverstanden war. Sie wurde bei ihrer Studienfachwahl also regelrecht erpreßt, da ihr Vater:

"(...) also gesagt hat, ja dann kriegste halt keine Unterstützung so ein Fach unterstütze ich nicht und - ehm - ich will, dass du was machst, womit du spätestens in vier Jahren einen anständigen Beruf hast, was seiner Meinung nach eben ein anständiger Beruf ist." (4: 73-75)

Hannah beugte sich mit der Wahl ihres Studienfachs jedoch nicht ihrem Vater, sondern finanzierte ihr Studium lieber selbst:

"Also gleich nach der Schule hab ich angefangen zu arbeiten und eh mir das dadurch finanziert." (5: 25-26)

"Also - ich finanziers selber das Studium also ich arbeite im Café eben - und - aber es ist mir auch ganz recht gewesen im Grunde genommen, weil dann muss ich ihm nie für irgendwas dankbar sein und muss mir nie anhören, ich hab dir jetzt 4 Jahre lang ein Studium finanziert, was du jetzt gar nicht zu Ende bringst oder was du ir-

gendwie nicht ehm für irgendwas auswertest und ich muss ich kann jetzt kann ich machen was ich will, weil ich's ja selber finanziere. Das braucht ihn nicht zu interessieren und mich interessiert seine Meinung auch nicht?" (5: 8-12)

Hannah konstruiert einen Begründungszusammenhang ("weil") dafür, dass sie ihr Studium selbst finanziert ("es ist mir auch ganz recht gewesen im Grunde genommen") und bestätigt dadurch nachträglich die Weigerung ihres Vaters, ihr Studium finanziell zu unterstützen. Ihre Gründe dafür sind alle defensiver Natur und beziehen sich teilweise auf ihre Mißerfolgsangst sowie die Angst vor seinen Sanktionen, teilweise darauf, dass sie der Bindung, die mit den Erwartungen ihres Vaters - an ihre Dankbarkeit und ihren Erfolg - verknüpft sind und die für sie die unmittelbaren Folge seiner Unterstützung sind, entgehen wollte und stattdessen die Freiheit hat, das zu tun, was sie selbst wollte. In einem abschließenden Satz faßt sie ihre Begründung noch einmal zusammen und sichert sie ab, wobei das fast trotzig nachgeschobene "mich interessiert seine Meinung auch nicht" als Unterstreichung der als Forderung erhobenen Abgrenzung "das braucht ihn nicht zu interessieren" im Sinne eines "das darf ihn nicht interessieren, weil ich mich ja auch nicht in seine Angelegenheiten einmische" bedeutet. Hinter der Frage der Finanzierung ihres Studiums verbirgt sich als eigentliches Thema demnach Hannahs Streben nach Unabhängigkeit und Autonomie sowie die Abwehr gegenüber den väterlichen Sanktionen und Bindungsversuchen, denen sie sich nicht aussetzen will. Bei genauerem Hinsehen werden aber Brüche in ihrem Abwehr-Kampf deutlich. Wenn man ihre Begründung zusammenfaßt, lautet sie: Es ist mir recht, dass ich mich selbst finanziere, weil "ich muss ich kann jetzt kann ich machen was ich will", weil ich mich ja selbst finanziere. In dieser sprachlichen Verdichtung deutet sich an, dass die Unabhängigkeit ihres "Könnens" letztlich ein "Müssen" ist, zu dem sie sich gezwungen fühlt. Die sich direkt an diese Begründung der Abgrenzung von ihrem Vater anschließende und sie scheinbar noch verstärkende Erklärung macht die Not, aus der ihre "Freiheit" geboren ist, noch deutlicher:

"(...) egal war's mir, was er gedacht hat und ihm war's eigentlich egal was ich gemacht hab - gleich so, em, so wars halt." (5: 16)

Auf den ersten Blick scheint sie damit ihre vorherige Aussage ("Das braucht ihn nicht zu interessieren und mich interessiert seine Meinung auch nicht") zu wiederholen und zu bestätigen, indem sie das zuvor benutzte "Interesse haben" dadurch variiert, dass sie nun das Gegenteil verwendet ("egal war's"). Indem sie aber zusätzlich die Reihenfolge der Handlung ihres Vaters und ihrer eigenen Handlung umkehrt, werden Ursache und Wirkung in einer Weise vertauscht, dass sie das genaue Gegenteil des vorher Gesagten bedeuten. In der vorherigen Passage hatte sie sich noch, die väterlichen Ansprüche abwehrend, zuerst gegen den Vater gewandt hat ("das braucht ihn nicht zu interessieren"), um anschließend hinterher zu schieben "und mich interessiert seine Meinung auch nicht". Nun behauptet sie zunächst: "egal war's mir, was er gedacht hat" und nimmt damit das Ende der vorherigen Aussage auf, dass sie an seiner Meinung nicht interessiert sei. Die nachfolgende Feststellung, dass auch ihrem Vater "eigentlich egal" war, was sie gemacht hat, hat jedoch den Charakter einer indirekten Begründung für ihre eigene Gleichgültigkeit gegenüber ihrem Vater, die sie als eine Reaktion darauf glaubhaft machen will. Allerdings hat sie in der familialen Rollenstruktur die schwächere Position und ist auf das Interesse ihres Vaters stärker angewiesen als umgekehrt, so dass ihr propagiertes - aber wütendes - Desinteresse gegenüber ihm ins Leere läuft und durch die Gleichgültigkeit ihres Vaters entwertet und bedeutungslos wird. Scheint der erste Begründungszusammenhang also noch die Abwehr gegenüber den anmaßenden Erpressungsversu-

chen ihres Vaters und die Verteidigung ihrer eigenen Unabhängigkeit auszudrücken, verdeutlicht der zweite, dass ihre Gleichgültigkeit als eine resignative Reaktion auf das Allein-Gelassen-Werden und die Interesselosigkeit durch ihren Vater angesehen werden muss. Ihr Vater macht also gleichzeitig zu viel und zu wenig, indem bei ihm Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit gegenüber seiner Tochter mit Übergriffen auf ihre Person gepaart sind. Ihre resignative Gleichgültigkeit, die fast mit einer emotionalen Abstumpfung und mit einer sprachlichen und kognitiven Restringiertheit einhergeht, bietet ihr einen Schutz vor der Enttäuschung angesichts der desolaten Beziehung zu ihren Eltern, die sie deutlicher empfinden müßte, wenn sie sich ihre Bedürfnisse zugestehen würde. Die fatale Konsequenz daraus besteht jedoch in einem Mangel an Selbststeuerungs- und Gestaltungsfähigkeit, die sich sowohl in ihrer Studienfachwahl, als auch in ihrer gesamten Lebensführung manifestiert.

Hannahs trotzige Selbstbehauptung und resignative Gleichgültigkeit erscheint also als eine Attitüde, hinter deren Fassade sie jedoch gegenüber der Weigerung ihres Vaters, ihr Studium zu finanzieren, sehr viel ambivalenter ist. Es fällt ihr aber schwer, dieser Ambivalenz sprachlich Ausdruck zu geben und die verschiedenen Aspekte zu sortieren, wie ihre weiteren Ausführungen zur Frage der Finanzierung deutlich machen:

"Also eh mir war's eigentlich immer lieber, so dass ich wirklich unabhängig von denen war, dass sie nichts bezahlt haben. Also ich meine, hätten sie gezahlt, dann hätt ich's genommen, das weiß ich, dann hätte ich halt nicht gearbeitet. Aber - eigentlich war's mir immer lieber. Naja das ist jetzt aber also wirklich total subjektiv, also wenn ich's jetzt einfach mal so bewerten wollte, weiß ich nicht, hätte man vielleicht, hätten sie einen Kompromiß finden können vielleicht wenn ich's mir so überlege. Hätten sagen können, naja o.k. wir zahlen dir weiß ich die Miete und alles andere zahlst du alleine, das hätte ich einen anständigen Kompromiß gefunden." (6: 3-8)

Sie fängt in dieser Erklärung zwar wieder mit ihrer "Unabhängigkeits-Erklärung" gegenüber ihren Eltern an, in ihr steht aber bereits schon das relativierende "eigentlich" dem "wirklich unabhängig" gegenüber ("mir war's eigentlich immer lieber, so dass ich wirklich unabhängig von denen war"). Anschließend tastet sie sich umständlich und vorsichtig ("Naja"; "das ist jetzt aber wirklich total subjektiv"; "also wenn ich's jetzt einfach mal so bewerten wollte"; "weiß ich nicht"; "hätte man vielleicht") zu dem Wunsch vor, dass ihre Eltern sie unterstützen sollten ("hätten sie einen Kompromiß finden können"). Sie schwächt ihn jedoch sofort wieder ab durch ein nachfolgendes "vielleicht" und "wenn ich's mir so überlege", um sich schließlich doch zu dem Wunsch nach einem "anständigen Kompromiß" durchzuringen: "naja o.k. wir zahlen dir weiß ich die Miete und alles andere zahlst du alleine", was sie als "anständig" empfunden hätte. Nur implizit kann sie also zum Ausdruck bringen, dass sich ihre Eltern ihr gegenüber "unanständig" verhalten. Ihre umständliche Satzkonstruktion zeigt, wie schwer es ihr fällt, Wünsche oder Anforderungen gegenüber ihren Eltern geltend zu machen und dafür argumentativ einzutreten, was auch durch ihre Betonung bestätigt wird, dass sie selbst einen solchen Kompromiß "absolut nicht" herbeigeführt hätte,

"(...) weil ich renn niemand für irgendwas hinterher und schon garnicht wegen Geld, also da ist es mir echt lieber, wenn ich das alleine da mache." (5: 74-75)

Der apodiktische und maximalistische Impetus von Hannahs Ausdrucksweise ("und schon gar nicht") illustriert durch das verwendete Bild einer Trennung, die nur durch eine große Kraftanstrengung ("hinterher rennen") überwunden werden könnte, wieviel Energie der Zustand ihrer "Unabhängigkeit" ihr abverlangt, die im Grunde genommen ein Ausgestoßen-Sein ist. Wenn man jemandem hinterher rennt, weil man etwas von ihm will, ist dies eine ex-

treme Form von Aufdringlichkeit. Sie muss als Anbiederung empfunden werden, wenn die begehrte Person signalisiert, dass sie den Wunsch ablehnt, was wiederum eine tiefe Beschämung des Begehrenden zur Folge hat. Wenn der Wunsch des Begehrenden nun sogar legitim ist und er dennoch für seine Befriedigung in die Position des Aufdringlichen gerät, kommt zu der Beschämung noch der Ärger der Zumutung hinzu. Diese Verwicklung spiegelt exakt das Beziehungsmuster zwischen Hannah und ihren Eltern wider. Hannah empfände es als Zumutung und als Beschämung, ihre Eltern um etwas zu bitten, zu dem sie aufgrund der natürlichen Rollenverteilung der Familie verpflichtet sind. Dabei geht es aber nur vordergründig um finanzielle Unterstützung, denn die Finanzierung ist nur das materielle Symbol für die von ihr vermißte emotionale Zuwendung und Anerkennung, die ohne eine Bindung an die Eltern gewährt werden soll. Nur wenn diese, tief in die Konstitution des Selbstwertgefühls im primären Interaktionszusammenhang der Familie reichenden Strukturen bedacht werden, wird die Heftigkeit verständlich, mit der Hannah es ablehnt, ihre Eltern darum zu bitten, sie zu unterstützen.

Das, was Hannah vorher noch euphemistisch als "unabhängig sein" bezeichnet hat, fällt also schließlich auf ein "alleine machen" als Reaktion darauf, dass sie von ihren Eltern allein gelassen wird, zusammen. Ihre "Unabhängigkeit" ist keine Autonomie als Ergebnis eines persönlichen Entwicklungs- und Wachstumsprozesses, sondern ein zur "Autonomie" stilisiertes "Allein-machen-müssen" als bloße Reaktion darauf, dass sie von ihren Eltern ausgestoßen wurde. Ihr Beharren auf einer "unabhängigen" Studienfinanzierung, ohne ihren Eltern "hinterher zu rennen" und sich um einen Kompromiß zu bemühen, aber auch ohne für ihre berechtigten Interessen zu kämpfen, erscheint geradezu als eine symbolische Handlung, mit der sie ihm beweisen will, dass sie es dennoch "schafft".

Wie stark Hannahs Konfikt mit ihren Eltern und ihre negative Bindung an sie ihr Leben prägt und ihre Handlungsmöglichkeiten und ihre Selbststeuerungsfähigkeit blockiert, wird an der tiefen Krise in ihrem Studium deutlich, die eine Folge ihrer negativen und bloß reaktiven Studienfachentscheidung sowie ihres Finanzierungsproblems ist. Ihr Studium ist in erster Linie durch die Notwendigkeit geprägt, ihren Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit zu bestreiten, indem sie vier Nächte pro Woche in einem Café als Bedienung arbeitet:

"Ja das reicht auch wirklich also ich merk das schon, dass sich das die ganze Woche lang durchzieht, dass dann der Rhythmus also in der Hälfte der Woche total umgekehrt ist, weil ich dann natürlich auch am Tage weiß ich nicht um 8 ins Bett geh um in der Nacht zu arbeiten. Und -- also so einen Job fürs Leben würd ich nie haben wollen." (11: 70-73)

Ihre Erwerbstätigkeit steht so sehr im Mittelpunkt ihres Lebens, dass Hannah dazu gezwungen ist, ihre Studientätigkeiten um sie herum zu organisieren:

"Na ich hab mir immer am Anfang ehm des Semesters versucht den Plan mit meiner Arbeit, ehm den Stundenplan mit meiner Arbeit ehm irgendwie ganz gut - ja zu kombinieren." (7: 68).

Hannahs Erwerbstätigkeit beeinträchtigt ihr Studium in einer Weise, dass sie, wie sich im Verlauf des Interviews herausstellt, während der letzten zwei Semester schon gar nicht mehr an der Universität war und auch zuhause nichts mehr gelesen hatte:

"Nein so die letzten beiden Semester hab ich nicht mehr so viel gemacht (...) hm ja so - nichts eigentlich. Also - muss ich also wirklich <lacht> - naja ich gehe, also ein bißchen Zeit bin ich dann schon noch an der Uni und dann mach ich eigentlich gar nichts mehr viel. Weil durch die Nachtarbeit schlaf ich natürlich auch ne Menge am

Tag, nicht und dann, weiß ich wenn man morgens um 6 ins Bett geht und 10 Stunden gearbeitet hat, dann ist man eben fix und fertig natürlich bis mittags." (11: 28-36)

In ihrem Finanzierungsproblem, das ganz eng mit der Frage der "richtigen", statusadäquaten Studienfachwahl verknüpft ist, drückt sich also geradezu symbolhaft verdichtet die negative Bindung an ihre Eltern aus, denn es trennt sie im Konflikt von ihnen und verbindet sie zugleich mit ihnen, solange sie den Konflikt nicht lösen kann. Im Gegensatz zu den ihre Unabhängigkeit verkündenden Behauptungen, dass es ihr egal ist, was ihr Vater denkt, ist Hannahs Studium als Reaktion auf ihren Vater von dem Bemühen beherrscht, auf eigenen finanziellen Beinen zu stehen und dennoch ihr "Interesse" durchzusetzen, womit sie sich in eine Abhängigkeit von der Organisation der Finanzierung ihres Studiums durch Erwerbsarbeit begibt. Sie hat, wenn man das in den Kategorien der Rational-choice-Theorie ausdrücken will, das eigentlich zur Verfügung stehende feasible set "freiwillig" eingeschränkt und ihre Präferenzen entsprechend adaptiert.

Ihre Erwerbstätigkeit hat einen so großen Stellenwert für sie, dass sie - auf die Frage, ob sie sich eher als Studentin, die jobt oder eher als Berufstätige, die nebenher studiert, empfindet - sagt, sie lebe "auf jeden Fall eher außerhalb der Uni für den Job" (9: 57).

"Also ich weiß nicht, wenn ich weniger arbeiten würde, dann würde ich vielleicht noch mehr an der Uni auch sein, das weiß ich aber nicht, das kann ich jetzt nicht sagen, weil es ja von Anfang an das gleiche war, also eben war, dass ich eben auf den Job wirklich angewiesen war." (9: 57-60)

Hannah kommt nicht auf die Idee zu sagen, "ich will" oder "ich nehme mir vor", mehr an der Universität sein, sobald ich weniger arbeiten muss, sondern sie weiß es nicht, "weil" es schon immer so war. Sie entwirft also, entgegen ihrer Selbststilisierung der Selbstbehauptung gegenüber ihren Eltern, eine Rolle als passiv Betroffene ("wirklich angewiesen") von sich, der angesichts der Schicksalhaftigkeit der Bedingungen ("von Anfang an das gleiche") keine Handlungsalternativen zur Verfügung standen, wobei sich in der Statik der Formel "von Anfang an" die Zeitlosigkeit ihres "immer schon" währenden Interesses wiederholt. Damit verwendet Hannah dasselbe Rechtfertigungsmuster wie ihre Mutter, die sich ebenfalls nicht als aktiv Handelnde sah, sondern als ein Opfer der widrigen Verhältnisse, die sie daran hinderten, ihr Leben in ihrem eigenen Sinne zu gestalten.

Konnte man zu Beginn ihres Studiums noch sagen, dass ihre Erwerbstätigkeit ein Versuch der Emanzipation von ihren Eltern durch eine eigenständige Finanzierung ihres Studiums und damit ihres Lebensweges war und sie ihnen durch die überstürzte Studienaufnahme und nie infrage gestellte Wahl des Faches Germanistik beweisen wollte, dass sie es alleine schafft, so hat sich Ursache und Wirkung im Laufe ihres Studiums verkehrt, da sie die Finanzierungsnotwendigkeit zum Vorwand nimmt, um in der Situation der Latenz zu verbleiben. Das von ihr verwendete, bekannte Muster einer Pseudobegründung gibt deutlich zu erkennen, dass sie gar nicht willens oder nicht in der Lage ist, ihr Handlungsdilemma aufzulösen.

Hannah ist auf ihren aufreibenden nächtlichen Kneipenjob jedoch nur so lange angewiesen, wie sie an einem "unvernünftigen" Studienfach festhält, denn nur ein solches finanziert ihr Vater nicht. Aber andererseits gibt ihr nur ein solches "unvernünftiges" Studienfach die Möglichkeit, das kraftraubende organisatorische Arrangement einer Teilzeit-Studentin aufrecht zu erhalten. Andere Fächer kommen für sie deshalb nicht in Betracht, weil deren Curriculum sie zu sehr in Anspruch nehmen würde. Das Ausmaß ihrer Selbstblockade und des ihr

zugrunde liegenden Konflikts wird dadurch verdeutlicht, dass sie ihn sieben Semester lang latent hielt und sich für keine der beiden möglichen Lösungen entscheiden konnte, da sie weder engagiert studiert und ihrem Vater dadurch bewiesen hat, dass sie es auch ohne ihn schafft, noch ihr Studienfach gewechselt hat, um etwas zu studieren, das ihr Vater finanziell unterstützen würde.

Dabei hat sie sich gegenüber ihrem Studienfach während dieser Zeit entfremdet und befindet sich in einer Sackgasse:

"(...) dass ich nun mittlerweile tatsächlich was machen muss, ich kann nicht mein ganzes Leben lang hier rumjobben und rumstudieren <lacht>, sondern muss mir was aussuchen, womit ich auch irgendwie mal ne berufliche Perspektive hab." (9: 10-11)

Hannah fällt in der Beschreibung ihrer aktuellen Situation völlig in die Wortwahl ihres Vaters und damit in seine Denkweise zurück. Ihr Konflikt äußert sich im Auseinanderfallen ihres Lebens in einen Teil, den sie mit seinen Worten abwertend als "rumjobben und rumstudieren" charakterisiert und einen auf die Zukunft bezogenen Teil, in dem sie "nun mittlerweile tatsächlich was machen muss". Durch die Verwendung des verstärkenden Wortes "tatsächlich" wertet sie ihre beiden gegenwärtigen Tätigkeiten - "rumjobben", "rumstudieren" - zusätzlich als nicht tatsächlich und damit als nicht wirklich wichtig ab. Sie übernimmt also die abwertende Perspektive ihres Vaters, um ihr gegenwärtiges Verhalten, das ursprünglich ihrem Vater genau entgegengesetzt sein sollte, zu charakterisieren.

Hannah sieht keine Möglichkeit, ihr "Interesse", das auch nach sieben Semestern noch immer diffus ist, mit den beruflichen Notwendigkeiten zu verbinden, sondern bestätigt den Gegensatz zwischen ihnen nur noch einmal:

"Ja das ist halt genau mein Problem, weil ich das noch nicht so genau weiß. Also ich hab jetzt tatsächlich noch nicht so genau -- etwas mir ausgesucht." (9: 15)

Sie glaubt also, dass ihr Problem darin liege, dass sie sich noch nicht das passende Studienfach "ausgesucht" habe, womit sie die dem Warenangebot eines Supermarkts entsprechende Entscheidungslogik anwendet, die auch dem diffusen Arrangement ihres Studienfachs entspricht, in dem sich die Studierenden zu Beginn jedes Semesters aus einem Angebot von mehreren hundert Lehrveranstaltungen, die kaum nach Anforderungsvoraussetzungen strukturiert sind, Lehrveranstaltungen aussuchen müssen, die ihnen gefallen. Aber Hannahs Problem ist nur vordergründig eine Frage der richtigen Auswahl, sondern beruht auf einem tiefen, aber latent gehaltenen Konflikt mit ihren Eltern, der, solange er nicht gelöst ist, ihre Handlungsfähigkeit blockiert. Dies wird an ihrer Antwort auf die Frage deutlich, welches andere Studienfach geeigneter für sie sein könnte:

"Hm weiß ich nicht, keine Ahnung. Ich nehme mal an, dass es eventuell bei den Medizinern vielleicht anders wäre, aber das wäre kein Fach für mich. - Also das ist mir egal, was da läuft bei diesem Studium. Und sonst wüßte ich's wirklich nicht, also die Fächer, die mich sonst noch interessieren würden, da passiert genau's gleiche. Also was da Sprachen wären - oder ehm eben Philosophie und Kunstgeschichte und solche Sachen, aber da würde wirklich haargenau das gleiche passieren." (9: 21-24)

Wiederum wird Hannah durch ihre undifferenzierte und diffuse Ausdrucksweise daran gehindert, sich mit ihren Bedürfnissen und den zur Auswahl stehenden Studienfächern in einer Weise zu beschäftigen, dass sie zu einer Ordnung ihrer Präferenzen in Abhängigkeit von ihren Handlungszielen gelangt. Ihr Handlungsproblem erscheint aufgrund der "restringierten" Art, in der sie es thematisiert, als ein unüberwindliches und unlösbares Dilemma. In Hannahs

Wahrnehmung fällt das Studienangebot der Hochschulen in jene Fächer auseinander, die Hannah "interessant" findet, die aber für eine Lösung ihres Problems offenbar nicht geeignet sind ("da passiert genau's gleiche"), und in die "vernünftigen" und "klassischen" Studienfächer wie Medizin, BWL und Jura, die ihr Vater ihr nahegelegt hat zu studieren. Hannahs Einteilung liegt demnach eine dichotomische Wahrnehmung der Studienfächer in "harte" und "weiche" zugrunde, wie ich sie als dominantes Strukturierungsmuster der Studierenden im Kapitel VIII beschrieben habe. Die "harten" Studienfächer sind dabei im allgemeinen die Fächer, die ihre Eltern als "vernünftig" klassifizieren und Hannah aufzwingen wollen, während sie vor ihnen in die "weichen" flüchtet. Hannah läßt sich gedanklich erst gar nicht auf die "vernünftigen" Studienfächer ein ("egal, was da läuft"), um ihr stereotypes Deutungsmuster zu überprüfen, sondern ist auf diese Dichotomisierung geradezu angewiesen und muss sie solange aufrecht erhalten, wie sie in dem Ablösungskonflikt mit ihren Eltern gefangen bleibt, da sie in idealer Weise die beiden Seiten dieses Konfliktes repräsentiert, in dem ihr persönliches "Interesse" für die "gute" und unangreifbare Seite ihrer Kindheit steht und die "böse" Seite die Berufs- und Erwachsenenwelt ihres Vaters. Da sie negativ an ihren Vater gebunden ist, darf sie sich keinen Schritt auf das System einlassen, das er repräsentiert, sondern muss die Abwehrmauer dagegen möglichst hoch aufbauen. Das bedeutet, dass sie die Ambivalenz, die notwendiger Teil einer Entscheidungssituation ist, gar nicht zulassen darf.

Biographisches Handlungsmuster und Statusreproduktion:

Hannahs "Fixierung" auf Germanistik, ihre übereilte und gedankenlose Studienaufnahme sowie ihre überstürzten Entscheidungen für ihre Fachwechsel während ihres Studiums hatten also die tieferliegende Bedeutung einer symbolischen Ablehnung ihres Vaters. Auch ihr selbstschädigendes Studienarrangement, das sie in eine Sackgasse gebracht hat, beruhte nicht auf einer "autonomen" und zukunftsgestaltenden, geschweige denn rational abwägenden Entscheidung, sondern war eine Reaktion auf ihn. Indem sie die von ihm vorgeschlagenen Studienfächer ablehnt, verweigert sie sich indirekt auch gegenüber seinen Erwartungen einer statusadäquaten Studienfachwahl. Ihre Verweigerung geht sogar so weit, dass sie selbst in dem von ihr gewählten Studienfach Germanistik scheitert.

Hannahs Konflikt mit ihren Eltern besteht also nur vordergründig in der Finanzierung ihres Studiums. Ihm liegt das Problem des Strebens nach Unabhängigkeit und Autonomie gegenüber ihren Eltern und deren Bedürfnissen zugrunde, die eine mögliche Unterstützung mit Bedingungen verknüpften, die Hannah so stark gebunden hätten, dass sie sie nicht aus dem Familiensystem entlassen hätten. Denn Hannahs Eltern erpreßten ihre Tochter mit der Übertragung der familialen Ressourcen an sie, damit sie diese Ressourcen zu ihren eigenen Bedingungen verwendete, was die rigideste Form der Statusübertragung an die Kinder ist.

Hinter ihrem "immer schon" vorhandenen "Interesse" an Germanistik als Motiv für Hannahs Studienfachentscheidung verbirgt sich demnach der Versuch ihrer Selbstbehauptung gegenüber ihren Eltern, insbesondere ihrem Vater zu suchen, der wollte, dass sie ein anderes Studienfach wählte und versuchte, sie durch die Verweigerung der Finanzierung ihres Studiums zu erpressen. Hannah befindet sich in einem schwierigen Ablösungskonflikt mit ihnen, da sie noch nicht die für die Konstitution ihres Selbstwerts grundlegende Anerkennung und Zuwendung von ihnen erhalten hat, aber dennoch unabhängig werden muss. Deshalb dekla-

miert sie zwar symbolisch ihre Unabhängigkeit, kann sich aber nicht lösen, sondern bleibt im Familiensystem gefangen und - wenngleich negativ - gebunden, was wiederum ihre gesamte Handlungsfähigkeit blockiert und sich massiv auf ihr Studienverhalten auswirkt.

Die unbewusste Übernahme der Kriterien ihres Vaters sowie der Selbststilisierung ihrer Mutter als Opfer zeigt Hannahs - wenngleich negative - Bindung an ihre Eltern. Sie lehnt ihren Vater in allem ab, was er verkörpert, bezieht sich jedoch andererseits in allen ihren Handlungen auf ihn, was an dem Effekt, den die Frage der Studienfinanzierung auf ihr Studium hat, besonders deutlich wird. Hannahs Abneigung gegen die Berufswelt als Lebensbereich, den für sie ihr Vater verkörpert und der für sie die von ihr abgelehnte Systemwelt repräsentiert, spitzte sich dieser Frage geradezu dramatisch zu. Darüber hinaus verwendet Hannah dasselbe Rechtfertigungsmuster wie ihre Mutter, indem sie sich nicht als aktiv Handelnde, sondern als ein Opfer ihres Vaters stilisiert, der sie daran hindert, ihr Studium in ihrem eigenen Sinne zu gestalten.

Mit diesem paradoxen Arrangement schadet sich Hannah gleich auf mehrfache Weise selbst. Sie hindert sich daran, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und läßt es zu, dass ihr Selbstbewusstsein aufgrund ihrer frustrierenden Studiensituation weiter geschwächt wird und nicht durch die Entwicklung ihrer Kompetenzen gestärkt wird. Schließlich kostet sie der schwelende Konflikt mit ihren Eltern, der ja weiterhin nicht gelöst ist, viel psychische Energie und Gestaltungskraft. Folglich bleibt auch die Reflexion über ihre Enttäuschung mit ihrem Studienfach und über ihr Handlungsdilemma in einem unentwickelten Stadium, da kein Entwicklungsprozess geschieht.

Der Nutzen, den Hannah aus diesem paradoxen und selbstschädigenden Arrangement für sich gewinnt, wird vor dem Hintergrund ihrer negativen Bindung an das Familiensystem deutlich. Nur dadurch kann sie ihre Eltern erreichen, indem sie sie dazu zwingt, sich um sie in ähnlicher Weise wie um ihre ältere Schwester Sorgen zu machen. Denn falls Hannah im Studium erfolgreich wäre, würde sie die - symbolische - Weigerung ihrer Eltern nachträglich bestätigen, die Eltern wären zufrieden und alles wäre in Ordnung. Falls Hannah im Gegenteil dazu ihr Studium abbrechen und eventuell eine Lehre anfangen würde, wäre sie mit dem Versuch ihrer Selbstbehauptung gegen ihre Eltern gescheitert und sie würden nachträglich Recht bekommen. Nur das Offenhalten des Konfliktes mit ihren Eltern um den hohen Preis der Blockade ihrer gesamten Lebenssituation scheint demnach die Hoffnung zu schüren, diesen Konflikt auf eine für Hannah befriedigende Weise zu beenden. In diesem Sinne benutzt Hannah also unbewusst die Frage der Finanzierung als symbolischen Ausdruck einer Beziehungsbotschaft, die in einem Appell an ihre Eltern besteht, ihr die Anerkennung und Bestätigung nicht zu verweigern, obwohl sie ihre Anforderungen nicht erfüllt. Der Konflikt um die Finanzierung ist der symbolhafte Ausdruck für die von ihr vermißte emotionale Zuwendung und Anerkennung, ohne zugleich von ihren Eltern gebunden und für ihre Zwecke mißbraucht zu werden. Dadurch wird die Heftigkeit verständlich, mit der Hannah es ablehnt, ihre Eltern darum zu bitten, sie zu unterstützen. Allerdings beruht Hannahs paradoxes Arrangement nicht auf bewussten und strategischen Überlegungen und sie handelt nicht "vernünftig" und unter dem Aspekt, was ihr von Nutzen ist. In ihrer eigenen Perspektive sind ihre Eltern, ihre Geschwister, die Finanzierungsnotwendigkeit, die Studienbedingungen "schuld", während sie selbst davon nur betroffen und passiv ist.

Insofern ist Hannahs restringierter Sprachstil, den man geradezu als Sprachlosigkeit charakterisieren muss, auch ein symbolischer Ausdruck ihrer Verweigerung gegenüber einer Auseinandersetzung mit ihren Präferenzen und der vorgefundenen Wirklichkeit. Ihre Sprache bleibt diffus und latent und zeichnet sich durch ein geringes Differenzierungsvermögen und eine hohe Stereotypie aus sowie eine große Menge an unbestimmten Modalpartikeln (vgl. Kokemohr 1992) wie "irgendwie", "eigentlich", "also", "naja" usw. Im gesamten zweistündigen Interview verwendet sie "eigentlich" 119 mal und "irgend..." (-wie, -wann, -wo) 131 mal in den immer gleichen Formulierungen:

"hat mich eigentlich immer ein bißchen genervt"; "hat mich eigentlich immer sehr interessiert"; "das fand ich eigentlich unheimlich interessant"; "das war mir aber irgendwie eigentlich auch egal"; "also das fand ich eigentlich immer alles ganz gut und wichtig" usw.

Andererseits ist ihre Sprache durch maximalistische Sprachfiguren ("irre", "wahnsinnig", "unbedingt", "wirklich", "einfach nicht") pathetisch aufgeladen. Die allgemeinen Zustandsbeschreibungen ihrer Gefühle und die zirkulären Begründungsformeln, die charakteristisch für ihre Ausdrucksweise sind und sich durch das ganze Interview hindurchziehen, haben etwas Abschließendes, worauf man nichts mehr sagen kann, andererseits aber auch etwas Belangloses, weil eigentlich noch gar nichts gesagt worden ist. Sie sind der Ausdruck einer unentwickelten sprachlichen und kognitiven Kompetenz. In ihnen drückt sich aber auch der kindliche Impetus des unbeholfenen Beharrens auf etwas aus, das immer wieder infrage gestellt wird und das gegen die Infragestellung verteidigt werden soll. Damit erfüllt ihr Sprachstil angesichts der Interaktionsstruktur von Hannahs Familie aber auch eine wichtige Funktion. Indem Hannah durch sprachliche Vagheit auf einen unveränderlichen und nicht hinterfragbaren Zustand ihres Gefühls verweist, bietet sie sprachlich keine Angriffsfläche und immunisiert es gegenüber den Ansprüchen und der Kritik ihrer Eltern. Dies hat allerdings wiederum zur Folge, dass sich Hannahs Motive und Bedürfnisse auch nicht entwickeln konnten, weil sie gar keine Gelegenheit bekam, sie im familialen Interaktionsprozess kommunikativ zu entfalten und zu entwickeln, da eine anteilnehmende Verständigung über Konflikte in ihrem Elternhaus ausgeschlossen war. Die Ursachen dafür liegen in ihrem ungelösten Beziehungskonflikt mit ihren Eltern, der sie gewissermaßen dazu zwingt, "restringiert" zu kommunizieren, um ihn sowie ihre Gefühle damit latent zu halten und ihre Verletzung abzumildern. Ihr Sprachstil ist aber nicht nur die Folge und der Ausdruck dieses nicht bewältigten Ablösungskonflikts. Er ist andererseits auch die Ursache dafür, dass sie ihn sowie ihre übrigen Probleme nicht lösen kann, da er als Mittel dafür ungeeignet ist. Er verhindert, dass sie ihre Gefühle und Bedürfnisse klar artikulieren, gestalten und Handlungskonsequenzen daraus ziehen kann.

Zeitachse Hannah

	Hannah		Vater	Mutter	
		:	Eltern:	Eltern:	
			Friseur, Hausfrau;	beide Möbelverkäufer,	
	eigenes Ge schäft		eigenes Geschäft		
			beide Volksschule	beide Volksschule	
1939	-27		Geburt	Geburt	
			mittl. Reife	Gymnasium ohne Abschluss	
			kaufmän. Lehre		
1960				20: Geburt Tochter	
				Abgang Gymnasium, Ausland	
1965		Heirat	25	25	
1966	0	Geburt Hannah			
				26: aufgehört zu arbeiten	
1969	+ 3	Geburt Bruder		30	30
1972	+ 6	Einschulung			
		Gymnasium (älteste Schwester)			
1973		Abgang von Gymnasium (Schwester)			
1975	+ 9 Schock: Erfahrung harmonischer Familie'				
1976	+10	Geburt Bruder			37
		älteste Schwester: endgültiger Abgang ohne Abschluss			
		Beginn Lehre			
1978	+12	Geburt Schwester			39
		älteste Schwester: Geburt Kind, Heirat, Auszug			
1980	+14	Geburt Bruder			41
1984	+18	Abitur			
1985	+19	Studienbeginn			
		Beginn mit Jobben			
1987	+21	Auszug	50	50	
1988	+22	Interview			

9.6. Axel:

"Ich mein, ändern kann man da nix, außer man geht weg, ja?"

Kurzbiographie:

Axel stammt aus einem kleinen Dorf mit noch nicht einmal 800 Einwohnern in einem dünn besiedelten Gebiet. Dort wurde schon Vater 1920 geboren, der den kleinen Bauernhof von seinem Vater übernahm und noch in den 50er Jahren durch Landzukauf auf 10 ha Land erweiterte und bis zu seiner Verrentung ohne Bedienstete führte. Axels Vater hat seine linke Hand verloren, als Axel zwei oder drei Jahre alt war und ist seitdem nur eingeschränkt arbeitsfähig. Inzwischen wird der Hof von Axels älterem Bruder am Wochenende als Nebenerwerb bewirtschaftet, wobei ihm sein Vater, seine Mutter und seine Großmutter väterlicherseits, die bereits über neunzig Jahre alt ist, helfen. Seine Mutter wurde 1926 unehelich geboren und hat seit ihrer Kindheit als Magd auf Bauernhöfen gearbeitet.

Axels Vater war bereits einundvierzig und seine Mutter fünfunddreißig Jahre alt, als er als "Nachkömmling" geboren wurde (vgl. "Zeitachse"). Seine Schwester ist sieben Jahre älter als er, war in der Schule immer sehr gut, besuchte das Gymnasium, studierte Ökotrophologie und hat inzwischen promoviert. Sie wohnt nicht mehr in der Nähe ihres Heimatdorfes, ist im öffentlichen Dienst beschäftigt und verheiratet. Axels Bruder ist sechs Jahre älter, hatte nach der Schulzeit eine Lehre auf dem elterlichen Bauernhof gemacht, wollte aber danach nicht Bauer werden, sondern holte über den Zweiten Bildungsweg das Abitur nach und studierte Veterinärmedizin. Er lebt ebenfalls nicht mehr in oder in der Nähe des Heimatdorfes und ist im öffentlichen Dienst beschäftigt. Nachdem er sich dagegen entschieden hatte, Bauer zu werden und den Hof vollerwerbstätig zu bewirtschaften, wurde dort nichts mehr investiert. Deshalb wird der Hof noch als traditionelle Drei-Felder-Wirtschaft ohne landwirtschaftliche Spezialisierung betrieben.

Axel wurde ein Jahr später als üblich eingeschult und wechselte außerdem erst nach der 5. Klasse aufs Gymnasium. Den Übergang beschreibt er als sehr schwierig. Von dieser Zeit an fuhr er in die nächste Kreisstadt, wo er mit einer völlig neuen Welt konfrontiert wurde. Sein sozialer Kontakt im Dorf verringerte sich in der Folgezeit sehr, zumal seine Mutter ihm untersagte, außerhalb des Hauses mit anderen Kindern zu spielen ("draußen herumzustreunern"). Auch zuhause war er meistens allein, weil er Schularbeiten machte, während seine Eltern auf dem Feld arbeiteten und seine Geschwister bereits nicht mehr zu Hause wohtnen. Er lernte ("paukt") intensiv und war auf dem Gymnasium ein sehr guter Schüler, der von seinen Mitschülern als "Streber" angesehen wrde. Vor allem in den letzten drei Jahren seiner Schulzeit lernte er für ein gutes Abitur und schloß die Schule mit einem Notendurchschnitt von 1,6 ab. Er fing zunächst an, Maschinenbau in einer nahen Großstadt zu studieren, weil er einen schlechteren Notendurchschnitt hatte, als aufgrund des Numerus clausus für Zahnmedizin erforderlich war. Nachdem er den Eingangstest für Zahnmedizin beim zweiten Mal bestanden hatte, wurde ihm ein Studienplatz in Berlin zugeteilt und er fing dort in seinem zweiten Hochschulsemester an, Zahnmedizin zu studieren. Er wohnte zunächst im Studentenwohnheim, lernte dort nach drei Jahren seine Freundin kennen, die ebenfalls Zahnmedizin studierte, und zog nach einem weiteren Jahr aus, um sich mit ihr zusammen eine Wohnung zu nehmen. Zur Zeit des Interviews ist er in seinem 12. Semester und hat gerade seine Abschlussprüfungen

mit der Note zwei bestanden.

Familiale Ressourcen und sozialisatorische Interaktionsstruktur:

Axels Mutter stammt nach seiner Aussage aus "niederen Verhältnissen" und musste bereits sehr früh in ihrem Leben "als billige Magd" zu arbeiten anfangen ("Also die hat wirklich -- ihr ganzes Leben nur gearbeitet"). Sie wurde, wie Axel gleich mehrmals während des Interviews erwähnt, als uneheliches Kind geboren:

"Und bei meiner Mutter, muss man sagen, da - kommt noch dazu, dass se ein uneheliches Kind war und das war ja damals, die iss Jahrgang 26 -- eh, sehr schwierig gewesen. Und die iss dann bei ihrer Großmutter aufgewachsen. Und aufm Land iss das ne schwierige Lage. Also drum hat die - auch ihre Eigenheiten irgendwie - das seh ich schon - sehr genau ein. Und die hat - irgendwie so - n recht begrenztes Selbstwertgefühl. Und hat das auch glaub ich so - geschafft, es einigermaßen auf uns zu übertragen.

(Interviewer: Was heißt das?)

Naja, also - das iss immer so, die andern -- sind eher immer so die - Bessren. Also man hat nich irgendwie so das Gefühl, bei uns in der Familie, dass man -- irgendwie was tolles iss, ja? - Also so seh ich das." (13: 39-47)

Axel beschreibt die uneheliche Geburt seiner Mutter als eine soziale Stigmatisierung, unter der sie ihr Leben lang zu leiden hatte und die einen Mangel an Selbstwertgefühl bei ihr bewirkte und dazu geführt habe, dass ihre soziale Position im sozialen Raum des Dorfes prekär war und sie sich ihrer gefährdet fühlte. Zwischen diesem Stigma und sich selbst konstruiert er eine direkte Kontinuität, da sie ihr verletztes Selbstwertgefühl auf ihn und seine beiden Geschwister übertragen habe.

Damit spricht er einen Zusammenhang an, der bereits ausführlicher im Anschluss an die kommunikationstheoretischen Überlegungen von Watzlawick sowie an emotionssoziologische Argumente im 5. Kapitel besprochen wurde. Die soziale Position ist nicht nur mit spezifischen Ressourcen verbunden, sondern hat auch eine emotionale Dimension, die vom Positionsinhaber als Anerkennung und Stolz oder als Scham und Angst empfunden wird. Eine niedrige soziale Position der Familie in der Gesellschaft ist deshalb nicht nur mit wenig Ressourcen, sondern auch mit einer geringen sozialen und emotionalen Anerkennung verbunden, die wiederum auch auf die Rollenkonstellation und die Beziehungsdynamik in der Familie ausstrahlt, indem sie zu einer eingeschränkten Rollenentfaltung der Familienmitglieder führt sowie zu einem geringen Ausmaß von materiellen, aber auch emotionalen Gratifikationen der Eltern gegenüber den Kindern. Diese emotionale Dimension ist deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil sie mehr als die externen Ressourcen die Ausbildung des Selbstwertgefühls und damit die innere Gestaltungsfähigkeit der Heranwachsenden prägt. Wenn ihnen die emotionale Anerkennung verweigert wird, indem sie durch Distanz und Kälte behandelt und als Mensch und Beziehungsperson nicht emotional besetzt und nicht wichtig genommen werden (Stierlin 1980: 71), wird auch bei ihnen ein grundlegendes Gefühl von Schuld und Scham erzeugt. Im extremen Fall führt ein solches Familienklima zur frühzeitigen Ausstoßung der Heranwachsenden, da es bei den Kindern das Gefühl von Bindungslosigkeit erzeugt und beim Heranwachsenden eine frühe "Trennung und eine häufig frühreife Autonomie" (ebd., 68) sowie Ablösung von den Eltern beschleunigt.

Das existentielle Gefühl, dass "die andern" "die Bessren" sind und man selbst weniger wert ist, äußert sich als Selbstzweifel und Beschämung und führt entweder zu einer weitgehenden Selbstblockade oder zu dem extremen Gegenteil, sich selbst und der Welt immer be-

weisen zu müssen, dass man nicht minderwertig ist. Folglich müssen immer "die andern", auf die die Ursache des Selbstzweifels projiziert wird und die deshalb als Gegner empfunden werden, im Auge behalten werden, weil sie den Maßstab für das eigene Handeln bilden. Wie sehr Axel dieses Muster verinnerlicht hat, zeigt seine weitere Erläuterung des verletzten Selbstwertgefühls seiner Mutter:

"Tja --- also es heu- es heißt ja bei uns immer so - eh - es kommt immer a- bei allen drauf an, so was die Leute sagen. Genau mit dem in die Kirche gehn und allem. Also es - es wird nie irgendwie Flagge gezeigt, dass man jetzt irgendwas eigenes zeigt. Zum Beispiel, dass ma' -- in die - Kirche nicht geht, oder dass man - wie ich mal erwähnt habe, dass ich austreten - will. Dann war das natürlich schlimm. Undzwar - w- wegen dem, was die Leute sagen. Also -- ich kann das auch nich so genau erklären. Also so - gut analysieren kann ich das nich, aber ich vermut es stark, dass das irgendwie n Einfluss hat.

(Interviewer: Bist du denn ausgetreten? - Dann?)

Nee, also - ich -- das hat sich jetzt erst ergeben, seit ich Kirchensteuer zahlen muss, jetzt überleg ichs mir halt. Und jetzt muss ich halt abwarten, -- eh, wo ich ne Praxis aufmache, weil wenn aufs Land gehe, und - bin nich in der Kirche, dann isses schlecht. Dann nehmen die Leute das einem übel. Also -- ich muss abwarten. Ich mein so, - wegen der Überzeugung würd ich nich austreten, das iss mir egal. Ich mein, ob ich drin bin oder nich <belustigt>, aber die Kirchensteuer, die - die ärgert mich, ja?" (13: 51-61)

Das Gefühl eines Mangel an Selbstwert äußert sich darin, dass das, "was die Leute sagen", als Norm für das eigene Handeln fungiert, dessen Hypostasierung zu Regeln eines Ideal-Bildes von einer Gruppe und ihrer unbedingten Einhaltung die eigene Zugehörigkeit zu einem "idealen System" (vgl. Petermann 1988) gewährleisten und die Schmach der Stigmatisierung kompensieren soll. Demzufolge projizierte Axels Mutter also ihr "ideales Ich" als Stereotyp auf "die andern", um dadurch die eigene Idealität zu fördern. Axel seinerseits kritisiert zwar seine Mutter, weil sie "wegen dem, was die Leute sagen", nicht wagen würde, aus der Kirche auszutreten, verhält sich jedoch genauso wie sie, da er den gleichen Grund angibt ("Dann nehmen die Leute das einem übel").

Im Vergleich zu seinem Vater sei seine Mutter die aktivere, "antreibende", die auch mehr auf dem Hof arbeitete. Seinen Vater beschreibt Axel dagegen als indifferent und gleichgültig und erwähnt häufig, dass ihm etwas egal gewesen sei. Seine Arbeitsfähigkeit war stark eingeschränkt, da er durch einen Unfall auf dem Hof mit 44 Jahren seine linke Hand verloren hatte und seit dieser Zeit "halt sehr hilfsbedürftig" war:

" Ja, das iss, iss schon irgendwie - komisch, ja? Also da iss eher sie -- die, die - sie arbeitet mehr. - Also mein Vater iss nich sehr gesund. Und der hat mal beim Unfall seine linke Hand verloren, ja? Und deswegen isser halt sehr hilfsbedürftig, und deswegen muss meine Mutter auch sehr viel machen." (12: 32-34)

Vor allem seit Axels Bruder sich gegen die Übernahme des Hofes entschlossen hatte, habe er, wie aus der Rekonstruktion des Ereignisablaufs (vgl. "Zeitachse Axel") hervorgeht, "sehr abgebaut" und "kuckt jetzt gerade noch, dass er vor die Glotze kommt" (22: 50), wie Axel bemerkt. Sein Bruder ist sechs Jahre älter und hatte nach der Schulzeit auf dem elterlichen Bauernhof eine Lehre mit der Absicht gemacht, den Hof später zu übernehmen. Nach dem Abschluss dieser Lehre wollte er aber nicht Bauer werden, sondern holte über den Zweiten Bildungsweg das Abitur nach. Das bedeutete zugleich, dass der elterliche Hof nicht mehr von der nachfolgenden Generation weitergeführt werden würde, da Axels Vater zu dieser Zeit schon 53 Jahre alt war. Axel selbst kam für die Übernahme des Hofes nicht infrage, da er noch zu jung war und bereits ein Jahr vorher auf das Gymnasium übergewechselt war, so dass er frühestens acht Jahre später mit seinem Abitur fertig gewesen wäre. Deshalb wurde nach

Axels Auskunft seit dieser Zeit auch nichts mehr in den Bauernhof investiert.

Ganz im Kontrast zu Axels eigener Erfahrung seines Vaters zu Hause auf dem Hof, wo er ihn als ganz und gar nicht respektabel erlebte, berichteten ihm die Dorfbewohner von dem hohen Ansehen seines Vaters im Dorf:

"Und der iss auch sehr angesehn im Dorf. Also im Verhältnis zum Dorf hat er ne sehr angesehene Position gehabt. Der war -- also, das iss wirklich manchmal irre, wenn ich im Dorf - da war ich mal einkaufen, und dann sagen die Leute, dass mein Vater doch so - eh - schlau und intelligent sei, ja? Und ich fall aus allen Wolken - und hattn hohes Ansehn. Er war wirklich eh - im Gemeinderat, im Kirchenrat, hat sich - viel engagiert, hat'n - sehr hohes Ansehn gehabt. Ich weiß jetzt nich mehr, wie es jetzt iss. Weil jetzt - ja ne andre Generation kommt." (16: 45-49)

Axel scheint sich über das Prestige seines Vaters zu wundern ("Und ich fall aus allen Wolken"), die sein Vater im Dorf genießt, was im Umkehrschluss verdeutlicht, dass er bei ihm selbst über kein hohes Ansehen verfügte. Dazu paßt auch seine Unsicherheit, ob seine hohe Position auch noch in der Gegenwart gilt. Er stellt seinen Vater also in doppelter Weise infrage, da er an der Gültigkeit seines Ansehens zweifelt und darüber hinaus zum Ausdruck bringt, dass er seine Zeit für abgelaufen hält. Sobald sein Vater jedoch selbst auf seine früheren Leistungen hinwies, also symbolisch seine Position gegenüber seinem Sohn einklagte, depotenzierte ihn Axel noch stärker, indem er ihn auslachte und über ihn spottete:

"Er war immer der zweit- also er war der zweitbeste in der Schule, sagt er immer. - Dann sag ich immer, das will was heißen <lacht 9 Sek.> - in der Schule." (16: 98-99)

Axel benützt damit seine eigene Stellung, die er aufgrund seiner besseren Schulbildung erlangt hat, um seinen Vater verächtlich zu machen und herabzuwürdigen. Er hat nicht nur keinen Respekt und keine Achtung vor ihm, sondern sein Verhältnis zu ihm scheint in hohem Maße von Rivalität geprägt zu sein, was sich auch in anderen Auseinandersetzungen zeigt, die er mit ihm hatte:

Oder - eh, wenn - wenn ich zu meinem Vater sag, er - ich mach die - das soundso, und er soll sich gefälligst eh - woanders, er soll nichts machen oder sowas, und er kann die Finger nich davon lassen, und machts trotzdem dann - gibts da halt Reibereien." (13: 94-96)

Axel berichtet über die Auseinandersetzungen mit seinem Vater aus einer Position der Superiorität, da es fast so erscheint, als wenn er die Position eines mit mehr Macht ausgestatteten Vorgesetzten inne hätte, dem "halt mal der Kragen platzt", und sein Vater diejenige eines Untergebenen, dem er rüde bedeutete, er solle sich "gefälligst" an seine Anordnungen halten und der dennoch "die Finger nich davon lassen" konnte. Sein respektloser Ton ist aber auch ein Ausdruck des konflikthaften und rigiden Klimas in seiner Familie, in der es so häufig Streit zwischen seinen Eltern gab, dass ihm keine konkrete Gründe und Anlässe dafür einfallen:

"Naja, <gereizter Tonfall> da hats halt schon n Streit gegeben, jo. Also das gibts ja -- eher in regelmäßigen Abständen bei uns daheim. - Also regelmäßige Abstände sind so vielleicht - ich bin ja jetzt lange nich mehr daheim gewesen. Aber so alle paar Wochen hats da halt mal Zoff gegeben. Und dann wars wieder gut." (12: 3-5)

"Naja, ich mein - es gab - es - es fand sich dann immer n Grund. Es gibt schon n Grund, ich mein, da im - ich weiß jetzt nich mehr was - was es war. Iss schon - dann hatten meine Eltern Str- re- relativ oft Streit, weil jeder alles besser wußte, und - eh -- sie - sie selber dann recht unvernünftig sind. Also - das dann - meine Mutter gibt halt relativ oft nach, im Verhältnis zu meinem Vater, ja? Aber irgendwann platzt ihr auch der Kragen, und dann isses mal wieder soweit. Dann gibts wieder Zoff, und - gut, wenn das vorbei iss, isses so, dass mein - dann hält meine Mutter wieder die Klappe. Dann gehts wieder ziemlich lange - und - bis ihr wieder mal der Kragen platzt. Und so hats halt ab und zu mal so Anlässe gegeben. Wenn ich dann mal was - gesagt hab. Ich bin dann auch son

- bißchen cholerisch, un - das hat sich dann - ein Wort gibt immer das andere. Aber so - ernste Sachen warens eigentlich nie." (12: 17-22)

Sich selbst und seinen Vater beschreibt er in diesen Auseinandersetzungen als cholerisch, während seiner Mutter einerseits - wie ihm selbst - immer mal wieder "der Kragen platzt", sie aber andererseits nachgab - "die Klappe hält" -, um Streit zu vermeiden:

"Und - er iss relativ cholerisch, ja? Und wenn jetzt meine Mutter da immer - dagegen - tun würde, dann würds sehr - viel öfter Streit geben. Ich weiß jetzt nich, warum - eh -- se da nix geändert hat. Ich mein, ändern kann man da nix, außer man geht weg, ja? Ich mein, sie sieht schon ein, also - eh - dass - eh - das ne schlecht - also ne schlechte Ehe geworden iss. So im Verhältnis, ja? Ich mein, die einzige Möglichkeit, miteinander auszukommen, iss, dass se - einigermaßen die Klappe hält, und - eh -- tut, trotzdem tut, was sie will, ja?" (12: 34-38)

Axel hält es für möglich, dass die Nachgiebigkeit seiner Mutter darauf zurückzuführen war, dass sie am Unfall ihres Mannes schuld gewesen sein könnte:

"Also das muss so --- wie ich vielleicht zwei, drei Jahre alt war - also sehr früh. -- Ich weiß jetzt nich, ob da meine Mutter - Schuldkomplexe irgendwie hat, also - so - darüber wird natürlich nich geredet bei uns. - Aber -- wie das jetzt genau passiert iss, das iss mit soner Maschine passiert, und eh - ob das vielleicht die Schuld von meiner Mutter war, oder - ich weiß jetzt nich, was - wie das jetzt alles gekommen iss, ja? Kann sein, dass se deswegen vielleicht eher - zurücksteckt. Ich weiß es nich." (12: 88-92)

"(...) also mein - Bruder hat vermutet, dass se da an dem Tag, dass se da irgendwie St - sowieso - Zoff hatten, ja? Also -- i - wir wissens selber nich genau." (12: 96-97)

Der Unfall von Axels Vater scheint die Funktion eines Familienmythos zu erfüllen, über den nicht gesprochen wurde, der jedoch das gesamte Beziehungsgefüge der Familie prägte: Er war die Grundlage des wirtschaftlichen Niedergangs des Hofes, da Axels Vater seitdem keine vollwertige Arbeitskraft mehr war; er war der Ausruck einer möglichen schuldhaften Verstrickung seiner Mutter; er wurde als die Ursache für die schlechte Ehe seiner Eltern und ihre häufigen Streitigkeiten angesehen, aber auch als Grund dafür, dass wegen der möglicherweise schuldhaften Rolle seiner Mutter bei dem Unfall die Streitigkeiten zwischen seinen Eltern von ihrer Seite aus eingedämmt wurden. Allerdings ging auch dem Unfall seines Vaters ein Streit mit seiner Mutter voraus. Offenbar schnitt also der Unfall seines Vaters tief in das Familienleben ein und prägte die gesamte Interaktionsstruktur in der Familie.

Abgesehen von den häufigen Streitigkeiten zwischen Axels Eltern wurde in seiner Familie wenig miteinander geredet. Sie konstituierte sich vor allem als Land-"Wirtschaft", als Wirtschaftsbetrieb, in dem Arbeit und die sparsame Verwendung der Ressourcen im Vordergrund standen und alle Aktivitäten auf den Erhalt des eigenen Besitzes als Grundlage der sozialen Position ausgerichtet waren. Axel beschreibt seine Eltern als "wahnsinnig sparsam" und als "anspruchslos", obwohl sie finanziell über genügend Ressourcen verfügten. Ganz im Zentrum stand für sie die Arbeit, die ihr Leben in grundlegender Weise beherrschte und ihren gesamten Lebensstil prägte. Er beruhte auf einer, aus der Not des materiellen Zwangs geborenen Tugend des "Sinns für das Praktische" und des "Geschmacks am Notwendigen", die sich zu einer "Kultur der Notwendigkeit" (vgl. Bourdieu 1982) verdichten, die das Leben als Existenzkampf definiert und sich in einer grundsätzlich defensiven Lebenshaltung ausdrückt.

Arbeit war für ihr Lebensgefühl so zentral, dass sie immer nur Arbeitskleidung trugen, womit sie auch stilistisch unterstrichen, dass ihr Lebenssinn aus Arbeit bestand und sie immer beim Arbeiten waren, weshalb Axel sie als "Arbeitsteufel" und als "arbeitswütig" charakterisiert:

"Arbeiten wahrscheinlich eh - bis zum letzten Tag, bis se tot umfallen. (...) Und - jetzt gibts nich mehr soviel Arbeit, jetzt kloppen sich die drei um - um die Arbeit praktisch. Ja, es gibt bei uns praktisch Streit, wenn se die Arbeit - eh - nich irgendwie aufteilen können, ja? Iss wirklich so. Also die sind sehr fleißig." (22: 54-56)

Auch das Familienklima und die Interaktionsstruktur in Axels Familie waren grundlegend von der Arbeit geprägt, da seine Eltern meistens über die Landwirtschaft redeten ("Ich mein, die - da gings eh immer um das Gleiche, da um Landwirtschaft"), wenn sie nicht gerade miteinander stritten, oder sie waren von der Feldarbeit erschöpft und sahen fern. Die wichtige Funktion einer Familie, die affektiven Beziehungen der Familienmitglieder zu regeln und die für Familien typische intime Form einer Beziehungsstruktur zu schaffen, um den Kindern Geborgenheit und positive Identifikationsmöglichkeiten zu ermöglichen, war nicht entwickelt, da Axels Eltern sich zwar materiell, aber nicht emotional um ihre Kinder kümmerten und keine Anteilname an ihnen zeigten:

"Und - mein - also sind schon --- eh - sehr fürsorglich für uns. Also sie gucken schon - sie sorgen schon - für die Kinder, ja? Aber nich jetz irgendwie, dass se - so eher - um das emotionale - sorgen, dass de durchn Gespräch machen könntest, sondern eher - materiell, ja?"

Auf die Frage, zu welchem der beiden Eltern er sich eher hingezogen fühle, antwortet Axel, "also das iss schlecht zu sagen -- ob ich mich überhaupt hingezogen fühle" (15: 61). Der Mangel an Empathie und emotionaler Anteilnahme durch seine Eltern kam auch dadurch zum Ausdruck, dass in dieser Atmosphäre nicht über Dinge gesprochen wurde, die Axel als Person betrafen, was er als so gravierend empfunden haben muss, dass er es während des Interviews insgesamt neun Mal in unterschiedlichen Zusammenhängen erwähnt. Insbesondere wurde auch nicht über seine Gefühle gesprochen:

"Naja - das iss so, dass -- ganz normal bei meinen Eltern, da kann man über Gefühlssachen, und eh - irgendwie Emotionen, über sowas kann man nich reden. Ich mein, da kann man nur über handfeste Sachen - reden, ja? Alles andre - eh - geht da halt nich. Ich weiß jetzt nich, wie das nich gekommen iss, es ist einfach nich üblich so bei uns, ja?" (9: 36-38)

Axel unterstreicht mehrmals und sehr deutlich, dass er mit seinen Eltern nie über seine Gefühle reden konnte, weil "es ist einfach nich üblich so" in seiner Familie. Allerdings bleibt die Kritik an seinen Eltern implizit, und er übernimmt sogar ihre verdinglichenden Sprachformeln, indem er selbst Gefühle als "Gefühlssachen", als "irgendwie Emotionen" und als "sowas" bezeichnet. Gerade in dieser Abwertung von Gefühlen, die typisch für die rigide Kommunikationsweise in Axels Familie war, liegt die Ursache dafür, dass es ihm unmöglich war, seine Gefühle als Kind in seiner Familie auszudrücken und anzusprechen. Er hat dieses Interaktionsmuster seiner Eltern jedoch offenbar so tief verinnerlicht, dass er es selbst praktiziert und bis in die Gegenwart reproduziert.

Axel hatte überdies eine besonders schwierige Stellung in der Beziehungsstruktur der Familie, da seine beiden Geschwister viel älter sind als er. Andererseits war es für ihn als Nachzügler deshalb wahrscheinlich besonders wichtig, emotional wahr- und angenommen zu werden. Seine Familie konstituierte sich jedoch nicht durch eine affektive Interaktionsstruktur, sondern als eine Haus-Wirtschaft, für die eine "Kultur der Notwendigkeit" typisch war, die Gespräche über "Gefühlssachen" ausschloß, und seine eigene Position war zu schwach, um sich mehr Raum zu schaffen:

"Da wars dann eher so, dass meine - eh, großen Geschwister tonangebend waren. Und dann iss das Gespräch eher über die gelaufen als über mich." (12: 43-44)

"Najo, also mit meiner Schwester, die hat nun praktisch die - Rolle von meiner - Mutter übernommen, und hat gekuckt, dass ich in der Schule was bringe - dass ich also - also auch gute Noten bringe, ich mein, das - war auch eher so oberflächlich. Und mit meinem Bruder ---- naja der - da gings also auch nich um Schule, da - da war ich eher Zuhörer, eh - wenn der wieder - auf seinem Trip war, wie er möglichst viel Kohle machen konnte, ja." (8: 22-23)

Seine Schwester war ebenfalls sehr gut in der Schule und besuchte als erste das Gymnasium, nachdem vorher niemand in Axels Familie jemals einen höheren Schulabschluss hatte. Anschließend studierte sie Ökotrophologie und unterrichtet nun als Lehrerin Hauswirtschaftslehre. Inzwischen hat Axel kaum noch Kontakt zu seinen Geschwistern und begegnet ihnen höchstens, wenn sie gemeinsam ihre Eltern besuchen:

"Ich mein, ob se jetzt zufrieden iss, weiß ich auch nich, es iss nur, dass sie immer schimpft, über - über alle möglichen, aber das iss bei uns einfach so <lacht>. Entweder schimpft man über Lehrer, oder schimpft ma über - über da in, in dem Amt, über die Typen. Also - iss bei uns in der Familie, oder in der Sippe irgendwie so. (...) nich direkt bös, halt immer eh - immer - also, über die Arbeit, wenn - wenn dann einer einem wieder was aufgebrummt hat, was sie dann machen muss, dann wird da über den - eh - hergezogen. Also ich bin da nich so sehr, wenn ich mer dabei - daheim bin, dann - eh - also ich weiß eher nich, was ich erzählen soll, ja? Und - wie gesagt, irgendwie - mich stört das alles eher nich so, ich bin da vielleicht eher phlegmatischer und - na gut. Aber bei, wenn meine Schwester daheim iss, die - schimpft über tausend Sachen." (10: 49-58)

Vermutlich wandte sich die abwertende Kommunikationsweise in Axels Familie nicht nur gegen die Lehrer und das "Amt", sondern war als ein allgemeines Wahrnehmungs-, Deutungs und Handlungsmuster etabliert, das durch sprachliche Rituale bestätigt und reproduziert wurde. Die Familie wurde nicht durch anteilnehmende Gespräche als sozial-kommunikatives System integriert, sondern ihre Interaktionsstruktur wurde dadurch konstituiert, dass intern miteinander gestritten und Macht- und Positionskämpfe ausgetragen wurden, während die Außengrenzen sehr scharf gezogen wurden, indem andere Menschen abgewertet wurden, über sie "hergezogen" und auf sie "geschimpft" wurde. Diese Kommunikationsweise weist ebenfalls auf ein geringes Selbstwertgefühl der Eltern aufgrund des Mangels an sozialer Anerkennung und Wertschätzung hin. Die Andersartigkeit der Umwelt wurde als bedrohlich erlebt und als eine Verunsicherung und Gefährdung des eigenen Status empfunden. Dies wurde dadurch zu kompensieren versucht, dass die "feindliche" Außenwelt ihrerseits depotenziert werden musste. Indem man auf "die anderen" schimpft, wertete man sie wenigstens symbolisch ab und bewahrt sein Gesicht. Die eigene soziale Gruppe - in Axels Fall seine Familie - wurde also dadurch integriert, dass die Umwelt bekämpft wurde. Dieser defensive Habitus stellt gewissermaßen eine paradoxe Fortsetzung der weiter oben beschriebenen Überanpassung an "die anderen" als ein "ideales System" dar, die jedoch aus derselben Quelle eines Mangels an Selbstwert gespeist wird.

Axel hatte nicht nur innerhalb der Familie eine schwache Position, sondern war auch außerhalb isoliert, da ihm seine Mutter auch untersagte, sich mit anderen Kindern außerhalb des Hauses zum Spielen zu treffen:

"Also meine -- also meine Mutter hat mir nicht erlaubt, dass ich praktisch - eh -- so jetzt rumstreune im Dorf. Musste eigentlich immer daheim sein. War eigentlich sehr selten, dass ich - rausgekommen bin. - Und --- naja die - wenigen Freunde, die ich hab, die sind jetzt aus der Schule halt so im Dorf hab ich eigentlich - relativ wenig. So einen aus der Nachbarschaft nur." (7: 82-84)

Axels Mutter übertrug also ihre angstvoll-aggressive Abgenzung gegenüber der Welt außerhalb der Familie auch auf ihren jüngsten Sohn, was sogar so weit ging, dass sie seine Beziehungen zu anderen Kindern kontrollierte, wie sich besonders drastisch daran zeigte, dass

sie einmal Briefe öffnete und las, die von einer Freundin an ihn gerichtet worden waren:

" -- Naja, das war dann natürlich so - <räuspert sich> - in der -- im Gymnasium, wenn man dann halt son bißchen kritischer wird, - dann, wie das dann mit den Mädchen so angefangen hat, da hats dann halt schon Zoff gegeben. Aber so bitterböse ------ naja, also da hats mal was gegeben, da hattich auch mal so - also keine richtige Freundin, halt son loses - sone gute Bekannte, die hat mer halt auch Briefe geschrieben. Und die hat dann mal meine Mutter hinterrücks gelesen. Und das - hab ich ihr immer übel genommen. Also das -- hab ich ihr lang übelgenommen." (11: 93-97)

(...) da hat se mal - da war ich mal weg, mitm Fahrrad, hab die - ich weiß jetzt nich mehr, wie's genau war. Hab die halt besucht, und - dann bin ich wieder mal n bißchen später gekommen. Und die wußt ja, dass da was gekommen iss, und dann hat se die - <macht Fauchgeräusch> gegrapscht, und hat se durchgelesen. So, da war ich sehr sauer." (11: 101-103)

Axel wurde also einerseits von seinen Eltern emotional allein gelassen, andererseits verbot ihm seine Mutter, außerhalb des Hauses mit anderen Kindern zu spielen ("draußen herumzustreunern") und kontrollierte sogar seine Kontakte. Dies geschah ausgerechnet zu einer Zeit, in der es für Axel im Zuge seines altersgemäßen Strebens nach Autonomie und biographischer Verselbständigung besonders wichtig gewesen war, eigene Beziehungen außerhalb der Familie aufzubauen. Als Folge dieser weitgehenden sozialen Isolation räumt er bei sich erhebliche Kontaktschwierigkeiten mit anderen Menschen ein ("Weil ich ja sowieso Schwierigkeiten habe, Kontakt mit - Fremden jetzt zu - bekommen").

Innerhalb der Familie eskalierten die Konflikte zum einen zu immer häufigeren Streitigkeiten:

"Naja, das war dann natürlich so - <räuspert sich> - in der -- im Gymnasium, wenn man dann halt son bißchen kritischer wird, - dann, wie das dann mit den Mädchen so angefangen hat, da hats dann halt schon Zoff gegeben."

Zum anderen zog sich Axel noch mehr zurück und beteiligte sich nur noch selten an Gesprächen:

"Aber das -- da hat auch nie was n Wert gehabt, wenn man was gesagt hat, ja?" (14: 47)

"Es war halt so beim Gespräch, dass ich mich nich mehr so bet - nich mehr beteiligt hab. Dass es mir egal war. Ja? Ich mein, die - da gings eh immer um das Gleiche, da um Landwirtschaft. Das war mir eh - stand mer bis hierher. Da wollt ich dann nicht mehr." (11: 76-77)

Dabei versuchte er eine zeitlang, stärkeren Einfluss auszuüben, zog sich dann aber zurück, weil "sowieso nichts zu ändern" war:

"(...) solche Forderungen, wenn ich einfach - zum Beispiel irgendwie bei ner Arbeit, wenn ich gesagt habe, ja wenn man das so und so macht, dann wär das doch besser - ja? Wenn ich also Alternativvorschläge mach, die objektiv besser sind, die aber trotzdem nich gemacht werden, ja? Oder wenn se irgendwie so - ihren hirnrissigen Trott, den se seit - 40 Jahren machen, wenn se den immer weitermachen, obwohl es anders besser geht, wenn se das nich machen. - Und mir dann halt mal der Kragen platzt. Ja?" (13: 91-94)

"Aber das iss - das sind einfach solche Kleinigkeiten, ja? Und das hat mich wahnsinnig gestört, und -- dann in dem Alter von -- was weiß ich, dreizehn, fünf- bis fünfzehn, sechzehn, siebzehn, da hat mich das gestört, da wollt ich was ändern. Und - wenn man dann nachn paar Jahren merkt, da - da tut sich nichts, dann schaltet man ab, dann - rentiert sich das nich, ja?" (15: 35-37)

Axel beschreibt also die Position in seiner Familie einerseits als die des Unterlegenen, der gegen den "Trott" und die Sturheit seiner Eltern vergebens anrannte, andererseits aber setzte er sich, insbesondere gegenüber seinem Vater, in die Position des Vorgesetzten. Dies weist auf ein ausgeprägtes Denken in positionalen Unter- und Überordnungskategorien hin, da beide Beziehungsmuster stark assymmetrisch sind.

Ablösung vom Elternhaus als Entfremdungsprozess: Übergang auf das Gymnasium

Axels entscheidende Statuspassage bestand nicht in seiner späteren Studienfachentscheidung, sondern im frühen Übergang auf das Gymnasium. Seine Sozial- und insbesondere seine Bildungsbiographie wurden von zwei Einflussfaktoren geprägt. Zum einen war die soziale Klasse, der seine Eltern entstammen, durch den ökonomischen und sozialen Wandel, der die landwirtschaftlichen Betriebe zur Alternative "Wachsen oder Weichen" zwingt (Büttner 1978), so stark gefährdet, dass Axels Reproduktion im selben sozialen Feld kaum möglich war und er die Landwirtschaft verlassen musste. Dies hatte zur Folge, dass er sich ebenso wie seine Geschwister gleich von dem gesamten ihm vertrauten sozialen Milieu trennen und den "geschlossenen Mikrokosmos" (Bourdieu 1981: 64) des Dorfes verlassen musste, weil er außer der Landwirtschaft keine sonstigen Beschäftigungsmöglichkeiten bot. Die Handlungsanforderungen an ihn bestanden also darin, räumlich, sozial und kulturell die Lebenswelt seiner Kindheit zu verlassen, was zu der ungewöhnlich großen Statusinkonsistenz zwischen Axels Eltern und ihren Kindern geführt hat. Dies erklärt jedoch nicht die gegenseitige Entfremdung zwischen ihm und seinen Eltern. Eher hat umgekehrt diese Entfremdung gegenüber seinen Eltern auch bei Axels Ausbruch aus seinem gewohnten sozialen Raum eine wichtige Rolle gespielt - dann wären sozialpsychologische Gründe in seiner Erziehung, die auf das Familiensystem und die Beziehungsstruktur seiner Familie hindeuten, die Ursache dafür gewesen, worin der zweite Faktor zu suchen ist, der bestimmend für seine Biographie war. Anhand des Übergangs auf das Gymnasium, Axels erster lebensgeschichtlich wichtiger Statuspassage, soll dies im folgenden näher untersucht werden.

Auf die Frage, wie es kam, dass er auf das Gymnasium überwechselte, antwortet Axel, dass dies gar nicht auf seine Eltern zurückging, sondern sein Bruder sowie ein Lehrer ihn dazu überredeten und ihn dabei unterstützten. Wenn man sich die Phase vergegenwärtigt, in der seine Entscheidung für das Gymnasium erfolgte - ein Jahr später als üblich, also mit elf Jahren -, wird deutlich (vgl. "Zeitachse Axel"), dass seine Schwester gerade die Schule mit dem Abitur abschloß und den elterlichen Bauernhof verließ, um zu studieren. Sein älterer Bruder war zu diesem Zeitpunkt in der Endphase seiner Lehrzeit auf dem heimischen Bauernhof, die er ein Jahr später beendete und sich entschloß, selbst nicht Bauer zu werden und den elterlichen Hof zu übernehmen, sondern über den Zweiten Bildungsweg sein Abitur nachzumachen. Man kann demnach vermuten, dass er im Zuge seines eigenen Entscheidungsprozesses, der nicht in erster Linie darin bestanden hatte, sein Abitur nachzuholen, sondern den elterlichen Hof zu verlassen, auch seinen jüngeren Bruder beEinflusste. Wenn man diese beiden Statuspassagen aus der Perspektive von Axels Vater als Hofbesitzer betrachtet, wird deutlich, dass er kurz hintereinander seine zwei potentielle Nachfolger verlor, denn mit dem Übergang von Axel auf das Gymnasium dürfte ausgeschlossen gewesen sein, dass er sich noch weiter auf dem elterlichen Hof engagieren würde - was durch zahlreiche Textstellen auch belegt wird.

Für seine Statuspassage über die Grenzen des ihm vertrauten sozialen Raumes hinaus entrichtete Axel einen hohen Preis, denn sein Wechsel auf das Gymnasium geschah nicht als reibungsloser Übergang, sondern wurde von ihm als scharfer biographischer Bruch mit seiner gewohnten ("so wie rausgerissen"; "sehr abrupt") und als eine Art Implantation in eine fremde Lebenswelt ("da reingesetzt") empfunden:

" Ja, das war eigentlich n ganz -- abrupter - Übergang. Und zwar, so in der Volksschule, das - waren so eher die Kinder, die ich kannte. Und ausm Dorf, also die kannt ich ja ausm Kindergarten und so unbekannt waren die nich. Und -- mit denen - also da - hattich n ganz - viel besseres Verhältnis wie im Gymnasium. Da - bin ich ja mir also wirklich so - wie - rausgerissen vorkommen, und da reingesetzt. Das waren ganz andere Leute, und die waren irgendwie - die waren eh immer aus der - eh, Stadt und aus andern Dörfern, die waren dann auch irgendwie lebendiger, und - eh, schon weiter in der Entwicklung vielleicht, ich bin da in vielen Hinsichten n Spät - Entwickler. Und - da hab ich also wirklich Schwierigkeiten gehabt. Weil ich ja sowieso Schwierigkeiten habe, Kontakt mit - Fremden jetzt zu - bekommen. Also das war sehr abrupt, das war - relativ schlimm für mich." (8: 47-53)

Betrachtet man die Sequenz als Ganzes, erscheint sie wie die wiederholte Bemühung um eine Erklärung oder sogar Rechtfertigung seiner Umstellungsschwierigkeiten, die durch seine Feststellung gerahmt wird, dass diese Statuspassage für ihn sehr einschneidend war, womit er die Episode beginnt ("Ja, das war eigentlich n ganz -- abrupter - Übergang") und schließlich als verstärkende Wiederholung ("Also das war sehr abrupt, das war - relativ schlimm für mich.") beendet. Zunächst scheint eine Ursache für sein Gefühl, "rausgerissen" worden zu sein, im Wechsel des sozio-kulturellen Milieus zu liegen, da er als kleiner Junge aus einem Dorf mit weniger als achthundert Einwohnern als Fahrschüler in die nächste Kreistadt fahren musste. Vor allem seine neuen Mitschüler waren ihm im Gegensatz zu den Kindern im Kindergarten und in der Volksschule, die ihm vertraut waren, da alle aus seinem Heimatdorf stammten ("und ausm Dorf, also die kannt ich ja"), völlig fremd. Aber Axels Empfinden von Fremdheit war mehr als nur das Gegenteil von Vertrautheit als Folge davon, dass er mit unbekannten Mitschülern konfrontiert wurde, und entgegen dem ersten Eindruck verbergen sich hinter seinen Umstellungsschwierigkeiten noch andere Dimensionen. Er beschreibt seine neuen Mitschüler als "ganz andere Leute", die "irgendwie lebendiger" waren. In einer metaphorischen Umkehrung bedeutet dies, dass er entweder die ihm bisher vertraute Welt oder sogar sich selbst als "tot", starr, bewegungslos, also insgesamt als handlungsunfähig wahrnahm, sobald er ihre Grenzen überschritt. Gegenüber seinen früheren Klassenkameraden aus der Dorfschule hatte er keine gravierenden Unterschiede erfahren, so dass man zunächst meinen könnte, dass Axels Umstellungsprobleme auf den Unterschied zu dem kulturell zurückgebliebenen, unterentwickelten und "toten" Dorf beruhten. Direkt im Anschluss ergänzt und präzisiert Axel jedoch seinen vorher impliziten durch einen direkten Vergleich, indem er seine neuen Mitschüler als "schon weiter in der Entwicklung" charakterisiert, während er selbst "in vielen Hinsichten n Spätentwickler" sei. Axel war nicht neugierig auf seine neuen Mitschüler und freute sich auf sie, sondern sie erschienen ihm bedrohlich und er kam sich im Vergleich zu ihnen defizitär vor. Dies weist auf persönliche Probleme hin, die über die kulturellen Unterschiede weit hinausgehen und als Ergebnis der defensiven und kommunikationsfeindlichen Abgrenzung seiner Familie von ihrer Umgebung angesehen werden müssen, die es ihm schwer machte, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen. Seine Selbst-Charakterisierung als "Spätentwickler" bezieht sich deshalb vermutlich auf diesen Mangel an kommunikativer Lebendigkeit, der darin begründet ist, dass er als Kind und Jugendlicher aufgrund der Beziehungsstruktur in seiner Familie keine Gelegenheit erhielt, seine Gefühle zu thematisieren und zu entwickeln.

Die Gegenwartsperspektive, aus der Axel seine Selbstdiagnose vornimmt und als Begründung auf seine damalige Umstellungsschwierigkeiten ausdehnt, zeigt, wie stark er dieses Deutungsmuster trotz der großen räumlichen und sozialen Entfernung infolge seines ungewöhnlichen sozialen Aufstiegs verinnerlicht hat. Damit deutet er an, dass er sein Defizit ge-

wissermaßen für zeitlos und unveränderbar gültig hält und im Grunde genommen gar nicht "lebendiger" werden kann. Dieser fatalistische Zug wird in der nachfolgenden Textsequenz sogar noch verstärkt. Nach einer kurzen Zwischenevaluation seiner damaligen Erlebnisse auf dem Gymnasium ("Und - da hab ich also wirklich Schwierigkeiten gehabt") leitet er in eine Begründung für seine Schwierigkeiten über, die er ebenfalls auf die Gegenwart bezieht und dadurch stark verallgemeinert: "Weil ich ja sowieso Schwierigkeiten habe, Kontakt mit - Fremden jetzt zu - bekommen". Sie erklärt im Grunde genommen nicht wirklich etwas, sondern verweist tautologisch zurück auf ihn selbst ("hab ich Schwierigkeiten gehabt, weil ich ja sowieso Schwierigkeiten habe") und personalisiert seine Probleme, da er als deren Ursache Defizite in seiner eigenen Person diagnostiziert. Dies hatte er implizit auch bereits durch das vorher benutzte Bild des Entwicklungsunterschiedes ("schon weiter in der Entwicklung") angedeutet, das ebenfalls darauf hinweist, dass er sich für unterentwickelt hält. Allerdings geht mit dieser Defizitdiagnose der eigenen Person bei Axel keine Handlungsaufforderung einher, sich auf den Weg zu machen und den Entwicklungsunterschied aufzuholen. Denn Axel beschreibt seine Defizite als gleichsam unveränderbar gültige Persönlichkeitseigenschaften ("ich habe sowieso"), die dazu führen, dass er beim Übergang auf das Gymnasium deshalb Schwierigkeiten gehabt habe, "weil" er "sowieso" immer Schwierigkeiten hat. Die Gegenwartsperspektive seiner Erklärung ("ich habe ... Schwierigkeiten") hebt die schmerzhafte Erfahrung von Axels lebensgeschichtlich erster Statuspassage über ihren biographisch-situativen Bedeutungshorizont hinaus und weist darauf hin, dass es sich dabei um ein allgemeines Wahrnehmungs- und Deutungsschema von ihm handelt, so dass er in einer gleichartigen Situation auch heute die gleichen Schwierigkeiten hätte. Sein Erklärungsversuch dient nicht der Diagnose der Ursachen für sein empfundenes Defizit, um sie in einem nächsten Schritt zu beseitigen, sondern reproduziert gerade seine Selbstzuschreibung als weniger lebendig als seine Mitschüler und als statisch und starr. Seine Erklärung hat also eher die Bedeutung einer fatalistischen Selbstbezichtigung, die ihn in seinem Mangel an Ich-Stärke und seinem niedrigen Selbstwertgefühl bestätigt und es auf diese Weise reproduziert.

In dieses Bild paßt ebenfalls, dass sich Axel bei dieser Episode ebenso wie in zahlreichen anderen immer nur im Vergleich zu anderen Personen - in diesem Fall zu seinen neuen und alten Mitschülern - wahrnimmt, was sich durch die komparativen Formulierungen in seiner Schilderung ausdrückt. Die sozial-kommunikativen Probleme, die bei seiner Statuspassage erstmals auftraten und ein Ergebnis der Interaktionsstruktur in seiner Herkunftsfamilie und ihrer soziokulturelle Verankerung sind, werden also noch durch eine Status-Dimension verstärkt, da sich Axel auch in seiner Position im Klassenverband gefährdet fühlte, was er unter anderem wiederum auf seine sozialräumliche Herkunft zurückführt:

"Naja, also ich hab mich sehr unwohl gefühlt. So in der Schule wars so, da - hattich ne relativ - eh, wenn man so ne Hierarchie in der Klasse sieht, da war ich also sehr - weit oben, da war - da war - Klassenbester war da noch was Gutes eher - und - da war mer - war ich eher --- von Ansehen her - geschätzter. Und da im Gymnasium, da - iss das eher umgekehrt gewesen. Und die von den Dörf- Dörfern sind n bißchen -- eh -- hatten weniger Ansehen eher - und - eh -- das zeigt sich an so Sachen, wie die Sprache iss anders, und die Interessen sind anders, also -- das war praktisch eh, da bin ich dann, wenn man das bei der Hackordnung sieht, von oben runtergefallen nach unten. Und - eh - ich habs da nich drauf angelegt, - eh - oben zu sein, ja? Das war mir gar nich bewusst, in der - Volksschule. - Das war einfach so. - Ja, also ich musste mich da wahnsinnig umstellen." (8: 57-63)

"Naja, ich musst mich einfach umstellen, dass ich nich mehr so -- in der - in der Grundschule, da war ich eher tonangebend. Und da, da war -- war ich eher so - graue Masse." (8: 67-68)

Axel litt offenbar darunter, dass er in der "Hackordnung" des Klassenverbandes abgestiegen war (”von oben runtergefallen nach unten”), wobei er darauf hinweist, dass er gar nicht darauf bedacht war, eine Führungsrolle zu übernehmen ("ich habs da nich drauf angelegt - eh - oben zu sein"). Allerdings zeigt seine Wortwahl (“Hackordnung”; “graue Masse”, “runtergefallen von oben”; “tonangebend”), dass dem Beurteilungsmaßstab, den er in seiner Schilderung verwendet, ein positionales Wahrnehmungsmuster zugrundeliegt. Es weist auf ein ausgeprägtes Denken in Kategorien der Unter- und Überordnung hin, wobei er sich selbst in der unterlegenen Position sah und sich dagegen wehren musste. Damit reproduzierte er das Wahrnehmungsmuster seiner Mutter, bei der, wie wir gesehen haben, ebenfalls ein soziales Distinktionsbedürfnis in Form eines überkonformen Anpassungs- und andererseits eines defensiven Abgrenzungsverhaltens stark ausgeprägt war.

Die Reaktion von Axels Eltern auf seine Probleme beim Übergang zum Gymnasium verdeutlicht, dass er keinerlei Unterstützung von ihnen erhielt. Auf die Frage, ob er zu Hause über seine Umstellungsprobleme gesprochen habe, stellt Axel zunächst allgemein fest, dass er mit seinen Eltern "solche Sachen" nicht besprechen konnte:

"Nö, also ich mein - mit meinen Eltern -- konnt ich solche Sachen eigentlich nich - besprechen, ja? - Also ich - ich mein, so schlau war ich eigentlich nich, dass ich gemerkt hab, dass es mir nich gefällt. Ich hab einfach gemerkt, das iss anders, ja? Also - nich, dass ich jetzt deswegen eh - gesagt hätte, mir gefällts nich, ich will da nich mehr hin, ja? Ich hab einfach gemerkt, das iss anders, und - eh --- naja. - Ich war da eher so dumpf, na gut - das - wird schon wieder werden und so. Also nich, dass ich jetzt das ändern wollte. Mich hats auch nich so gestört, aber ich habs halt bemerkt, klar." (11: 68-81)

Dass Axel hier, obwohl es doch um ein singuläres Ereignis - dem Übergang auf das Gymnasium - geht, den Plural wählt ("solche Sachen"), läßt die Vermutung zu, dass es ihm nicht nur in dieser einzelnen, wenngleich wichtigen Phase, sondern immer unmöglich war, mit seinen Eltern zu reden. Dies bestätigt er aber zunächst nicht, sondern lenkt auf seine eigene Person über, indem er die Erklärung für ein fehlendes Gespräch bei sich selbst und damit die Verantwortung wieder in seinem eigenen Verhalten sucht ("so schlau war ich eigentlich nich"; "Ich war da eher so dumpf"). Axel gibt als Voraussetzung für ein Gespräch mit seinen also implizit Eltern an, dass er seine Probleme klar hätte benennen können müssen. Demgegenüber kommt er nicht auf die Idee, dass sie ihm die Möglichkeit dazu dadurch hätten eröffnen können, dass sie an seinen Empfindungen mehr Anteil genommen hätten. Obwohl er seine Eltern allgemein kritisiert, weil kein Klima für Gespräche über seine eigenen Angelegenheiten und Sorgen in der Familie vorhanden war, nimmt er sie in einer für ihn prägenden konkreten Situation andererseits dadurch in Schutz, dass er die entscheidende Vorleistung für eine symmetrische Kommunikation mit ihnen von sich selbst verlangt. Mit seiner Selbstbezichtigung wiegelt er zugleich die Tatsache der fehlenden Zuwendung seiner Eltern ab und reduziert das Problem, das er vorher in so dramatischen Worten geschildert hatte, auf persönliche Defizite.

Allerdings weist er an mehreren Stellen darauf hin, dass es aus verschiedenen Gründen in seiner Familie auch gar nicht möglich war, über seine Gefühle zu reden, denn "das iss so, dass -- ganz normal bei meinen Eltern, da kann man über Gefühlssachen, und eh - irgendwie Emotionen, über sowas kann man nich reden":

"Ich weiß jetzt nich, wie das nich gekommen iss, es ist einfach nich üblich so bei uns, ja? - Ich bin ja eh der Kleinste gewesen, und - ja, es war eigentlich nie so, dass man da jetzt über Gefühle oder - Schule da - gefällt mir

nich, über solche Sachen geredet hat, sondern wenn, dann hat man halt übern <spricht sehr schnell> Lehrer hergezogen, und hat über den geschmipft oder so. Aber nich, dass man jetzt - efa - gesagt hat, na - irgendwie gefällt der nich, und - und ob das jetzt richtig iss oder so." (9: 35-40)

Die einzige Form, in der Gefühle ausgedrückt werden konnte, bestand in Axels Familie also darin, dass gestritten und geschimpft wurde, wobei es kein Zufall gewesen zu sein scheint, dass dabei nur negative Gefühle kommuniziert wurden, da die Familie vor allem durch Abgrenzung von der Außenwelt im sozialen Raum verankert war. Auch dass ein häufiges Ziel der Beschimpfung die Lehrer waren, fügt sich in diese positionale Struktur ein und scheint deshalb kein Zufall gewesen zu sein, denn sie repräsentierten als Vertreter des Schulsystems die offizielle, die legitime Kultur, die sehr deutlich im Gegensatz zu ihrer kleinbäuerlichen und isolierten Lebenswelt stand und von den Eltern deshalb als besondere Bedrohung empfunden werden musste. Für diese Vermutung spricht auch, dass Axel aufgrund guter Noten in der Schule von seinen Lehrern im Gegensatz zu seinen Eltern wahrscheinlich eher Bestätigung und Anerkennung erhalten hatte und schließlich auch durch die Unterstützung eines Lehrers zum Gymnasium überwechseln konnte. Darauf konnten seine Eltern zwar einerseits stolz sein, aber andererseits wurde er ihrem Verfügungsbereich, der durch scharfe Abgrenzung gegenüber der Außenwelt zusammengehalten wurde, entzogen, so dass er zu einer Art Kuckuck in ihrem Nest wurde. Es mag auf den ersten Blick verwundern, dass angesichts dieser Familienkonstellation bereits Axels ältere Schwester das Gymnasium besuchen durfte. Aber man muss sich vergegenwärtigen, dass in einem streng partriarchalisch organisierten Interaktionsgefüge wie dem bäuerlichen Familiensystem die Frauen als Träger und Übermittler des Status der Familie keine Rolle spielen und gewissermaßen außer Konkurrenz laufen, so dass sie angesichts von zwei jüngeren Brüdern sowieso nicht dafür infrage kam, den elterlichen Hof zu übernehmen.

Die Situation nach seinem Wechsel auf das Gymnasium war also davon geprägt, dass sich Axel noch stärker allein fühlte, da er noch zusätzlich mit neuen Problemen konfrontiert wurde. Er bekam in seiner Familie keine Geborgenheit, er hatte dort keine Möglichkeit, über seine persönlichen Angelegenheiten zu sprechen, er durfte aber auch keine Kontakte außerhalb der Familie aufnehmen und wurde nun zusätzlich "abrupt" in eine fremde Welt gestoßen. Deshalb musste er versuchen, irgendwo Anerkennung zu erhalten. Der einzige Weg, der ihm dazu offen stand, lag in der Anknüpfung an das leistungsorientierte Handlungsmuster seiner Eltern durch fleißiges Lernen, das gewissermaßen das einzige Band war, das die beiden ansonsten völlig entgegengesetzten Lebenswelten miteinander verknüpfen konnte und deshalb die Grundlage dafür bildete, die enge Lebenswelt seiner Eltern zu verlassen.

Wie stark Axel trotz der emotionalen Vernachlässigung durch seine Eltern an sie gebunden ist, zeigt sich an den interaktionsstrukturellen Bedingungen in seiner Familie, die zu seinen Lernanstrengungen geführt haben. Er war zu Hause meistens allein, da seine Geschwister bereits kurz, nachdem er zur Schule ging, nicht mehr zu Hause wohnten und er Schularbeiten machte, während seine Eltern auf dem Feld arbeiteten:

"Die sind dann immer am Arbeiten. Und ich hab dann meine Aufgaben gemacht, und abends hab ich dann nochn bißchen mitgeholfen. Und wenns viel war, hab ich dann also abends - also so acht, neun Uhr noch was gemacht, und gelernt. So war halt der Tagesablauf immer. - Naja, das war ganz gut. Weil, wenn ich jetzt - weniger getan hätte, dann hätt ich praktisch mehr arbeiten müssen daheim. So war die - wars eigentlich bequemer, mehr - zu lernen, oder - mich mehr im Zimmer aufzuhalten. Ich mein, ich hab dann auch immer so - Buch - also irgenwie n Roman gelesen, und hab den dann immer verschwinden lassen, wenn meine Mutter gekommen iss." (6: 1-6)

"Naja - so - ja, so wars meistens, außer im Winter, da war dann meine Mutter eher da." (8: 62) "

Axel wurde von seinen Eltern vor die Alternative gestellt, ihnen entweder auf dem Feld zu helfen oder für die Schule zu lernen. Indem sie seine Hausaufgaben für die Schule mit ihrer Feldarbeit verglichen und an ihr maßen, setzten sie zugleich auch den Bewertungsmaßstab für seine Schularbeit und grundsätzlicher für seine Leistungserbringung für die Schule fest:

"Naja -- ich wollt ihnen eigentlich - also ich hab, wenns ging, schon immer geholfen, ja? Aber - es war ja so, ich musste praktisch, wenn ich von der Schule kam, eh - meine Schularbeiten machen, ja? Und wenn- und wenn ich jetzt gesagt hätte, ja ich helf euch, dann hätten se gesagt, neenee, du machst deine Schularbeiten, du lernst jetzt was oder so. Aber wenn ich jetzt eh, das so gemacht hätte, dass ich jetzt sage, ich lese jeden Tag ne Stunde irgendwie n Schund, dann hätten se gesagt, ja dann kannst genausogut uns helfen." (6: 64-68)

Diesen Leistungsmaßstab hat Axel verinnerlicht und ihn gewissermaßen vom Feld als dem prägenden Arbeits- und Lebensbereich seiner Eltern in einen ganz anderen Bereich, die Welt der Schule und des Lernens transformiert und wendet ihn seitdem auf sein eigenes Arbeitsverhalten an. Auf diese Weise wurde für Axel eine sehr präzise Unterscheidung der Verwendung von Zeit gezogen, die legitime Arbeit auf den Bereich des Notwendigen und Harten ("abrackern") einschränkt und von der freien Zeit abgrenzt, in der man sich nur mit "Schund" vom eigentlich Wichtigen ablenkt und die deshalb als überflüssig empfunden und als illegitimes "Trödeln" abgewertet wird. Die Verinnerlichung dieses Deutungsmuster seiner Eltern führte dazu, dass Axel ein "wahnsinnig schlechtes Gewissen" bekam, sobald er sich aus dem Bereich des legitimen Sich-Abrackerns entfernte:

"Auf jeden Fall mehr gepaukt, ich meine, wenn ich mal - ne Viertel oder ne halbe Stunde gelesen hab, dann hatt ich schon n wahnsinnig schlechtes Gewissen." (6: 58)

Es ist Axels "schlechtes Gewissen", das ihn emotional an seine Eltern und zugleich an ihre sozialen und kulturellen Existenzbedingungen bindet. Ein schlechtes Gewissen wirkt als verinnerlichte Sanktionsinstanz, die einen auf einen Wertmaßstab verpflichtet. Axels schlechtes Gewissen signalisiert also, dass er ihre Wertorientierung teilt, denn es ist eine Erscheinungsform einer auf sich selbst gerichteten Scham, die darauf beruht, dass man einen selbst gesetzten oder zumindest für wichtig erachteten Wertmaßstab verletzt. Es deutet überdies darauf hin, dass er sich mit seinen Eltern und ihrer Arbeit doch stärker identifiziert, als es in anderen Textstellen den Anschein hat:

"Naja - ich mein -- ich hatte immer son schlechtes Gewissen. Weil meine Eltern, die mussten ja praktisch - von morgens bis abends immer arbeiten, und ich sitz dann immer dadroben und - in meinem Zimmer, und lern vor mich hin, oder schlimmer noch, die - ich eh - les da Bücher. -- Vor allem, weil eh - mein Vater, der iss gesundheitlich nich so - in Form. Und - da wärs eigentlich schon besser gewesen, wenn ich immer dabin, aber - Ich mein, soviel hab ich dann auch nich gelesen, ja. Also ich hab die meiste Z - Zeit schon gelernt, aber das war dann immer so -- iss immer ne schlechte Situation für mich gewesen. Also ich hab das ungern gemacht. - Ich war froh, w - wenn ich von daheim weg war. Wenn man da immer sieht, wie die Eltern sich abrackern - und man selber sitzt da und lernt da irgend son Stuß in sich rein. - Also, das -- das war dann immer das schlechte Gewissen, das ich dabei hatte." (6: 50-56)

Gemessen an der Arbeit seiner Eltern erscheint ihm seine eigene schulische Arbeit, die er vor diesem Hintergrund als "pauken" charakterisiert, als "Stuß", und Bücher zu lesen wird von ihm als "schlimmer noch" empfunden. Sein schlechtes Gewissen ließ ihn die Arbeitshaltung seiner Eltern in einer Weise kopieren, dass sein eigenes Arbeiten fast als eine Selbstbestrafung erschien, da er dabei allein und isoliert ("immer dadroben"; "lern vor mich hin") war und sich nicht wagte, seinen Vorlieben und Interessen nachzugehen. Er durfte also letztlich nicht seine Subjektivität entfalten, sondern musste den Nimbus des Notwendigen und Wichti-

gen erhalten, indem er sich durch Anstrengung auszeichnete und hart gegen sich selbst war. Durch ein schlechtes Gewissen wird allerdings nur eine negative Bindung hergestellt, die auf Angst und Scham beruht und Handeln nur durch Grenzverletzungen, also negativ motiviert, weshalb Axel am liebsten "von daheim weg war", um der Last dieser Bindung zu entgehen. Dennoch blieb er durch die Anwendung des gleichen Wertmaßstabs und der Ausübung der gleichen Handlungsschemata mit seinen Eltern verbunden, wie wir an den weiteren Stationen seiner Biographie sehen werden, weshalb man mit Stierlin (1978) davon sprechen kann, dass er "negativ gebunden" ist. Dies beruht darauf, dass er sich durch sein schlechtes Gewissen mit ihnen identifizierte und ihre Arbeitshaltung zu seiner eigenen machen musste. Auch wenn er durch die schwache Position, die ihm als Nachzügler in der Interaktionsstruktur seiner Familie zugewiesen wurde, keinen Platz für seine Entwicklung fand und sich gegenüber seinen Eltern und Geschwistern entfremdete, blieb er dennoch an sie gebunden. Darüber hinaus wurde er aber gerade auch durch dieses schlechte Gewissen aus seinem Elternhaus hinausgetrieben, da es ihm schwerfiel, den Gegensatz zwischen der "notwendigen" Arbeit seiner Eltern und seinen schulischen Lernanstrengungen zu ertragen.

Anerkennung für gute Leistungen in der Schule erfuhr er von seinen Eltern allerdings keine, aber - gewissermaßen als negativer Ansporn - "Druck", wenn er weniger gute Noten hatte:

"Eh --- ich erinner mich, wenn ich mich an was erinnere, dann erinnere ich mich - nich irgendwie so an die tollen Sachen, dass ich mal ne Note - gute Note gekriegt hab, oder - n Erfolgserlebnis hatte, ich erinner mich eh - immer an solche Sachen, wo was schiefgegangen iss. Ich kann mer auch nich he- dann helfen. Und - ich sagte ja auch schon, dass man, wenn man ne gute Note hatte, oder - wenns mal - n Lob von der Schule gab oder irgendwas, dann iss man daheim - nie irgendwie besonders gelobt worden. Ja? Nur - bei schlechten gabs halt -- Druck, dass das nich passiert." (11: 83-87)

Die Tatsache, dass es seine Mutter war, die ihn zum Lernen anhielt ("Druck gemacht"), während sein Vater auch in dieser Hinsicht eher indifferent war, weist darüber hinaus auf eine konkurrenzhafte Interaktionsstruktur zwischen seinen Eltern und auf eine Delegation durch seine Mutter hin, die vielleicht die Probleme mit ihrem Mann an ihren jüngsten Sohn delegierte, der das erreichen sollte, was sein Vater nicht schaffte. Auch bei Bestrafungen war seine Mutter die aktivere. ("Das war meine Mutter natürlich <lacht>. Meinem Vater wär das ja egal gewesen, der war ja - eher - indifferent - dagegen.").

Im Gegensatz zu seinen Eltern erlangte er gegenüber seinen neuen Mitschülern durch seine Lernanstrengungen ein gewisses Ansehen, denn sie durften ihre Hausaufgaben bei ihm abschreiben:

"Och nö, das war - das war - sowas - wie n Gefühl von Anerkennung, wenn die was von einem wollen, ja?" (11: 108)

Allerdings erwies sich diese Anerkennung als außerordentlich zwiespältig, den seine Mitschüler sahen ihn andererseits dafür auch als "Streber" an:

"Naja - stolz - ich mein, --- also ich --- ich weiß nich, stolz nich. Aber ich mein, das war halt so -- ich mein, gute Noten hattich ja oft, da - da iss man dann nich mehr stolz drauf. - Ich mein, ich war eher enttäuscht, wenn ich ne schlechte hatte, ja? Aber stolz, nö. Stolz war ich also wegen Noten nich. Ich mein, das iss ja - in der Schule - eher - so gewesen, bei guten Noten war man dann immer so als eh - Streber verschrien. Und - so von - so Freunde von mir, die die ziehn mich jetzt ja noch damit auf, ja? Und ich hab die Hausaufgaben immer gemacht, und die ham se abgeschrieben. Ja? Dazu war man dann - gut genug. Aber - stolz war ich da nich drauf, ja?" (11: 100-104)

Abgesehen davon, dass seine Eltern "Druck" auf ihn ausübten und er ihnen nicht auf dem Bauernhof helfen musste, wenn er stattdessen für die Schule paukte, wird hier ein weiteres Motiv für die Entwicklung von Axels ausgeprägtem Leistungsverhalten und seiner Bemühungen um gute Noten deutlich. Er erhielt durch seine Schulleistungen jene Anerkennung, die ihm zu Hause verwehrt blieb und konnte auf diese Weise wenigstens seine anfängliche Unsicherheit vermindern, indem er sich eine angesehene Position erkämpfte, die nur von seinen eigenen Handlungen abhängig war. Axel wurde jedoch keineswegs vollständig in das für ihn neue Milieu integriert, sondern diese Anerkennung blieb immer prekär, weil sie seine Kontaktstörungen und die Ängste, die ihnen zugrundelagen, nicht beseitigen konnte, da er gewissermaßen von der wichtigsten Nahrungsquelle für sein Selbstwertgefühl - die emotionale Zuwendung durch seine Eltern - abgeschnitten blieb.

Deshalb traten seine Kontaktstörungen bei seinem Wechsel zum Gymnasium zwar besonders deutlich hervor, blieben jedoch während seiner gesamten Schulzeit erhalten:

"Und - ich hab immer in der Schule in so Sachen, also - in Mathematik, so Sachen, die ich selber ausknobeln konnte, -- die hab ich daheim in meiner - in meinem Zimmer, gut, hab ich alles hingekriegt, aber wenns jetzt geheißen hat, Gruppenarbeit oder sowas, das fand ich wahnsinnig nervig und aufreibend, das konnt ich nich haben."

Außerdem hatte Axel mit seiner rigiden Arbeitshaltung auf der Schule einerseits zwar Erfolg bei der Erzielung guter Noten. Aber sie setzte ihm auch Grenzen:

"Also alles, was man durch - hartes Arbeiten erreichen konnte, hab ich hingekriegt. - Und alles, was dann eher mal so -- ich weiß auch nich, wie man das dengs - wie man das nennt so - eh --- iss das irgendwie Transferdenken oder - mehr Intelligenz, das hab ich - nich so gekonnt. Also so Geschichte und solche Fächer, mit denen konnt ichs einfach nich - oder Deutsch." (4: 41-44)

"Also so Geschichte, da -- hats halt - meistens nich so hingehauen. Musik überhaupt nich. Also musische Fächer, Zeichnen oder so, da - hab ich nix gebracht, ja?" (4: 40)

"Also das iss halt sowas, mit dem kann ich nichts anfangen. Das iss so Knetmasse. Bei Mathe weiß ich, entweder - kommt was raus oder es kommt nichts raus. Wenn das Ergebnis nämlich nicht stimmt, dann isses - objektiv falsch. Aber bei - bei den Fächern, da, da wußt ich nie, was ich da in den Arbeiten hinschreiben soll, die - das iss immer so ein Gelaber. (...) Und Geschichte, da - gut, wenn er - Jahreszahlen abgefragt hat, das konnt ich, die hab ich auswendig gepaukt, das konnt ich. Aber wenn er dann so Texte hat bearbeiten lassen, da - wars dann halt schlechter." (4: 32-36)

Axels rigide Arbeitshaltung ("auswendig gepaukt") geht eng mit einer dichotomisierenden Sicht auf die Wirklichkeit ("entweder kommt was raus oder es kommt nichts raus") einher, wie sich an den Schulfächern zeigt, die er präferierte. Er wurde durch Fächer, die nicht kanonisier- und klassifizierbar ("objektiv"), sondern offen und ambivalent ("musische Fächer") sind, verunsichert ("Knetmasse", "Gelaber"). Dies weist auf eine niedrige Ambiguitätstoleranz hin und erinnert an die angstvoll-aggressive Abgrenzung gegenüber der als bedrohlich empfundenen Außenwelt durch seine Mutter, die die anderen Menschen in ein starres Freund-Feind-Schema preßte.

Axel blieb also stark an sein Herkunftsmilieu gebunden, da er sowohl das defensive Distinktionsverhalten von seiner Mutter wie auch die gleiche rigide Arbeitshaltung wie seine Eltern als Handlungsmuster übernommen hat. Beides beruht auf einem schwach entwickelten Selbstwertgefühl, das in einer Familie, die selbst nur schlecht im sozialen Raum verankert war und ihre Identität durch defensive Abgrenzung nach außen bewahren musste, nicht genug Nahrung erhielt.

Andererseits eröffnete ihm seine leistungsbezogene Selbstinstrumentalisierung jedoch auch eine Alternative zu seinem Elternhaus, weil er selbst dort nicht genügend verankert wurde und einen Platz für sich finden konnte, indem er in das Familiensystem integriert worden wäre. Die Erfahrungen, die er auf dem Gymnasium machte, bewirkten angesichts des nach wie vor rigiden und kalten Familienklimas bei Axel demnach eine immer stärkere Entfremdung und Abwendung von seinen Eltern:

"Das war - wann war das? - Hm - da war ich vielleicht so - siebzehn rum. Ja, in dem Dreh. - Also da hab ich dann wirklich auf stur geschaltet, und da hab ich mich auch so mit meinen Eltern weniger unterhalten. - Hab das - runtergedreht. Vor allem, weil ich gesehn hab, dass, wenn man da was sagt, dass es eh sinnlos iss. Also schon davor - weil mich - eh, - ham viele - relativ viele Sachen gestört. Ich mein, meine Eltern sind halt einfachere Leude, un - eh - wenn man dann - ins Gymnasium ke - geht, und dann halt n bißchen - sieht, wie es bei andern Leuten iss, dann - sieht man halt die Diskrepanzen zwischen zuhause und - woanders, wo - und - wenn man dann irgendwie so kleine Forderungen stellt, - die dann nich erfüllt werden - dann - naja, entweder es klappt mal, oder es klappt nich. Und dann hab ich halt - <räuspert sich> mich so eher zurückgezogen. Und eh -- hab mich eher abgekapselt, weil ich wußte, dass mit meinen Eltern - dass da eh kein - vernünftiges Gespräch möglich iss. Ich mein, zu denen kann ma sagen eh - was weiß ich, eh eh - es regnet, und morgen wirds wieder schön oder so, das iss eh immer - so das Hauptgespräch gewesen, aber - irgendwie so Gespräche - die interessanter für mich gewesen wären, sind da nich gelaufen." (11: 63-72)

Man darf vermuten, dass Axels innerer und äußerer Rückzug, mit dem er seine Eltern geradezu boykottierte, die Reaktion auf die jahrelange emotionale Vernachlässigung durch sie war, worauf auch seine noch zur Zeit des Interviews vorhandene Wut hinweist, die in der Beschreibung seiner Verhaltensweise zum Ausdruck kommt ("wirklich auf stur geschaltet"; "hab das runtergedreht"; "hab mich eher abgekapselt").

Ein Grund für diese harsche Reaktion war allerdings auch der Vergleich mit seinen Mitschülern, der sich aufgrund der neuen Erfahrungen, die er auf dem Gymnasium machte, dass "es bei andern Leuten" anders ist, zunehmend mit seiner Enttäuschung über seine Eltern vermischte. Dies führt er auf die Enge und Begrenztheit seines Elternhauses zurück, die ihm erst im Kontrast zu seinen neuen Mitschülern auffiel, die, wie er feststellen musste, aus besseren Verhältnissen kamen:

"Die kamen halt aus besseren Verhältnissen. Also das iss bei uns schon -- n - relativer --- eh - Aufstieg gewesen, ja?"

Im Gegensatz dazu beschreibt er seine Eltern und damit zugleich das Milieu, aus dem er selbst stammt:

"Ja, und eigentlich sinds - in meinen Augen arme Teufel. Weil sie nie gelernt haben, da - Freizeit oder sowas, sinnvoll zu nutzen." (14: 73)

"Also das sind einfache, also nich finanziell einfache Verhältnisse, ich mein, Geld ham meine Eltern genug, aber einfach sind sie so anspruchslos, ja? Nich irgendwie, dass se sichs schön machen, oder dass se sich jetzt schön anziehn, oder - die gönnen sich nichts, ja? Das iss - wirklich, die kochen - seit Jahrzehnten auf Sparflamme und sparen, und gönnen sich nichts, ja? Und - eh ---- und dann ham se natürlich auch einfache - einfachere Umgangsformen. - Und - das - hat mich natürlich eh - relativ gestört, wenn man halt merkt - eh - dass eh - wie das dann andre Leute sehn, ja? Wenn dann mal Besuch kommt oder so, dann - naja - iss einem dann doch recht unangenehm, ja? Ich mein, ich nehms meinen Eltern nich übel, aber - eh -- ich denk halt immer, die andern Leute, die -- wenn mich jemand besucht, - die - denen fällt das dann halt auch auf, ja?" (15: 13-20)

"... wenn se sich halt eh ---- eh - recht einfach anziehn, ja? Also wirklich - da wird angezogen, muss man wirklich sagen <lacht>, bis die Kleider auseinanderfallen, ja? Mich stört das, und - die können sich wirklich -- tolle Sachen ka - die könnten das, sich das wirklich leisten, aber machen se nich. Ja? Und ich muss mich dann wirklich schämen, wenn jemand kommt, und die die - haben so - eh - was weiß ich, geflickte Arbeitssachen an, wirklich so so - Arbeitssachen, die - die man vor zwanzig Jahren hätte wegwerfen sollen, ja?" (15: 24-28)

Er beschreibt die Lebensweise seiner Eltern nicht nur als bescheiden und "anspruchslos", sondern als armselig ("geflickte Arbeitssachen"), borniert ("arme Teufel"), statisch ("seit Jahrzehnten") und isoliert, da sie in seinen Augen so stark auf sich selbst bezogen leben, dass ihnen - im Gegensatz zu ihrem Sohn - die Außenperspektive gleichgültig ist oder sogar fehlt. Diese Charakterisierung erninnert in vielem an seine eigene Position im Verhältnis zu seinen Mitschülern, als er neu auf dem Gymnasium war. Axel hat im Laufe seiner Gymnasialzeit gegenüber seinen Eltern die Position der "andern Leute" eingenommen, wobei es sich um dieselben Menschen handelt, die ihm früher selbst Angst einflößten, als er zum ersten Mal aus seiner Familie heraustrat und auf das Gymnasium wechselte. Axel hat also die Seiten gewechselt.

Mit dem Wechsel in die Position der "andern Leute" distanziert er sich nicht jedoch nur von seinen Eltern, sondern erhebt sich über sie und schämte sich ihrer sogar ("doch recht unangenehm"; "ich muss mich dann wirklich schämen"). Dies bestätigt er auf eine entsprechende Nachfrage nochmals, weist ihnen aber zugleich die Verantwortung dafür zu:

"Jo, musst ich also wirklich. - Muss ich offen sagen, ich mein -- das iss objektiv, ja? Ich weiß, das iss gemein. Aber - das iss auch - kommt dadurch, eh - wenn man uns ins Gymnasium schickt, dann sieht man andre Sachen. - Und - und ich finds auch nich gut, dass ich mich deswegen - schäme oder geschämt hab." (15: 41-43)

Axel konstruiert eine Folgerichtigkeit zwischen der Tatsache, dass er auf das Gymnasium "geschickt" wurde und folglich "andre Sachen" sah und der Bewertung seiner Eltern, was wiederum sein biographisches Handlungsmuster verdeutlicht, mit dem er sich - gewissermaßen subjektlos und mechanisch - auf einer Laufbahn vorwärts hangelt, ohne seine Biographie im eigentlichen Sinn zu gestalten.

Obwohl Axel sich seiner Eltern und der Lebenswelt, die sie verkörpern, schämt, verwendet er als dessen Rechtfertigung paradoxerweise genau dasselbe Distinktionsschema wie seine Mutter, indem er sie mit "anderen Leuten" vergleicht und zum Kriterium seiner Bewertung das macht, was diese Leute sagen könnten ("es heißt ja bei uns immer so - eh - es kommt immer bei allen drauf an, so was die Leute sagen"; 13: 51). Dies zeigt, wie sehr Axel trotz seines "Seitenwechsels" an sein Elternhaus - allerdings auf eine negative Weise - gebunden bleibt. Auch sein bemitleidendes Bedauern, dass seine Eltern nie gelernt hätten, ihre Freizeit sinnvoll zu nutzen, erinnert an sein eigenes schlechtes Gewissen, wenn er einmal ein Buch liest, das nicht dem "Pauken" für gute Noten dient. Auch diese Ambivalenz, die darin besteht, dass er seine Eltern für Eigenschaften und Verhaltensweisen kritisiert und sich über sie erhebt, die ihn selbst ebenfalls charakterisieren, zeigt seine negative Gebundenheit an sie, die ihn die verinnerlichten Handlungs- und Bewertungsmuster seiner Eltern auf seine neue Lebenswelt anwenden lassen. Die Grundlage seines Handelns ist sein geringes Selbstwertgefühl und die daraus resultierende hohe soziale Ängstlichkeit geblieben, die sich als Kontaktstörungen gegenüber "anderen Leuten" und, darauf fußend, als ein ausgeprägtes Distinktionsverhalten auswirkte. Seine Kontaktstörungen sowie sein Ruf als "Streber" verhinderten eine Integration in diese neue Lebenswelt und trugen sogar noch zur Verstärkung dieses biographisch angelegten Handlungsmusters bei mit der Folge, dass er nach wie vor versuchte, sich als isolierter Einzelkämpfer durch sein als Existenzkampf empfundenes Leben durchzuboxen und besser als "die anderen Leute" zu sein.

Axels Bemühungen um gute Noten und seine Selbstinstrumentalisierung durch Leistung

muss als ein wichtiger Baustein dieses Handlungsmusters gesehen werden, die ihm - allerdings auf der Grundlage des Handlungsmusters seiner Eltern - ermöglichte, aus deren Verhältnissen auszubrechen. Bereits als Kind, noch vor dem Übergang auf das Gymnasium hatte Axel einen "irren" Berufswunsch, für dessen Verwirklichung er ein Abitur brauchte:

"Also das weiß ich nich mehr so klar. Ich weiß nur, dass mein Bruder da n bißchen geschoben hat. Und - dann war son Lehrer, der hat - weil ich halt relativ gut war, der hat mich dann auch so beEinflusst, dass ich gehen wollte. Und damals wollt ich ja noch Astronaut werden, da hab ich mir auch gedacht, also ohne Abitur wirds nichts, ja?" (11: 35-37)

"Naja, also mir wars - in der - Grundschule schon klar, also da hattich den irren Berufswunsch, ja? - Sowas wird man nur durch eh - gute schulische Leistungen, weil da braucht man einfach - eh, da muss man den Weg übers Abitur gehen. Das braucht man unbedingt. Und dann wars mir klar, ohne - eh - ohne Gymnasium klappt das nich, ja, da kann ich dann gleich aufn Bau gehn. - Ja? Und drum war ich halt - schon in der Zeit relativ leistungsbereit - dass ich halt von mir aus gesagt habe, das muss ich machen. Also nicht - natürlich hab ich auch von daheim Druck gekriegt, wenns - eh - schlechte Noten gegeben hat. Aber ich hab auch das eingesehn, dass ich gute Noten brauch. Und dass ich dahingehn - muss. Ich wei- ich weiß wirklich nich, von wem dann der Anstoß ausging. Aber ich glaub schon, dass gabs ja immer son - Test eh - ob man geeignet iss, und wie ich den bestanden hatte, hab ich auch gesagt, dass ich gehen will. Meine Eltern - ham das eigentlich nich geplant, da - wär ich irgendwie - so im Tiefflug in die Mittelschule gerast oder sowas. Also da hattich wahnsinniges Glück." (11: 46-54)

Axels Kinderwunsch, Astronaut zu werden, ist gleichsam eine Metapher für sein Bedürfnis, sich ganz hoch hinaus zu katapultieren und ganz weit weg zu sein. Ist es übertrieben zu vermuten, dass es sich dabei um das Bedürfnis handelte, aus seinem Elternhaus zu flüchten? Denn zwar ist es durchaus ein kindgemäßer Wunsch, Astronaut zu werden. Allerdings ist seine Verknüpfung mit der strategischen und eher erwachsenenspezifischen Überlegung, "sowas wird man nur durch eh - gute schulische Leistungen" und "also ohne Abitur wirds nichts" sowie Axels disziplinierte Selbst-Instrumentalisierung ("dass ich halt von mir aus gesagt habe, das muss ich machen"), mit der er sehr zielorientiert und "sehr leistungsbereit" darauf ausgerichtet war, das Abitur zu machen ("Aber ich hab auch das eingesehn, dass ich gute Noten brauch"), außerordentlich ungewöhnlich. Da er außerdem ausdrücklich darauf hinweist, dass seine Eltern seiner Statuspassage eher skeptisch gegenüber gestanden hatten, kann man sagen, dass er bereits zu einem frühen Zeitpunkt von seinen Eltern "abgelöst" und - man muss vermuten frühreif - "verselbständigt" handelte. Wenn es nach ihnen gegangen wäre, "da - wär ich irgendwie - so im Tiefflug in die Mittelschule gerast oder sowas", wie Axel pointiert formuliert. Ihre Unterstützung beschränkte sich darauf, "Druck" auszuüben, wenn Axel schlechte Noten hatte, was allerdings nur sehr selten der Fall war. Seine bereits frühzeitig empfundene Absicht, das soziokulturelle Milieu seines Elternhauses zu verlassen, wird auch durch die drastischen Metaphern belegt, mit denen er seine "eigentliche" Normalbiographie abwertet ("im Tiefflug in die Mittelschule"; "Da kann ich dann gleich aufn Bau gehn"), die in Kongruenz mit diesem Milieu stehen würde.

Hinter Axels "irrem Berufswunsch", dessen Verwirklichung ihn sozial sprichwörtlich so hoch hinauf katapultierte, scheint sich bei genauerem Hinsehen also ein Fluchtmotiv zu verbergen, bei dem Bildung und insbesondere seine schulischen Leistungen die Funktion eines Aus-Weges und zugleich Mittels zu seiner Flucht aus den kulturell, sozial und emotional armseligen Verhältnissen seines Elternhauses erfüllte:

"Ja, also das hat sich ziemlich früh - abgespielt, so - in der Zeit - also im Gymnasium in der - achten, neunten, zehnten Klasse, wo man schon wußte, entweder hat man gute Noten, oder man macht was andres, ja? Und - dann hab ich mir schon vorgenommen, dass ich halt kuck, dass ich die Noten kriege, die ich dafür brauche, und die

hab ich dann auch einigermaßen günstig - bekommen, also es hat schon was genützt, dass ich was gelernt habe. Also so die drei Jahre vorm Abitur hab ich schon kräftig draufhingearbeitet. Da war mir das eigentlich schon klar." (1: 64-68)

Außer dem Erreichen guter Noten und eines guten Abiturs ließ Axel kein Interesse an einem seiner Fächer in der Schule erkennen. Das Ausmaß seiner Selbst-Instrumentalisierung wird an seiner Erläuterung deutlich, dass er "für gute Noten" gelernt habe, um ein "ganz gutes Abitur zu machen" und um anschließend etwas zu machen, wofür man gute Noten benötigt:

"Da wars mir schon einigermaßen klar, also - n ganz gutes Abitur zu machen - um später dann -- in so eine Richtung gehen zu können, oder auch in ne Richtung, vielleicht irgendwas andres, wo man halt mit guten Noten - ankommt. Also - nich, dass ich mir dann - vielleicht irgendwelche Chancen verbaue, indem ich jetzt das schleifen lasse." (1: 76-78)

In Axels Fixierung auf gute Noten drückt sich zum einen sein geringes kulturelles Kapital in Form eines mangelndes Wissen über die im Verhältnis zu seiner sozialen Herkunft gesellschaftlich höherwertigen und prestigeträchtigeren Bereiche aus, in die er hätte flüchten können. Das Bildungssystem bildet, wie ich bereits oben mehrfach erwähnt habe, auch ein Laufbahnsystem, dessen Vermittlungsglieder die in Noten gemessenen Leistungen auf jeder Bildungsstufe sind. Diese Laufbahnorganisation der Bildung kommt Axels inkrementaler Handlungsweise sehr entgegen, da er sich trotz seines fehlenden kulturellen Wissens über die Bereiche der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die "oben" sind, darauf verlassen konnte, dass sie ihn von Stufe zu Stufe weiter prozessierte.

Bezeichnend dafür, dass Axels außerordentliche Leistungsanstrengungen den Charakter einer Flucht hatten, ist darüber hinaus auch, dass er, abgesehen von seinem Kindertraum Astronaut zu werden, kein genaueres Ziel mit ihnen verband, auf das er hinarbeiten wollte, sondern nur die Richtung, aus der er kam, benennen konnte. Denn er formuliert seine Begründung, warum er gute Noten erzielen wollte, nicht positiv, etwa damit, dass er sich Chancen eröffnen wollte, sondern negativ damit, dass er sich keine Chancen verbauen dürfe. Damit wiederholt er das defensive Handlungsmuster seiner Eltern, die ihr Leben als einen Existenzkampf wahrnahmen, der aus einer Aneinanderreihung von Pflichten und Notwendigkeiten besteht. Zugespitzt könnte man sagen, dass Axel in seiner eigenen Wahrnehmung aufsteigen und Karriere machen "musste", weil er nicht zur Mittelschule oder, noch schlimmer, "auf den Bau" gehen wollte. Seine paradoxe Handlungslogik, sich aus dem Elternhaus geradezu hinaus zu katapultieren, andererseits jedoch das elterliche Handlungsmuster durch die eigene Handlungspraxis zu reproduzieren, verdeutlicht, dass er zwar an seine Eltern gebunden ist, allerdings auf eine negative Weise, in der er ihre Handlungsziele gerade umkehren muss.

Bei Axels Statuspassage auf das Gymnasium werden also neben den sozio-kulturellen auch die familienstrukturellen Faktoren deutlich, die seine Bildungsbiographie und darüber hinaus sein gesamtes biographisches Handlungsmuster geprägt haben. Er war nicht nur in der Schule aufgrund seiner soziokulturellen Herkunft, seiner Umstellungsschwierigkeiten und seiner Kontaktstörungen allein und isoliert, sondern wie wir bereits oben gesehen haben, auch zuhause. Da die emotionalen Unterstützungsleistungen durch die Eltern - insbesondere die Mutter - vernachlässigt wurden, wuchsen die Kinder in einer emotional kalten und rigiden Atmosphäre auf, in der sie sich nicht geborgen fühlten und deshalb nicht lernen konnten, sich selbst anzunehmen. Deshalb konnte sich auch das grundlegende Sicherheitsystem, auf dem die Entwicklung des Selbstwertgefühls beruht, bei Axel nicht gut ausbilden und er reprodu-

zierte folglich dasselbe Handlungsschema, das seine Eltern geprägt hatte: nach Sicherheit zu streben und weniger durch die gestaltende Entwicklung von Beziehungen als durch Arbeiten und Abgrenzung gegenüber anderen Menschen das eigene Selbstwertgefühl zu stützen.

Durch den Wechsel auf das Gymnasium wurde Axel zum ersten Mal in seinem Leben mit einer Welt außerhalb des elterlichen Bauernhofes und der dörflichen Lebenswelt konfrontiert. Die Erfahrungen, die er damit machte, waren gegenüber seinem Elternhaus abgeschottet und somit vor dem Widerspruch durch seine Eltern geschützt, weil sie an ihrem Sohn keinen Anteil nahmen und sie nicht kannten. Deshalb wirkten sie auf ihn wie eine alternative Sozialisation, die er als Maßstab gegen die Lebenswelt seiner Herkunftsfamilie aufbauen konnte. Dazu trug auch Axels schulischer Erfolg auf dem Gymnasium bei, der ihm bei seinen Eltern keine Anerkennung einbrachte, da sie nur auf Mißerfolg von ihm reagierten und an dem sie auch keinen Anteil nahmen. Im Gegensatz zu seinen Eltern erhielt er von seinen Mitschülern und vermutlich auch von seinen Lehrern aufgrund seiner guten Noten wenigstens eine gewisse - wenn auch prekäre - Anerkennung, was zusätzlich die Loslösung von seinen Eltern förderte, so dass er dazu gezwungen wurde, sich für eine der beiden Lebenswelten zu entscheiden.

Für Axel war sein sozialer Aufstieg also zugleich eine Flucht aus einem Familiensystem, in das er nicht durch Zuwendung und Geborgenheit von seinen Eltern integriert worden ist. Der Wechsel in eine neue Lebenswelt allein hätte ihn jedoch nicht aus seinem Elternhaus hinauskatapultiert, wenn er dort die nötige Geborgenheit und Anerkennung erhalten hätte. Dann hätte sich auch sein Selbstwertgefühl in einer Weise entwickeln können, dass er die beiden Lebenswelten nicht hätte gegeneinander ausspielen müssen, sondern er hätte die neuen Erfahrungen integrieren und sein Handlungsrepertoire erweitern können. Umgekehrt hätte ihn allein der Mangel an Geborgenheit seine Eltern noch nicht verraten lassen, solange er noch keine Alternativen zu der Lebenswelt erkennen konnte, die sie repräsentieren. Nur die Verknüpfung von beiden Einflussfaktoren ließen ihn aus seinem sozialen Milieu und aus seinem Elternhaus "flüchten" nach dem, seiner Mutter im Konflikt mit seinem Vater unterstellten Motto: "Ich mein, ändern kann man da nix, außer man geht weg, ja?".

Zweite Statuspassage - Studienfachentscheidung als sozialer Aufstieg:

Der folgenden Eingangssequenz des Interviews mit Axel lag die Frage zugrunde, wie es dazu gekommen war, dass er anfing zu studieren. In seiner Antwort erläutert er zunächst seine handwerklichen Vorlieben und sein naturwissenschaftliches Interesse und anschließend seinen Wunsch nach einem sicheren Beruf. Er gibt also, wenn man so will, intrinsische und extrinsische Motive für seine Studienfachentscheidung an. Aus der Art seiner Erläuterung, die seine damaligen Überlegungen beschreibt, wird deutlich, wie sehr er das defensive Muster seiner Eltern reproduziert, obwohl er spätestens durch seine Studienfachwahl für Zahnmedizin in eine Lebenswelt gewechselt ist, die sich von der ihren total unterscheidet.

"Hmm. --- Also ich hab immer n Beruf haben wollen, mit - wo man auch irgendwas handwerklich machen kann, also ich kam mer damals immer noch sehr geschickt vor - in handwerklichen Sachen. Und da hab ich mir gedacht, da iss das eigentlich so - ganz ideal. Vor allem, weil mich auch so der naturwissenschaftliche Bereich interessiert hat. Medizin und - die ganzen Gebiete da ham mich recht interessiert. Und - da war Zahnmedizin eigentlich das Gebiet, wo man - ziemlich viel miteinander verbinden konnte. Das war dann auch nich son - theoretischer Beruf. Also - wie die reinen Naturwissenschaften. Damit - kam ich nich so sehr klar, wenn ich also nur

den ganzen Tag immer - eh - nur geistig arbeiten muss. Das iss sehr schwierig. Also son handwerklicher Beruf - schwebte mir eigentlich schon vor. Dann muss ich aber dazu - zu sagen, dass ich eigentlich von dem - Beruf, wie ich ihn heute ausübe - dass ich da - keine Ahnung hatte, dass das - wirklich sehr viel anders is s. Und - dass die Information damals auch - recht schlecht war. Und der Berufswunsch, der - iss eigentlich recht - wie soll ma sagen -- war irgendwie --- vage. Mer hat gewußt, Zahnmedizin iss was Tolles und - man hatn gesicherten Beruf, n gesichertes Einko mmen, man iss angesehn, und es könnte eventuell auch Spaß machen, aber --- das war alles recht vage, man - ich hab mer damals was ganz andres drunter vorgestellt, oder besser gesagt - nichts Richtiges drunter vorgestellt. Man hat einfach so den - das Wort im Kopf, und das hört sich toll an. Ja, also - meinen Interessen hats schon einigermaßen entsprochen, aber - so im Nachhinein hätte man da n bißchen besser - nachdenken müssen. So das Wichtigste war halt bei mir auch, dass ich ne gesicherte Existenz mal habe. Drum sind halt son paar Sachen, die mer vielleicht mehr Spaß gemacht hätten - schon vornherein rausgefallen. <6 Sek Pause> Ich hab dann den Studienplatz auch nich sofort bekommen, sonnern - musste da erstmal son Zwischenscheme- eh, Semester einschieben, und das war bezeichnenderweise Maschinenbau. Das paßt zwar überhaupt nich dazu, abgesehn davon, dass es n bißchen was mit Technik zu tun hat, aber - das lief auch wieder in die Richtung - raus, eh, dass man später mal - dass ich später mal n sicheren Beruf habe. Damals hieß es ja noch, Maschinenbauer sind wahnsinnig gesucht, und da hab ich mer gedacht, entweder mach ich das - und wenn ich den Studienplatz nicht bekomme, bleib ich dabei. Oder ich mach Zahnmedizin. Glücklicherweise hab ich dann nach einem Semester - eh, in dem ich auch erkannt habe, dass das - zu theoretisch und zu schwierig wäre, hab ich dann natürlich den - Zahnmedizinstudienplatz bekommen. -- Also so der Wunsch, wie der jetzt entstanden iss, das iss also - nich mehr so nachvollziehbar. Das iss schon zulange her und -- eher -- naja, irrational begründet. Nich, dass ich jetzt sagen könnte, des und - deswegen und deswegen. Vielleicht die wirtschaftlichen Gründe, die handwerklichen, also dass man was tun kann, und so - n gewisses Interesse in Medizin und Naturwissenschaften." (1: 5-26)

An dieser Eingangssequenz des Interviews läßt sich das Verhältnis von Axels biographisch entstandenen Präferenzen und Handlungsmustern zu seinen bewussten Studienfachmotiven verdeutlichen, weshalb sie hier ausführlicher analysiert werden soll. Axel erläutert zunächst, dass er sich für Zahnmedizin entschieden hatte, weil er einen handwerklichen und naturwissenschaftlichen Beruf anstrebte, fällt im Anschluss jedoch mit seiner Begründung auf das viel grundlegendere Motiv der bloßen Existenzsicherung zurück.

Thematisch beantwortet er die Frage zum Prozess der Studienfachentscheidung mit dem Verweis auf seinen Wunsch nach einem Beruf, dessen Eigenschaften er im nachfolgenden beschreibt. Aus dieser "falschen" Antwort kann man entnehmen, dass für Axel das Studium keine eigenständige Bedeutung hatte, sondern nur eine Zwischenstation auf dem Weg zu seinem eigentlichen Ziel bildete, zu einem Beruf zu gelangen. Auch wenn dies in der Tat dem objektiven Sinn des Studiums entspricht, könnte die Studienphase - immerhin durchschnittlich sechs Jahre des Lebens - dennoch wie bei den meisten anderen Studierenden auch einen eigenständigen Charakter annehmen, was Axel jedoch nicht intendierte.

Textstrukturell antwortet er auf den Eingangsstimulus, der aus der Frage des Interviewers nach einem Ereignisablauf bestand - wie es gekommen sei, dass er angefangen habe Zahnmedizin zu studieren -, nicht mit einer Erzählung, sondern mit der Beschreibung einer zu einem immerwährenden und damit zeitlosen Zustand geronnenen Aktivität ("Also ich hab immer ... haben wollen"), also im Grunde genommen der Beschreibung einer Eigenschaft von ihm, die weniger als Motiv angesehen werden kann, sondern die Funktion einer Begründung erfüllt. Dies deutet darauf hin, dass sein "Motiv" in seiner eigenen Wahrnehmung nicht den subjektiven Charakter eine Präferenz hatte, sondern gleich einer Persönlichkeitseigenschaft schon immer vorhanden war und deshalb auch unveränderbar ist. Wir wissen allerdings, dass sein erster und "irrer" Berufswunsch bereits sehr früh, nämlich vor dem Wechsel auf das Gymnasium gehegt wurde, was tatsächlich eine fast zustandshafte Dauer ist.

Im folgenden präzisiert Axel seinen schon immer vorhandenen Berufswunsch durch die

Erläuterung "wo man auch irgendwas handwerklich machen kann" und bemüht sich gleichsam wiederum um eine Rechtfertigung für diesen handwerklichen Berufswunsch, indem er nicht auf eine Vorliebe, auf Lust oder Spaß an handwerklichen Dingen verweist, sondern auf seine Fähigkeiten ("ich kam mer damals immer noch sehr geschickt vor - in handwerklichen Sachen"), wodurch sein Berufswunsch eine quasi objektive Folgerichtigkeit und mehr noch eine Legitimation erhält. Andererseits jedoch erzeugt er durch den Distanz schaffenden Zeitbezug ("damals") in seiner Formulierung sowie durch die distanzierende Selbstbeschreibung ("ich hielt mich") eine doppelte Abwertung seiner Begründung. Auch der Zusatz "damals immer noch" hat diese Wirkung, denn er bedeutet, dass er sich im Gegensatz zu damals, als er die Entscheidung für das Studium traf, heute nicht mehr geschickt vorkommt. Einerseits begründet und rechtfertigt er seinen handwerklichen Berufswunsch also, andererseits schwächt er dessen Legitimität jedoch gleich durch mehrere Relativierungen ab und signalisiert durch seine distanzierende Ausdrucksweise eine äußerliche, objekthafte Beziehung zu seinem Selbst, als wenn er sich von außen ansieht und bewertet. Durch eine nachfolgende Zwischenevaluation sichert und bestätigt er anschließend zunächst das Resultat des vorher Gesagten ("und da hab ich mir gedacht, da iss das eigentlich so - ganz ideal") und leitet zugleich in eine Fortsetzung seiner Begründung über, durch die die Logik seines Entscheidungsprozesses deutlich wird. Die Phrase "und da" stellt formal die Unterbrechung eines Ereignisablaufes durch die Ankündigung dar, dass er durch eine sich an ihn anschließende Aktivität gewissermaßen gebündelt und verdichtet wird, signalisiert also einen Akzent in einem Erzählfluß durch die Ankündigung eines neuen und überraschenden Ereignisses. Allerdings besteht Axels Handlung nur darin, dass er gedacht hat ("und da hab ich mir gedacht"). Aber vielleicht hatten seine Gedanken ja tatsächlich den Status einer Entdeckung für ihn. Auch wenn man den Satzanfang nicht als Ereignisankündigung, sondern als zeitliche Fortführung interpretieren will und als "und damals" liest, beschränkte sich Axels Aktivität allerdings auf Überlegungen, die sich in Zustandsbeschreibungen äußern und die er als Fortsetzung der Begründung für seinen Berufswunsch präsentiert.

Man kann also festhalten, dass Axel anstelle eines Ereignisablaufs einen als Zustand verallgemeinerten Wunsch ("immer") nach einem handwerklichen Beruf schildert, dem die Entdeckung ("und da") eines Studienfaches folgte, das diesem Zustand entsprach. Allerdings war er sich der Passung zwischen seinem Zustand und dem Studienfach Zahnmedizin keineswegs sicher, denn die Entdeckung, die seinen Zustand unterbrach, fällt in ein relativierendes "eigentlich so" und ein euphorisches "ganz ideal" auseinander. Das Subjekt, das zwischen Relativierung und Idealisierung schwankt, bleibt dabei jedoch undeutlich. Auch der Gegenstand, auf den sich die Bewertung "eigentlich ganz ideal" bezieht, bleibt zunächst unbekannt, weil er ihn nur durch ein "das" andeutet und erst im übernächsten Satz benennt ("und da war Zahnmedizin"), um einen Spannungsbogen zu seiner Studienfachentscheidung zu schaffen. Als nächstes setzt Axel seine zuvor begonnene Begründung fort, indem er nun auch seine Entdeckung "ganz ideal" begründet ("weil mich auch so der naturwissenschaftliche Bereich interessiert hat. Medizin und die ganzen Gebiete da ham mich recht interessiert."). Axel detailliert den "naturwissenschaftlichen Bereich" also entgegen dem allgemeinen Verständnis nicht durch einen Verweis auf Physik, Chemie, Biologie, sondern auf Medizin, was ihn "recht interessiert" habe und grenzt sich von den, hypostasierend als "rein" apostrophierten Naturwissenschaften dramatisch ab, indem er darauf hinweist, dass sie bedeuten, dass man "also

nur den ganzen Tag immer nur geistig arbeiten muss", was er als "sehr schwierig" empfindet ("Damit kam ich nicht so sehr klar"). Im Gegensatz dazu verweist er wieder auf seine Präferenz für das "handwerkliche", das eher an seine Fähigkeiten (Geschicklichkeit) anknüpfe ("Also son handwerklicher Beruf schwebte mir eigentlich schon vor"). Nach dieser Erläuterung ist nicht mehr erkennbar, was noch von seinem naturwissenschaftlichen Interesse übrig bleibt.

Die Gesamtheit dieser Sequenz steht in einem großen Gegensatz zu ihren Teilelementen. Axel benennt seine Fähigkeit zu handwerklicher Arbeit und sein Interesse für den naturwissenschaftlichen Bereich als die beiden Motive, die zu seinem Berufswunsch, Zahnmediziner zu werden, geführt hatten, indem er zum Ausdruck bringt, dass Zahnmedizin als Berufstätigkeit eine "ideale" Kombination von handwerklichen und naturwissenschaftlichen Elementen sei. Er antwortet also auf die Frage nach einem Ereignisablauf auf der Ebene von Begründungs- und Rechtfertigungsstrukturen. Dabei erweckt er insgesamt den Eindruck, als wenn er versucht, objektive Gründe für seine Studienfachentscheidung zu finden, aber nur "offizielle" und plausible Begründungsmuster zitiert. Sie sind seiner Entscheidung für Zahnmedizin allerdings bloß aufgepfropft, denn sie scheinen mit dem Gegensatz "handwerklich" versus "theoretisch" nur sehr vage bezeichnet zu sein und werden bei genauerem Hinsehen von ihm zudem stark relativiert. Axel hat, so muss man folgern, zwar offenbar eine Präferenz für medizinische Berufe gehabt, ohne dass aber bisher aber seine wirklichen Motive offenbar geworden sind. Einiges weist aber darauf hin, dass Axels Entscheidungsprozess eher ein Vollzug allgemein gültiger Normen war, als ein subjektgesteuerter Gestaltungsprozess.

Auf diese Vermutung verweist auch seine sich anschließende Evaluation aus der Gegenwartsperspektive, mit der er alles davor Gesagte entwertet und zugleich darauf hindeutet, dass sein vermutetes Handlungsmuster sich ungebrochen bis in die Gegenwart des Interviews fortsetzt:

"Dann muss ich aber dazu- zu sagen, dass ich eigentlich von dem - Beruf, wie ich ihn heute ausübe - dass ich da - keine Ahnung hatte, dass das - wirklich sehr viel anders iss. Und - dass die Information damals auch - recht schlecht war. Und der Berufswunsch, der - iss eigentlich recht - wie soll ma sagen -- war irgendwie --- vage."

In dieser Sequenz tritt Axel als Subjekt und Handlungsträger, der sich recht oder schlecht informierte, gar nicht auf, sondern "die" Informationen haben sich verselbständigt, ebenso wie sich sein Berufswunsch gegen die Subjekt-Dimension seines Wunsches zu einem "der" (Berufswunsch) verselbständigt hat. Axel räumt überdies ein, dass er überhaupt keine ausreichenden Informationen über sein Studienfach hatte, sondern nur seinem guten Image, seinem "guten Klang" folgte.

"ich hab mer damals was ganz andres drunter vorgestellt, oder besser gesagt - nichts Richtiges drunter vorgestellt. (...) Man hat einfach so den - das Wort im Kopf, und das hört sich toll an."

"Ich hab mich auch nich so wahnsinnig umgetan, ja. Also ich hab mich irgendwie so mit der Zeit halt - so im eigenen - stillen Kämmerchen dafür entschieden gehabt." (2: 107-108)

Die Relativierung seiner anfänglichen Begründungsversuche leitet über zu einer völlig andersgearteten Begründung seiner Studienfachentscheidung, in der Axel unvermittelt handfeste statusbezogene Motive anführt.

"Mer hat gewußt, Zahnmedizin iss was Tolles (...) und - man hatn gesicherten Beruf, n gesichertes Einkommen, man iss angesehn, und es könnte eventuell auch Spaß machen."

Dabei setzt er die starke Massierung von extrinsischen Motiven in einen krassen Gegensatz zum hedonistischen Motiv "Spaß", das allerdings mit großen Zweifeln ("könnte eventuell") versehen und etwas isoliert angehängt erscheint. Die extrinsischen Motive werden jedoch an mehreren anderen Stellen des Interviews wiederholt, bestärkt und um weitere Aspekte ergänzt, wobei Axel neben den bereits genannten Statusdimensionen vor allem auch noch einmal den Gesichtspunkt seiner Kontaktschwierigkeiten aufnimmt und ihn in den Zusammenhang mit seinen Präferenzen stellt:

"Ich mein, die Berufssicherheit - iss eines. Und dann auch - son gesichertes Einkommen und n gesichertes hohes Einkommen iss was andres. Und n relativ hohes Ansehen dass mer hat. Und dann auch - die Selbständigkeit, die man hat. Das iss auch nochn wichtiger Faktor, den hab ich vergessen. Dass man also er eigene Chef iss. Weil in allen anderen Berufen iss man abhängig von -- irgendwelchen Übergebenen, Untergebenen, und - eh, man muss sich in ein Team einfügen. Und das liegt mir auch nicht so, dass ich mich im Team einfüge. Dass ich dann mit andern - eh, zusammen sone Arbeit gemeinsam mache. Gerade dann auch Maschinenbau oder - Ingenieurwissenschaften, wo's dann halt drauf ankommt, zu funktionieren im Team." (3: 33-36)

"Und man muss halt auch - eh, mit - Menschen gut umgehen können. Also da bin ich glaub ich nich so der Idealtyp dafür. - Man muss halt son -- Typ dazu sein. Also manche Leute können das einfach besser, die - können mit jedem sofort. Also ich kanns jetzt schon besser, also früher war ich eher so - unumgänglicher, dass ich jetzt mit Fremden so direkt n Gespräch anfangen konnte. Aber - mir fällts jetzt immer nochn bißchen schwer. Also das hab ich alles nich bedacht, damals."

Axels biographisches Handlungsmuster besteht darin, sich allein durchzuboxen und beruht, wie wir gesehen haben, darauf, dass er nicht in die Interaktionsstruktur der Familie integriert wurde, sondern innerhalb und außerhalb der Familie weitgehend isoliert war. Sobald er in einem "Team" ist, tritt das Distinktionsmuster hervor, das ihm bereits bei seinem Übergang auf das Gymnasium zu schaffen gemacht hatte und ihn dazu bringt, ängstlich seine Position in einem solchen Team, das er als vornehmlich hierarchisch geordnet wahrnimmt und für ihn nur aus "Übergebenen" und "Untergebenen" besteht, zu suchen.

Waren seine statusbezogenen Motive nun stärker handlungsleitend und haben seine damalige Entscheidung eher begründet als jene, die er als erstes genannt, aber auch stark relativiert hatte? Immerhin verweist er auch hier auf allgemein geltende und quasi objektive Gründe, die den Status von Notwendigkeiten erhalten, statt auf subjektive Motive, da er sie nicht personenbezogen, sondern durch das unpersönliche "man" zum Ausdruck bringt. Axel verfügte zum damaligen Zeitpunkt seiner Studienfachentscheidung über kein ausreichendes Wissen, ob Zahnmedizin tatsächlich mit Sicherheit, Einkommen, Ansehen und Spaß verbunden sein würde, sondern folgte offenbar weitgehend intuitiv dem guten Image von Zahnmedizin, da dies ein Gebiet war, mit dem er wahrscheinlich bereits in Berührung gekommen war, wenn er bis zu seiner Studienfachentscheidung nicht vermieden hatte, zum Zahnarzt zu gehen. Darüber hinaus stand ihm angesichts der Isoliertheit seiner Lebenswelt, wie er sie beschreibt, kulturelles Wissen über Berufe außerhalb seines engen Erfahrungsbereiches und insbesondere über das, was "oben" und hochwertiger war als die in vielerlei Hinsicht "armselige" Lebenswelt seines Elternhauses, nicht zur Verfügung.

In Axels Präferenzen, zumal er sie in einer solchen Massiertheit auflistet, drückt sich ein intensives Streben nach Sicherheit und Anerkennung aus, worin sich das defensive Handlungsmuster seiner Eltern, das von der Notwendigkeit der Existenzsicherung sowie der Sorge um sie geprägt ist, widerspiegelt. Nur innerhalb des dadurch zur Verfügung stehenden Rahmens läßt er eine Dimension zu, die mit Spaß und Lust verbunden ist und in der sich Subjek-

tivität etwas "individualistischer" ausdrückt. Auch in der nachfolgenden Evaluation der Studienfachwahl, in der er nochmals seine "Interessen" thematisiert ("meinen Interessen hats schon einigermaßen entsprochen, aber"), bleibt wiederum unklar und widersprüchlich, was er mit seinen Interessen meint, insbesondere vor dem Hintergrund der gezeigten Verwirrung um seine Motive und Absichten. Außerdem schwächt er seine positive Evaluation durch die Hinzufügung von "einigermaßen" wieder ab, schließt sie mit einem "aber" ab, durch das sie noch weiter infrage gestellt wird, und verstärkt schließlich diese Relativierungen noch aus der Gegenwartsperspektive mit der Bemerkung, dass "man" "im nachhinein" mehr hätte nachdenken müssen, wobei er wiederum in dem allgemeinen Modus des "man" verharrt.

Im Anschluss daran bietet er eine mögliche Erklärung für die Widersprüchlichkeit seiner anfänglichen Motive sowie der abschließenden Bewertung seiner Entscheidung für Zahnmedizin, die die Vermutung, dass bei ihm die Sorge und das Notwendige die Entfaltung seiner Subjektivität weitgehend an den Rand drängen, bestätigt:

"So das Wichtigste war halt bei mir auch, dass ich ne gesicherte Existenz mal habe. Drum sind halt son paar Sachen, die mer vielleicht mehr Spaß gemacht hätten - schon vornherein rausgefallen."

"Also bei mir iss halt auchn - ziemlich - viel Gewicht auf die - Existenzsicherung - gelegt worden. Ja, also da - hab ich schon drauf gekuckt."

Dabei dichotomisiert Axel Existenzsicherung und Spaß in einer Weise und spielt sie gegeneinander aus, dass der Spaß "schon vornherein rausgefallen" ist. Einen weiteren Beleg für seinen Konflikt zwischen Spaß und Interesse als personenbezogenen, subjektiven Motiven einerseits und der Notwendigkeit zur Existenzsicherung als quasi objektiven, sich an übergeordneten Normen orientierenden Handlungsvorgaben andererseits, die bei Axel dichotomisiert sind und zu einer Zurückdrängung seiner Subjekthaftigkeit führen, liefert die Tatsache, dass er in seiner Schilderung seine Studienfachwahl implizit mehrmals infrage stellt und an ihrer Richtigkeit zweifelt, aber immer dabei abbricht, ohne den begonnenen Gedanken zu vollenden, was verdeutlicht, in welchem Ausmaß er sich Neigungskriterien verschließt. Der einzige Hinweis von Axel, der auf eine persönliche Vorliebe und über die Auflistung von "Notwendigkeiten" hinausgeht, stammt aus der Phase, bevor er auf das Gymnasium wechselte und den "irren Berufswunsch" äußerte, Astronaut zu werden. Bereits beim Wechsel auf das Gymnasium zeigte sich jedoch bereits die starke Zweckorientierung, unter die Axel sein Lernen - "pauken" als Mittel, um gute Noten zu erwerben - stellte.

Biographisches Handlungsmuster und Statusreproduktion:

Axel hat mit seiner Wahl für Zahnmedizin ein Studienfach gewählt, das angesichts seiner sozialen Herkunft außerordentlich unwahrscheinlich und deshalb erklärungsbedürftig ist. Aus der Rekonstruktion seiner Studienfachmotive ging hervor, dass das Studium für ihn ein Mittel zum Zweck war, berufliche Sicherheit und damit wiederum Existenzsicherheit zu erlangen. Danach könnte man vermuten, dass Axel ein typischer Aufsteiger ist, der Zahnmedizin gewählt hat, weil dieses Studienfach "eine sichere Bank" ist. Aber für die bloße Erlangung beruflicher Sicherheit würde es vollauf genügen und wäre sogar mit der Tradition der unteren sozialen Klassen eher vereinbar, "etwas anständiges zu lernen", aber dabei "nicht zu hoch zu greifen", wie etwa Boudon mit seiner These vom "sekundären Schichtungseffekt" gezeigt hat, demzufolge die Orientierung auf die anspruchsvolleren Ausbildungsvorgänge hin bei den Schülern aus niedrigeren sozialen Schichten seltener ist (Boudon 1977: 256). Die Aspiratio-

nen der unteren sozialen Klassen nehmen also mit steigendem Niveau der Bildungsinstitutionen - und man kann sicher verallgemeinernd sagen: mit steigender Position der jeweiligen gesellschaftlichen Institution - ab, ohne dass dies von ihrem tatsächlichen Leistungsniveau beEinflusst wird (vgl. auch Kapitel III). Genau diese defensive Einstellung berichtet Axel tatsächlich auch von seinen Eltern: "Meine Eltern - ham das eigentlich nich geplant, da - wär ich irgendwie - so im Tiefflug in die Mittelschule gerast oder sowas".

Ein weiteres Motiv, das seiner Studienfachentscheidung als langfristige und bereits früh ausgebildete Disposition zugrunde lag, bestand in der Flucht aus einem emotional kalten, rigiden und sozial isolierten Familienklima, das er als armselig und beschämend empfand und das ihm keine Möglichkeit zu einer positiven Identifikation mit seinen Eltern gab, wie seine Klage zeigt, dass er nicht das Gefühl bekommen habe, "irgendwie was tolles" zu sein, also emotional angenommen worden zu sein. Er wuchs in einem abweisenden, emotional kalten, rigiden und konflikthaften Familienklima auf, in dem er sich nicht geborgen fühlte, keine Anerkennung erhielt und sein Selbstwertgefühl nicht entwickeln konnte. Darüber hinaus war sein sozialer Kontakt eingeschränkt, da er tagsüber alleine Schularbeiten machte, während seine Eltern auf dem Feld arbeiteten und seine Mutter ihm verbot, außerhalb des Hofes mit anderen Kindern zu spielen und er auch innerhalb seiner Familie als Nachkömmling und angesichts der häufigen Streitereien zwischen seinen Eltern eine die schwächste Position in der familialen Beziehungsstruktur hatte und deshalb kaum seine persönlichen Erlebnisse, Sorgen und Gefühle zur Sprache kamen. Insgesamt war Axel also während der meisten Zeit seiner Kindheit und Jugend allein und isoliert. Deshalb konnte sich bei Axel, ebenso wie bei seinen Eltern, auch das grundlegende Sicherheitsystem, auf dem die Entwicklung des Selbstwertgefühls beruht, nicht ausreichend entwickeln, so dass er ein Handlungsmuster entwickelte, das diesen Mangel kompensieren sollte, indem er nach Sicherheit strebte und weniger durch die gestaltende Entwicklung von Beziehungen als durch hartes Arbeiten das eigene Selbstwertgefühl zu stützen versuchte. Sein geringes Selbstwertgefühl und die daraus resultierende hohe soziale Ängstlichkeit äußern sich überdies in Kontaktstörungen und der Abgrenzung gegenüber "anderen Leuten" und, darauf fußend, einem ausgeprägten Distinktionsverhalten, dem ein positionales Wahrnehmungsmuster in Unter- und Überordnungs-Kategorien zugrundeliegt.

Eine Folge seiner sozialen Isolation in emotionaler, sozialer und kultureller Hinsicht "armseligen" Familienverhältnisse bestand darin, dass er sich nur auf sich selbst verlassen konnte, was sich als ein konstitutiver Bestandteil seines Handlungsmusters entwickelte, wie sich im Vorfeld seiner Studienfachwahl zeigte:

"Naja sicher, aber dann iss ja sone Sache, bei den Numerus Clausus Fächern weiß man nie, ob mans kriegt, ja, und wenn man dann sagt, ja ich will Zahnmedizin studieren, und es klappt hinterher nich, dann siehts irgendwie schlecht aus. Also das war - immer n bißchen so im Hintergrund, ja? Und - bei som Fach, also wenn man bei uns das in der Klasse gesagt hätte, dann wird man damit immer aufgezogen, ja? Und - das iss dann auch sowas, man gilt dann glei' als Streber. Und als Streber war ich ja eh schon halb verschrien, weil ich halt gekuckt hab, dass ich gute Noten krieg, und wenn man dann sagt, dass man das noch machen will, eh - dann isses noch schlimmer, und wenns hinterher nich klappt, bei den Numerus Klausus Fächer, da kann man - also nich mit Sicherheit sagen, dass es klappt. Und dann iss man irgendwie - das ganze Leben lang n verunglückter Zahnarzt. Also drum war es mir - sicherer, das nich zu sagen. Und das - für mich alleine auszukochen. Und ich glaube auch nich, dass mir da irgendjemand hätte - ne Stütze geben können, bei uns in der Schule." (3: 1-8)

Auch bei seiner tatsächlichen Entscheidung für Zahnmedizin als Studienfach wurde er

von seinen Eltern allein gelassen, wie durch ihre Reaktion auf seinen Studienbeginn belegt wird:

"Naja - meine Mutter, die - hat natürlich gesagt, - wie immer - alles beim alten lassen, ich soll da bleiben und soll das fertig machen, und zu weit weg, und -- und wahrscheinlich hat se so- eh, auch gedacht, dass ich das sowieso nich schaffe, weil - weil se irgendwie nich so das - Vertrauen in - mich hatte. Und mein Vater - pfff - ja, dem - wärs auch lieber gewesen, ich wär in München geblieben, dann kann man öfter herkommen, helfen und - jo, aber - eher wieder so - naja gut. Hauptsache, er kann - seine Nachrichten abends im Fernsehn kucken. (17: 9-13)

"Nee, also meine Eltern hatten da gar keinen Einfluss drauf. Die haben - auch nicht so versucht, mich zu beeinflussen. (...) Also von meinen Eltern bin ich - bestimmt nich beEinflusst worden. Das wäre eher - eh, abschreckend gewesen, wenn die gesagt hätten, ich soll das machen, dann - wär das eher n Grund gewesen, das nich zu machen." (1: 76-80)

Axels scharfe Abgrenzung ("abschreckend") war also eine Reaktion auf seine Eltern, die ihn nicht nur allein ließen, sondern kein Vertrauen in ihn hatten ("sowieso nich schaffe, weil - weil se irgendwie nich so das - Vertrauen in - mich hatte") und ihm damit gewissermaßen die emotionale Grundlage entzogen. Seine Reaktion erscheint zunächst paradox, weil er den Zustand, unter dem er litt, seinerseits noch verstärkte, indem er seinen zukünftigen Weg allein gehen wollte. Indem er jedoch das Bedürfnis, von seinen Eltern angenommen zu werden, negierte, konnte er sich andererseits gegen die emotionale Verletzung schützen, die damit notwendigerweise verbunden wäre. Damit reproduziert er allerdings genau die Ursache seiner Anstrengungen, die ja darauf begründet sind, allein gelassen worden zu sein.

Vor diesem Hintergrund war Leistungerbringung im Bildungsbereich die einzige Möglichkeit für Axel, um überhaupt Anerkennung und Bestätigung zu erringen und den Mangel an Anerkennung durch seine Eltern zu kompensieren. Als Schüler war sie für ihn zunächst die Alternative zur Feldarbeit, an der jedoch seine Arbeit für die Schule gemessen wurde. Aufgrund seines geringen Selbstwertgefühls und seiner sozialen Ängstlichkeit war sie überdies verengt auf eine Rivalität mit seinen Mitschülern, die sich in einem ständigen Konkurrenzkampf äußerte, der allerdings auf der defensiven Haltung beruhte, dass er sich selbst in der unterlegenen Position sah und glaubte, sich dagegen wehren zu müssen.

Diese Art von Leistungserbringung als Kampf gegen sich selbst und gegen alle anderen, die nur als "harte Arbeit" legitim ist und das Leben als "Existenzkampf" definiert, verbindet Axel jenseits aller Unterschiede mit seinen Eltern und bildet die einzige Brücke zwischen den beiden Lebenswelten, die sich ansonsten in sozialstruktureller Hinsicht polar gegenüberstehen. Denn nur sie ist - wenn überhaupt - sowohl in der Lebenswelt seiner Eltern anerkannt, als auch jenseits ihrer engen Grenzen, zumindest in jenen Bereichen, die durch rigide Laufbahnnormen strukturiert sind, an denen man sich durch "harte Arbeit" entlanghangeln kann. Auch in einer weiteren Hinsicht, die tiefer in seine Persönlichkeitsstruktur reicht, verbindet die Feldarbeit Axel mit seinen Eltern, denn sie war maßstabbildend für die Entwicklung und Ausformung von Axels Leistungsverhalten und blieb es bis heute. Die emotionale Grundlage für diese Verbindung ist Axels "schlechtes Gewissen", die ihn weiterhin an den sozialen und kulturellen Existenzbedingungen seiner Eltern teilhaben läßt und ihn die Arbeitshaltung seiner Eltern in einer Weise kopieren ließ, dass auch sein Arbeiten nur als Existenzkampf legitim ist und er sich durch Anstrengung auszeichnen und hart gegen sich selbst sein muss.

Vor diesem Hintergrund lernte Axel also, seine geringen Ressourcen in hohem Maße für Leistungserbringung zu instrumentalisieren. Bereits auf dem Gymnasium hatte er "für gute

Noten gelernt", um ein Studienfach "zu studieren, für das man gute Noten braucht". Er wollte "irgendwas machen, wo man halt mit guten Noten ankommt". Dies zeigt den inkrementalen Charakter seines sozialen Aufstiegs, bei dem er sich an der Laufbahnordnung der Bildungsinstitutionen orientierte. Insofern kommt Axel ein formal leistungsbezogenes Laufbahnmuster, wie es das Zahnmedizinstudium darstellt, in idealer Weise entgegen, denn er kommt nicht in ambivalente Situationen, die ihn dazu zwingen, über den Sinn seiner Anstrengungen nachzudenken. Sobald er dagegen in eine unstrukturierte, offene Situation geriet, fühlte er sich gefährdet, wie viele Situationen, die er während des Interviews anspricht, zeigen.

Axels Habitus war in hohem Maße mit den Organisationsformen seines Studienfaches kongruent. Das Studium war für ihn kein Selbstzweck, etwa als Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, sondern, ebenso wie seine Schulzeit, ausschließlich zweckorientiert, weshalb er seine Studienzeit auch nicht genoß, sondern sich eher fremd fühlte. Aufgrund seines defensiven Habitus und seiner sozialen Ängstlichkeit nahm der die hohen formalen Leistungsanforderungen im Studienfach Zahnmedizin, die seiner Arbeitshaltung einerseits entgegenkamen, andererseits als Konkurrenzdruck wahr, unter dem er litt, so dass er immer unter dem Druck stand, nicht "rauszufallen", das Studium nicht zu schaffen, in einen wichtigen Kurs nicht hineinzukommen oder nicht mithalten zu können. Seine soziale Isolation versuchte er, in Fortführung seines bereits bewährten Handlungsmusters durch Leistung zu kompensieren, wobei ihm entgegenkam, dass Leistung der im Studienfach Zahnmedizin vorherrschende und von allen akzeptierte Code ist:

"(...) man muss dann halt - man muss mithalten mit den anderen, und da issn Termin gesetzt, bis zu dem und dem muss es fertig sein, und wenn de das nich schaffst - <schnalzt> - dann isses schlecht - dann -- eh, kann sein, dass de den Kurs nochmal machen musst, oder ---- eh, das iss das Schlimmste, denn man kann auch - kann auch sein, dass de in den nächsten Kurs gar nich reinkommst, oder dass de - ich weiß - ich weiß es nich. Das Schlimmste war halt, dass man den Kurs wiederholen musste." (17: 105-109)

Auf die Nachfrage, ob es ihm selbst einmal passiert sei, einen Kurs wiederholt haben zu müssen, muss er jedoch einräumen:

"Nee. - Also - jetzt im Nachhinein, wenn man das Studium so sieht, war es bei uns so, dass eh -- so 90% eigentlich durchgekommen sind, wirklich gut durchgekommen sind. Man hat sich - eher unnötigerweise verrückt gemacht. Aber son paar waren schon immer - aufm Abschuß, ja? Die - der letzte Student, der mit uns angefangen hat, der iss jetzt im --- eh - im - sechsten - oder im siebten klinischen Semester, also - offiziell hat er die Zahl dreizehn Semester, aber der iss jetzt im siebten, das iss aber - der iss selber schuld, n fauler Hund. Man - macht also, wenn man jetzt eh - durchn paar Kurse durchfällt, dann - verliert man n paar Jahre. Und iss - schlecht angeschrieben bei den Assistenten. Man hat n - schlechteres Image. Und bei uns war halt immer so die Gefahr, man wußte nie - eh, ob man jetzt raus- ganz rausfällt. Das war halt - recht riskant." (18: 1-6)

Axel illustriert durch diese Erläuterung zwar gerade, dass seine Sorgen und Ängste unbegründet waren, schließt sie aber trotzdem mit dem Resumée ab, dass immer die Gefahr bestand, dass man "ganz rausfällt". Studieren war für ihn wie ein Existenzkampf, in dem seine Existenzsicherheit auf dem Spiel stand. Seine Ängste "rauszufallen", sein banges Empfinden, dass das Studium "recht riskant" war, müssen also eher ein Bestandteil seines Handlungsmusters sein, das er immer neu reproduziert. Daran wird deutlich, dass sich dieses defensive Handlungsmuster bei Axel verselbständigt hat und seine eigene Wirklichkeit erzeugt, denn seine Ängste waren keine Folge der wirklichen, zugegebenermaßen rigiden Studienverhältnisse, sondern wurden von ihm umgekehrt auf sie projiziert.

Die Suche nach Existenzsicherheit als Handlungsorientierung ist in einem dynamischen

System also wie ein Faß ohne Boden. Jenseits des durch das soziokulturelle Milieu geprägten "Möglichkeitsraumes" (Bourdieu) des Handelns kann man sich nicht mehr auf die eingeübten Handlungsroutinen und Ablaufprogramme verlassen, so dass das Handeln risikoreicher wird und soziale Ängste hervorruft. Axels Handlungsmuster des Existenzkampfes entspricht vor diesem Hintergrund vielleicht weniger dem tatsächlichen Risiko des Studiums der Zahnmedizin, aber symbolisiert das hohe Risiko von Axels sozialem Aufstieg.

Die Metapher seines "irren Berufswunschs" Astronaut werden zu wollen, symbolisiert zwar sein Motiv der Flucht und zeigt, dass er weit weg und hoch hinaus wollte. Sein Aufstieg war aber nicht wie mit einer Rakete geschossen, sondern bestand eher in einer mühsamen und schrittweisen - "inkrementalen" - Bergbesteigung entlang der Laufbahnstruktur des Bildungssystems. Dabei musste er alle seine Energien und seine wenigen Ressourcen aufs äußerste bündeln und seine ganze Kraft darauf konzentrieren, die erforderlichen Leistungen zu erbringen, um nicht vom schmalen Grat seines sozialen Aufstiegs abzukommen und herunterzufallen. Deshalb war sein sozialer Aufstieg nicht mit Zuversicht, sondern mit einer großen Angst verbunden, dass er es nicht schafft, was seiner, der Familientradition entsprechenden, rigiden Arbeitshaltung, dass nur "hartes Arbeiten" legitim ist, entgegenkam und sie zusätzlich bestärkte. Nur seine extreme Selbstinstrumentalisierung eröffnete Axel die Chance, aus seinen Verhältnissen und aus seiner sozialen Normalbiographie auszubrechen. Der Preis dafür bestand allerdings darin, dass er dabei Spaß, Lust oder Freude, wie wir gesehen haben, zurückdrängen und geradezu abspalten musste, weil seine Leistungsanstrengungen, die für ihn nur als "pauken" und "gedrillt werden" existieren und wie bei seinen Eltern, die er als "Arbeitsteufel" charakterisiert, ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Notwendigkeit stehen, sonst nachgelassen hätten und er vielleicht weniger oder keinen schulischen Erfolg gehabt hätte. Axel konnte sich jedoch keinerlei Niederlagen erlauben, denn sein Selbstwertgefühl war so schwach entwickelt, dass es allein darauf aufgebaut war, besser als die anderen zu sein.

Dies wird durch das einzige Mal verdeutlicht, als er sich tatsächlich einmal weniger angestrengt hatte und durch den Eingangstest zur Zulassung des Studiums in Zahnmedizin durchfiel, weil er sich nach seiner eigenen Aussage nicht gut auf ihn vorbereitet hatte und direkt nach einem Skiurlaub "mal hingegangen" war. Als Grund für diese Verhaltensweise, die noch nie vorher vorgekommen sei, gibt er an, dass er zum ersten Mal "dann mal -- eh, raus von zuhause" (3: 62) war und:

"Da war ich halt auch i - irgendwie in soner Phase, dass ichs halt hab hängen lassen. Da - wars jetzt mal schön in STADT, also - da hab ich das nich so ernst genommen. Ich meine, ich hab nie irgendwie was hängen lassen bisher, und - m- hab ich das nich so ernst genommen, ja." (3: 78-80)

Es klingt fast wehmütig, wenn Axel sagt, "da wars jetzt mal schön" und er erweckt damit den Eindruck, dass es vorher nie schön gewesen sei. Daran zeigt sich, wie stark sich sein Handlungsmuster selbst reproduziert, denn sobald er ein "Gefühl" und zumal ein "schönes" zuließ, begann er sich zu entspannen und sich gewissermaßen in den Verhältnissen einzurichten ("halt ... hängen lassen") und verlor dadurch die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich in der für ihn typischen Weise anzustrengen, womit sein defensives Handlungsmuster des Existenzkampfes unterminiert wurde.

Axel hat also zwar die gleiche rigide Arbeitshaltung wie seine Eltern entwickelt und reproduziert damit das von ihm kritisierte Handlungsmuster seiner Eltern, die ihren Lebenssinn

ebenfalls vollständig auf Arbeiten aufgebaut haben und, wie Axel selbst sagt, darüber hinaus "nicht genießen" können. Allerdings erfüllt sie bei ihm den Zweck, die sozialen und kulturellen Verhältnisse zu verlassen, während sie bei seinen Eltern ihrer Verteidigung und Stabilisierung diente. Seine Studienfachentscheidung beruht auch auf dem gleichen Motiv der Existenzsicherung, das das Arbeits-Leben seiner Eltern auszeichnete. Im Gegensatz zu seinen Eltern steht diesem defensiven Handlungsmuster jedoch ein starkes Getrieben-Sein gegenüber und ist durch das Motiv der - sozialen, kulturellen und emotionalen - Flucht überlagert.

Sowohl Axels Suche nach Sicherheit, als auch seine Flucht aus den sozialen Verhältnissen seines Elternhauses beruhen also paradoxerweise auf derselben Grundlage einer mangelhaft erfolgten Integration in seine Familie. Sie gehen deshalb mit einem defensiv angelegten Handlungsmuster einher, das auf einem niedrigen Selbstwertgefühl mit einem schwach entwickelten Ich beruht. Auf der anderen Seite ist er durch ein schlechtes Gewissen an seine Eltern gebunden, allerdings nur negativ, da sie auf Angst und Scham beruht und sein Handeln nur negativ motiviert, weshalb Axel am liebsten "von daheim weg war", um der Last dieser Bindung zu entgehen. Seine negative Bindung drückt sich darin aus, dass er - wenn auch auf einer höheren sozialen Position - in hohem Maße die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster seiner Eltern übernommen hat.

Deshalb fühlt sich Axel in der Welt, in die er flüchtete, ebenso wenig zuhause wie in der Welt, aus der er stammt. Zwar bot ihm die neue Erfahrung auf dem Gymnasium, die eine Alternative zu seiner gewohnten Lebenswelt bildete, die Chance, aus der sozialen und kulturellen Enge seiner Herkunftsfamilie auszubrechen. Sie blieb ihm jedoch fremd, weil er psychosozial aufgrund der fehlenden Geborgenheit und Anerkennung durch seine Eltern geschwächt war und sein defensives Handlungsmuster ihn daran hinderte. Als Resultat seiner familiären Verhältnisse ist er scheu, etwas kontaktgestört und hat Probleme, sich auf neue Situationen und insbesondere auf neue Menschen einzustellen. Darüber hinaus hat er einen auf Scham und Selbstzweifel beruhenden Über-/Unteranpassungskonflikt (“Hackordnung”; "tonangebend"; "graue Masse"; ”von oben runtergefallen nach unten”; "angelegt, oben zu sein"), der eng einhergeht mit einem positionalen Denken in Über-/Unterordnungskategorien und sich als defensive Rivalität und Konkurrenzhaltung ausdrückt. Dies führte dazu, dass die mit der neuen Lebenswelt verbundenen neuartigen Erfahrungen seine verinnerlichten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster infragestellten und er sie nicht in sie integrieren konnte, so dass er nach wie vor versuchte, sich als isolierter Einzelkämpfer durch sein als Existenzkampf empfundenes Leben durchzuboxen und besser als "die anderen Leute" zu sein.

Axel ist wie viele Kinder aus den unteren sozialen Klassen zwar in sehr geringem Maße "elternorientiert" (vgl. Kapitel VI) und musste sich schon früh vom Elternhaus ablösen, da ihn seine Eltern geradezu "ausgestoßen" haben (vgl. Stierlin 1978). Dies zeigt sich sehr deutlich in seiner respektlosen und abwertenden, ja teilweise verächtlichen Ausdrucksweise ("Klappe halten"; "abgebaut"; "hängt vor der Glotze"), wenn er über seine Eltern spricht. Die (zu) frühe Ablösung führte bei Axel aber keineswegs zur Entwicklung von Handlungskompetenz als der Fähigkeit, gesellschaftliche Anforderungen und subjektive Bedürfnisse im Erikson'schen Sinne auszubalancieren, sondern eher zu einer Abspaltung der subjektiven Dimensionen seiner Persönlichkeit.

Axel lernte zwar frühzeitig, allein und selbständig zu handeln und sich sehr instrumen-

tell zu verhalten, jedoch um den Preis einer geringen Selbstreflexivität, Ambiguitätstolerenz und Abspaltung seiner Gefühle, Motive und Vorlieben. Dies machte ihn andererseits sehr entscheidungs- und willensstark, zumindest so lange er im Sinne einer "vorweggenommenen Identität" (Marcia 1966) ein bestehendes Laufbahnmuster mit seinem biographisch entwickelten Handlungsmuster zur Deckung bringen konnte. Dieser Habitus äußert sich darin, dass er selten erzählt, sondern häufig statische Sachverhaltsdarstellungen und Verfahrens- oder Zustandsbeschreibungen als depersonalisierte Schilderungen gibt, in denen kaum Menschen als Handlungsträger vorkommen, sondern eher soziale Einheiten die Träger von Situationen oder Handlungen im Sinne von "kategoriengebundenen Aktivitätsbeschreibungen" die Folge von Eigenschaften sind und die aus der Ergebnisperspektive erfolgen und einen stark evaluativen Charakter haben. Der rasanten Entwicklung in Axels Leben steht also seine sehr statische Ausdrucksweise gegenüber, die genau das Gegenteil von Entwicklung ist und eher die Statik der Lebenswelt seines Elternhauses widerspiegelt.

Axels defensive und statische Haltung, die charakteristisch ist für die "Kultur der Notwendigkeit" (Bourdieu 1982), die sein Elternhaus geprägt hatte, spiegelt sich darüber hinaus in seinem abschwächenden, ja sogar abwiegelnden Sprachstil wider, den manchmal ein fatalistischer Grundton des Unveränderlichen auszeichnet. Er äußert sich vor allem im häufigem Gebrauch von "schon", "halt", "sowieso", "naja" und "natürlich". Damit wird auf etwas bereits "schon" Dagewesenes und deshalb Bekanntes hingewiesen, also auf einen Zustand oder eine Ereignisfolge, die immer wiederkehren und deshalb als "natürlich" erscheinen und zugleich als ("sowieso") schicksalhaft unveränderbar normalisiert werden im Sinne von: "das ist halt so" und "naja, indifferent. Also - nützt nichts, ja?".

Zeitachse Axel:

		Axel	Vater	Mutter
1920			geboren	
1926				geboren (unehelich)
1954	-7	Schwester geboren	34	28
1955	-6	Bruder geboren	35	29
1961	geboren		41	35
1964	+3		44: Hand verloren	38
1967	+6		47: Großvater (Hofbesitzer) gestorben	41
1968	+7	Einschulung	48	42
1970	+9	Bruder (15) Schule fertig	50	44
1972	+11	Wechsel Gymnasium	52	46
1973	+12	Bruder (18) Lehre fertig, Beginn ZBW	53: "begonnen abzubauen"	47
1976	+15	Schwester (21) Abitur	56	50
1981	+20	Abitur Schwester (27) Bruder (26) Beginn Studium Maschinenbau	61	55
1982	+21	Wechsel nach Zahnmedizin, Umzug nach Berlin, Studentenwohnheim		
1985	+24	Freundin kennengelernt		
1986	+25	zusammen eigene Wohnung		
1987	+26	Examen Interview (12. Semester) Schwester (33) Bruder (32)	67	61

9.7. Karl:

"Vielleicht habe ich mir immer gewünscht, also mehr auch so in die Mittelschicht auch einzuwandern, aber nicht alles auch äh, zu verlieren - all das, was ich dort erlebt habe, was ich gelebt habe."

Kurzbiographie:

Karl stammt aus einem kleinen Dorf mit 1600 Einwohnern in einer dicht besiedelten, gemischt landwirtschaftlich und industriell geprägten Region, die von einem großindustriellen Arbeitgeber dominiert wird. Seine Mutter, die Anfang der 20er Jahre geboren wurde, kommt aus dieser Region, in der Karl beheimatet ist, während sein Vater, der etwas älter ist als sie, erst nach dem Krieg und Kriegsgefangenschaft dorthin zuzog und sich ansiedelte, nachdem er Karls Mutter kennengelernt hatte. Seine Mutter arbeitete früher auf einem landwirtschaftlichen Gut und, nachdem sie geheiratet hatte, als Hausfrau und nebenher als Putzfrau und auf dem Feld. Sein Vater hatte aufgrund des Krieges eine Lehre als Feinmechaniker abgebrochen und nach dem Krieg als Arbeiter in einer Malzfabrik in Karls Heimatdorf angefangen zu arbeiten, wo er bis zu seiner Pensionierung blieb.

Karl wurde 1956 geboren, als sein Vater bereits 34 Jahre und seine Mutter 32 Jahre alt waren. Er hat eine sechs Jahre ältere Schwester, die gehbehindert ist, Schneiderin gelernt hat und zur Zeit des Interviews mit einem Arbeiter verheiratet und Hausfrau ist. Karl besuchte zunächst die Volksschule in seinem Heimatdorf, die eine Zwergschule mit jeweils zwei Klassen im selben Klassenraum war. Nach der vierten Klasse wechselte er aufgrund seiner guten Noten auf das Gymnasium, das in der nächsten Kreisstadt lag, ging von dort nach einem Jahr aber wegen schlechter Noten wieder zurück zur Volksschule, die er bis zur achten Klasse besuchte, um die letzten beiden Jahre mit dem gesamten Klassenverband auf eine Mittelpunktschule im nächst größeren Dorf zu wechseln.

Nach dem Abschluss der Hauptschule fing er mit vierzehn Jahren eine Lehre im größten Industrieunternehmen der Region als Chemielaborant an, die er nach dreieinhalb Jahren abschloß. Er wurde danach aber, weil er sehr häufig Ärger mit seinen Vorgesetzten hatte, nicht in ein Arbeitsverhältnis übernommen und war drei Monate arbeitslos. Während dieser Zeit verliebte er sich in eine Frau und zog aus dem Elternhaus aus und zu ihr in eine Wohngemeinschaft. Nachdem sie sich vier Monate später trennten, zog er wieder zu seinen Eltern zurück. Während dieser Zeit begann er die mittlere Reife nachzuholen, die er nach einem dreiviertel Jahr mit 20 Jahren "mit Ach und Krach" abschloß. Bereits vorher war er gemustert worden und hatte einen Antrag auf Wehrdienstverweigerung gestellt, wurde in zwei aufeinanderfolgenden Verhandlungen jedoch nicht anerkannt und sofort nach Abschluss seiner mittleren Reife zur Bundeswehr eingezogen. Seine Zeit als Soldat war sehr konfliktreich und von häufigen Verstößen gegen die vorgeschriebene Ordnung und von Bestrafungen als Reaktion darauf geprägt. Nach Abschluss der Bundeswehr blieb er in der Stadt, die seinem Stationierungsort am nächsten gelegen, aber weit von seinem Heimatdorf entfernt war, wo er dreieinhalb Jahre wohnte, die er zwischen Arbeitslosigkeit und Jobben verbrachte. Während dieser Zeit versuchte er unter anderem, auf einer Kollegschule sein Abitur nachzuholen, brach die Schule aber bereits nach zwei Tagen wieder ab, weil ihm die Lernbedingungen zu verschult waren. Durch eine beiläufige Erzählung wurde er auf eine selbstverwaltete Schule des Zweiten Bildungsweges in Berlin aufmerksam gemacht, die seinen Vorstellungen vom "selbstbe-

stimmten" Lernen entgegenkam und fuhr nach Berlin, um sich über sie zu informieren. Obwohl er einen schlechten Eindruck von ihr erhielt, zog er mit fünfundzwanzig Jahren dennoch nach Berlin um und begann, auf dieser Schule sein Abitur nachzumachen. Nach zweieinhalb Jahren, die er als emotional und sozial sehr schwierig beschreibt, schloß er die Schule mit dem Abitur ab und fing danach an, Chemie zu studieren. Da ihm das Studienfach erneut zu verschult war und er große Probleme mit dem Anforderungsniveau hatte, wechselte er nach dem ersten Semester über zu Soziologie, das er mit den Nebenfächern Psychologie und Volkswirtschaftslehre studierte und sich auf EDV und Statistik konzentrierte. Er bemühte sich frühzeitig um eine Stelle als studentische Hilfskraft, die er auch nach dem Grundstudium an einem renommierten Forschungsinstitut erhielt. Zum Zeitpunkt des Interviews war er 33 Jahre und hatte gerade nach neun Semestern sein Studium mit einer Durchschnittsnote zwei abgeschlossen.

Familiale Ressourcen und sozialisatorische Interaktionsstruktur:

Karls soziale Herkunft wird durch den "Dorfraum" geprägt, der für ihn eine sinnlich erfahrbare und begehbare räumliche Umgebung mit vertrauten Markierungspunkten bildete, die er sich als Kind "spielend" angeeignet hatte. Er ist deckungsgleich mit einem sozialen und kulturellen Raum, der ebenfalls für ihn nicht abstrakt war, sondern aus "Leut" bestand, die er seit seiner Kindheit kannte und deren Verhalten ihm vertraut war. Jeder kannte jeden in diesem Raum, in dem es auch in sozialstruktureller Hinsicht keine bedeutenden Unterschiede gab. Auch die soziale Position von Karls Eltern unterschied sich nicht von derjenigen der anderen Einwohner im Dorf. Diese Eigenschaften "seines" Dorfes nahm er erstmalig im Kontrast zum größeren Nachbardorf wahr, in das er anläßlich seines Wechsels auf das Gymnasium fahren musste:

- aber also mir denkts noch äh, die viele Leut. Also viel Leut, die man äh, aus der näheren Umgebung net gekannt hat, man kannte ja doch jeden Straßenzug, ich kann misch an einzelne Steine, die an der Mauer rausstehen, kann ich mich erinnern, das waren so diese, so Markierungspunkte, so äh - ja - so bauliche Markierungspunkte, die man im Dorf ja auch hat. Es gab da auch in der Jugend immer Krieg zwischen der Rückgasse und der Hintergasse, das sind so zwei Dorf- äh -schwerpunkte net, der Kinder, da hat man dann immer Räuber und Gendarm gespielt und die einen überfielen dann die andern, also - es lief dann alles hier im Dorfraum eben ab."

Die Integriertheit des Dorfes manifestierte sich auch im Sprachcode des Dialekts, der ein fester Bestandteil der dörflichen Lebenswelt war:

"Das war sehr wichtig, also die Identifikation auch mit dem Dialekt, mit dem man doch - die Satzstellung iss ne andere, äh, Worte die gebraucht werden sind andere, man lebt darin, man wächst darin auf." (2: 3)

Die Sprache der Dorfbewohner hatte den Charakter einer impliziten Kommunikation (vgl. Geulen 1977: 410), da sie geradezu in Umkehrung zur öffentlichen Hochsprache empfunden wurde und eine eigene Lebenswelt konstituierte, die im Gegensatz zur bürgerlichen - in Karls Worten: Angestellten- und städtischen - Öffentlichkeit stand:

"Und wenn man früher etwas bei uns hat persiflieren wollen, dann hat man auf Hochdeutsch gesprochen. Muss sich das mal vorstellen ja?" (29: 12)

Probleme aus dieser Sprache ergaben sich in der Schule, die mit ihrer Anforderung an die Hochsprache die universalistischen Kriterien der Systemwelt repräsentierte und damit in die dörfliche Lebenswelt eindrang. Da aber alle Schüler aus dem Dorf gleichermaßen davon betroffen waren, führten sie zu keinerlei interner sozialer Differenzierung:

"In der Schule wars selbstverständlich, dass man also sich mit nem Lehrer auf Hochdeutsch hätte unterhalte solle, dabei kam dann so ne Art Pitcking- äh, pfälzisch raus so wie Pitcking-Englisch ja - äh, was ja die Südseeinsulaner sprechen und noch so andere Völkerschaften da ne. Also es war nie so n richtiges Hochdeutsch und es gab viele Szenen, wo Leute, Schüler aus aus ihre äh, Lesebücher vorgelesen hatten und das klang dann nicht sehr äh mmm, ne, also nich sehr lesefest, nicht sehr hochdeutschfest."

Die Sprache war Ausdruck dafür, dass das dörfliche Milieu nicht nur in sich abgeschlossen und nach außen begrenzt war, sondern auch nach innen hoch integriert und in seiner sozialen Reichweite beschränkt. Während innerhalb des Dorfes keine sozialen Unterschiede bestehen, gab es geradezu eine Dichotomie zwischen dem soziokulturellen "Dorfraum" und der Welt außerhalb - und "oberhalb" des Dorfes:

"Das Milieu, in dem ich groß geworden bin, das reicht - ähm, es reicht bis Industriemeister. - Ja, das sind angesehene Leute und Industriemeister iss jemand der - was praktisches macht, etwas was man anfassen kann und die Leute sind praktisch orientiert." (1)

Auch das Spektrum möglicher Berufe in diesem sozialen Raum war festgelegt und begrenzt. Für Jungen war es üblich, einen Facharbeiterberuf in der Metallbranche zu erlernen:

"In unserem Bereich, äh, also mit den Leuten, mit denen ich Kontakt hatte, da war es gängig, dass man Metallerberufe gelernt hat - Schlosser z.B. oder Dreher oder dass man gelernt hat Autoelektriker, das iss alles praktische Berufe, noch auf ner Ebene, die man damals hat man mit nem Hauptschulabschluss erreichen können, damals war es noch möglich. Und jemand der sich für nen Angestelltenberuf entscheidet, das war schon jemand, na ja, das war nen halber Intelligenzler der sowas macht <lacht>." (1: 63)

Anhand Karls Maßstab, den er zur Charakterisierung des niedrigen kulturellen Niveaus seines Heimatdorfes verwendet - "also was dort schon intellektuell iss, iss Kreuzworträtsel lösen" -, betont er zugleich den Positionsunterschied zu sich selbst als "wirklichem" Intellektuellen und zeigt damit, dass er inzwischen außerhalb des soziokulturellen Raumes seines Dorfes steht.

"Es iss keiner drunter, der ne Fachhochschulausbildung hat, iss keiner drunter, der nen allgemeines Abitur hat. Das bin ich und darauf war ich früher auch mal stolz gewesen, als ich noch in Familienbahnen dachte, in Dorfbahnen dachte, pah, ich habe Abitur, niemand in der Verwandtschaft hat das - nur ich. Und von meinem Bekanntenkreis - also Kumpelkreis von früher - da hat - die haben - da hat keiner Abitur, mittlere Reife. NAME hat Volksschule, der iss Busfahrer, der wird auch nie mehr und heh, der eine, der mittlere Reife gemacht hat iss auch Busfahrer, der andere, der hat nen Motorradunfall gehabt, der wird auch nix mehr. Der dritte iss äh, Automechaniker, also alles in dem Bereich, höchstens mittlere Reife. (29: 45)

Außerdem positioniert er seinen Vater, von dem er sagt, dass er gerne Kreuzworträtsel löste, zwar an seinem oberen Rand, aber noch innerhalb des Rahmens der Dorfgemeinschaft, was auch durch die folgende Charakterisierung deutlich wird:

"also für die Verhältnisse, in denen ich uffgewachse bin, würde ich ihn als intelli- also hochintelligent einschätze, er hat halt nur das Pech gehabt, er hat das nie ausbaue können."

Karl nahm als Kind die dörfliche Umgebung also als natürliche und - aufgrund ihrer großen sozialen und kulturellen Homogenität - als egalitäre Ordnung wahr. Die soziokulturelle Grenze des Dorfraumes verlief zwischen dem Arbeiter- und dem Angestelltenmilieu, zwischen Hauptschulabschluss und höherer Schulbildung, zwischen handwerklich praktischen und "intelligenten", geistigen Tätigkeiten.

Karls Eltern verfügten aufgrund ihrer niedrigen gesellschaftlichen Stellung über keinerlei finanzielle oder kulturelle Ressourcen, mit denen sie ihn über den durch das Milieu des Dorfes gesetzten engen sozialen Rahmen hinaus hätten fördern können. Insbesondere "höhere" Bildung wurde von ihnen in Übereinstimmung mit ihrer dörflichen Gemeinschaft nicht als

Möglichkeit der Reproduktion oder Verbesserung ihres sozialen Status betrachtet. Deshalb verhielten sie sich gegenüber Karls Bildungslaufbahn passiv und defensiv und verfolgten keine höheren Ambitionen als die mit ihrem sozialen Milieu kongruente Karriere einer Facharbeiterausbildung. Weiterführende Ziele bezogen sich höchstens darauf, dass Karls Vater ihn gerne zum Fußballer gemacht hätte:

"Er wollte mich als Junge immer zum Fußballer machen und ich wollte net so richtig. Das hat mir überhaupt net gelegen. Er war mal Fußballspieler gewese, hat sogar mal in ne Kreisliga gespielt, also schon was besseres."

Gescheiterte erste Statuspassage - Wechsel auf das Gymnasium als Ursache des Ausbrechens aus der Normalbiographie:

Karls kurzzeitiger Wechsel auf das Gymnasium hat die Bedeutung einer frühen Statuspassage, die ihn erstmals über die räumliche und soziokulturelle Grenze des vertrauten Dorfraumes hinaus in die "Fremde" führte. Seine Eltern stimmten seinem Wechsel auf das Gymnasium aufgrund seiner guten Leistungen in der Grundschule nach anfänglichem Zögern mit einer Mischung aus Stolz und Skepsis zu. In Übereinstimmung zu ihrem sozialen Milieu begriffen sie diesen Wechsel jedoch nicht als Chance für Karl, später eine "bessere" Berufsposition zu erlangen und verknüpften keine entsprechenden instrumentellen Absichten mit ihm. Vielmehr bedeutete er eher die Belohnung für seine guten Noten in der Grundschule. Dies zeigt, dass ihr Handlungsmuster nicht auf die offensive Gestaltung der Zukunft bezogen war, sondern defensiv - und wenn man so will - rückwärtsgewandt bewahrend ausgerichtet war, wie das Lutz (1984) als typisch für diese sozialen Schichten beschrieben hatte (vgl. Kapitel III):

"Ich bin in der - nach der vierten Klasse ins Gymnasium überwechselt auch wieder nach NACHBARDORF, weil ich gute Noten hatte in der Volksschule und - das läuft da so im altehrwürdigen System, die Eltern werden gefragt, ob se wollten, dass ihr Kind ins Gymnasium käme, meine Eltern hatten anfangs Zweifel gehabt, aber - naja, es war auch en Stolz ne, dass der Sohn gute Leistungen gebracht hat, dann soll er mal ins Gymnasium gehen." (2: 3-7)

Das Gymnasium brachte für Karl nur frustrierende Erfahrungen. Er hatte große Probleme, sich an die neue Umgebung anzupassen und fand sich nicht in ihr zurecht. Im Gegensatz zu seinem Dorf waren ihm die Menschen fremd und verhielten sich anders, als er es gewohnt war. Er konnte sich die neue Lebenswelt auch sprachlich nicht erschließen, da ihm die Hochsprache und die mit ihr einhergehende digitale Kommunikationsweise nicht vertraut waren. Diese Probleme im sprachlichen Ausdruck, die für Kinder aus unteren sozialen Klassen typisch sind, führten unter anderem dazu, dass insbesondere seine Leistungen in den sprachorientierten Schulfächern Defizite aufwiesen. Außerdem blieben ihm auch die Lernanforderungen auf dem Gymnasium fremd und er sah keinen Sinn in ihnen. Schließlich hatte er noch Erlebnisse, die ihn, der zuvor gute Leistungen in der Schule hatte, beschämten und entmutigten. Er fühlte sich nicht mehr heimisch, sondern allein und isoliert in der "Fremde", ja sogar in der Position eines Opfers, das von den anderen "mies gemacht" wurde:

"Und ne, ich ins Gymnasium, ich muss sagen also <lacht> ich - Umwelt, ich bin mit der Umwelt net zurecht gekommen, ich hatte große Schwierigkeiten mich da anzugewöhne, die Art wie die Lehrer da gesprochen haben, das war -- ich meine, der Volksschullehrer hat zwar hochdeutsch geredet aber die Art und Weise, wie man spricht und auch wie man mit den Schülern umgeht, iss ja schon etwas - ich nenns mal bürgerlich. Mir war das damals zwar net bewusst, das iss jetzt auch ne Wertung von mir, aber ich fands irgendwie komisch, irgendwie -- naja und dann - für alles musst mer lateinische Ausdrücke finden, das hieß dann nimmer Fürwort, das war dann plötzlich en Verb, das war kein Eigenschaftswort mehr, das war en Adjektiv - und jetzt kann man sagen, na ja

das iss doch Lernsache, das kann man doch lernen aber das hat mich doch schon befremdet. Und - na ja, ich bin dann gescheitert an den äh, an den Hauptfächern, da hatten wir Deutsch und Mathematik, Mathematik hatte ich noch ne Drei gehabt, in Deutsch allerdings voll ringerasselt, da wars ne Fünf. Und mit der Biologie da kam der Unterkiefer, da kannste net vom Oberkiefer unterscheiden <beide lachen> da war er mir böse, ja. Das fand ich bekloppt. Er wollte wissen wieviel Backenzähne die die Katz da hat, ne, das wußte ich net genau <lacht>. Das iss son son Erlebnis, wo ich mich gut daran erinnern kann - ach ja und richtig noch in Englisch - wie er mich gefragt hatte, was 55 auf Englisch heißt und ich bin dann mit hochroten Kopf aufgestiegen und son Schlitzohr neben mir, der auch aus em selbe Dorf stammt wie ich auch, der sagt dann ganz leise: Fifty-fifty. Fifty-fifty. Und ich laut: Fifty-fifty <lacht>. Das sind nur so Erlebnisse, die mir - die mir hängengeblieben sind, das fand ich schon en bissel mies ne, so auf die Art so mies gemacht zu werden."

Karls Eltern konnten ihm aufgrund ihrer geringen kulturellen Ressourcen in dieser Situation nicht helfen. Das höhere Bildungssystem stellte auch für sie einen Lebensbereich dar, der außerhalb des soziokulturellen Milieus ihres Dorfes lag und ihnen ebenso fremd war wie ihrem Sohn:

"- die konnten mir auch nich helfen bei de Schulaufgaben, es war schwierig für sie, ob das jetzt Mathematik war oder ob das jetzt Deutsch war, wie schon ge- wie ich schon vorhin angesprochen hatte, die Geschichten mit den - lateinischen Bezeichnungen für - na ja, eben die ganze, diese ganzen Geschichten, die konnten mir net helfen, nun war ichs zwar auch immer gewohnt, selbständig zu arbeiten aber diese seelischen Probleme, diese - diese Umstellung in ne andere, sagen wir Milieu - äh, das konnten se net so richtig verstehe, das konnten se auch net richtig auffange, mir dabei helfe. Und na ja, dann hieß es halt <schlägt auf den Tisch> die Gefährdung ihres äh, die Versetzung ihres Sohnes iss gefährdet und - vielleicht, also andere Eltern wären vielleicht hingegangen, hätten gesagt, halt halte aus aber sie haben mich dann zurückgenommen, der Bub schaffts ja doch net, ja." (2: 32-40)

Karls drückt sein Bedürfnis nach Hilfe nur indirekt durch eine mehrmalige, fast beschwörend anmutende Wiederholung der Formulierung aus, dass seine Eltern ihm nicht helfen "konnten". Seine Schilderung des Ausbleibens ihrer Unterstützung wird von ihm also verständnisvoll gerechtfertigt, indem er es als "schwierig für sie" charakterisiert und damit auf ihre Eingebundenheit in das begrenzte dörfliche Milieu, das "So-sein" der Verhältnisse hinweist. In der Formulierung, dass er "zwar" "immer gewohnt" war, "selbständig" zu arbeiten, deutet er an, dass er auch vorher weitgehend allein war und seine Eltern sich nicht um seine schulischen Angelegenheiten kümmerten. Zugleich macht er damit aber, wenn auch implizit deutlich ("aber"), dass er aufgrund seiner "seelischen Probleme" dieses Mal nicht allein gelassen werden wollte. Karls Schwierigkeiten auf dem Gymnasium beruhten also nur vordergründig auf mangelnder fachlicher Unterstützung, im Grund genommen aber auf fehlender emotionaler Unterstützung. Allerdings drückt er auch in dieser Hinsicht seine Bedürfnisse nur sehr indirekt und wiederum nur in Verknüpfung mit der rechtfertigenden Beschreibung des Verhaltens seiner Eltern aus ("das konnten se net"). War aber ihre unterbliebene Hilfe in Mathematik oder Latein noch plausibel und kann auf ihre fehlenden Ressourcen zurückgeführt werden, so trifft dies keineswegs auch dafür zu, dass sie ihn nicht verstanden und seine Probleme nicht "aufgefangen", dass sie ihn also emotional allein gelassen hatten. Karls rechtfertigende Beschreibung des Verhaltens seiner Eltern zeigt, dass er seine eigene Perspektive nicht von der ihren zu trennen vermag und, indem er ihre Perspektive übernimmt, seine eigenen zugunsten ihrer Probleme zurückstellt. Darin kommt kommunikationsstrukturell zum Ausdruck, dass er, im Sinne von Stierlins unbewussten Kommunikationsmodi (Stierlin 1978), an seine Eltern "gebunden" ist sowie darüber hinaus auch an das von ihnen verkörperte soziokulturelle Milieu, das in Karls Argumentation als Erklärung für ihr Verhalten dient.

Karls Eltern unterließen es nicht nur, ihn zu unterstützen, sondern holten ihn sogar wieder vom Gymnasium auf die "Volksschule" zurück. Während Karl zwar die unterlassene fach-

liche und emotionale Hilfe seiner Eltern rechtfertigt, hatte ihn jedoch seine Rücknahme auf die Hauptschule tief getroffen: "vielleicht, also andere Eltern wären vielleicht hingegangen, hätten gesagt, halt halte aus aber sie haben mich dann zurückgenommen". Diese Erfahrung, so wird sich zeigen, ist für die Entwicklung seines biographischen Handlungsmusters äußerst folgenreich.

In der resignativen Haltung seiner Eltern ("der Bub schaffts ja doch net"), zeigen sich die Normalitätserwartungen ihrer sozialen Klasse ebenso wie in ihrem Stolz als ein Ausdruck der Ausnahmesituation aufgrund der besonderen Leistung ihres Sohnes auf der Grundschule vorher. Durch Karls schnelle Rücknahme auf die "Volksschule" wurde die soziale Regel, der zufolge die mit dem Gymnasium einhergehende Bildungslaufbahn für das "Volk" außerhalb seiner Reichweite liegt, wieder bestätigt: Man hatte sich zu weit vorgewagt, man wollte "zu hoch hinaus" und musste den Kopf wieder einziehen. In ihrem dörflichen Milieu bildete nicht das Scheitern die Ausnahme, sondern die Anmaßung, dass man "zu hoch hinaus" wollte, weshalb nicht das Scheitern selbst mit Schande verbunden war, sondern nur das Scheitern, das auf die Überhebung folgte. Mit Karls Rücknahme auf die Hauptschule paßten sich folglich seine Eltern wieder an die als Schicksalhaftigkeit empfundene Ordnung der sozialen Verhältnisse an. In der Formulierung "schaffts ja doch net" drückt sich die auf einem niedrigen Selbstbewusstsein beruhende geringe Erfolgszuversicht von Karls Eltern aus, eine Selbstbewertung, die gar nichts anderes als Scheitern zuließ. Sie hatte wiederum sozialisatorische Auswirkungen auf ihren Sohn, indem sie auch die Entwicklung seines eigenen Selbstbewusstsein behinderte, denn mit ihrem Zweifel an seinem möglichen Erfolg vermittelten sie ihm zugleich, dass sie nicht an ihn glaubten. Auf diese Weise wurde der auf ihrer niedrigen Selbstpositionierung beruhende Mangel an Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen auf Karl übertragen und von ihm zusammen mit dieser Positionierung verinnerlicht.

Da Karls Scheitern auf dem Gymnasium dem Erwartungsmuster seiner Eltern entsprach, die aufgrund ihres klassenspezifischen Handlungsmusters letztlich gar nicht an seinen Erfolg geglaubt hatten, löste es andererseits aber auch keine Vorwürfe bei ihnen aus und deckte überdies auch die Scham des Scheiterns zu, da sie der Ausdruck seiner antizipierten Normalität war. In der Formulierung "schaffts ja doch net" drückt sich zwar einerseits ihr defensives, ja fatalistisches Grundgefühl als Widerspiegelung ihrer Position in der sozialen Ordnung aus. Andererseits signalisiert sie aber auch, dass Karl von seinen Eltern unabhängig davon akzeptiert wurde, wie gut seine schulischen Leistungen waren. Sie machten ihre Zuneigung in Übereinstimmung mit ihrem Milieu überhaupt nicht von der Erfüllung von Leistungskriterien abhängig:

"Ich kanns net genau, weil ich meine, die Erziehung, wenn man das überhaupt Erziehung nenne kann äh, wird ja net an bestimmten Eigenschaften festgemacht. Mein Sohn soll leistungsfähig werden, mein Sohn soll dies, mein Sohn soll das. So läufts ja net." (38: 35-39)

Karl deutet an, dass seine Erziehung darin bestand, ihn im Rahmen des dörflichen Milieus sich selbst zu überlassen ("wenn man das überhaupt Erziehung nenne kann") und sie insbesondere nicht auf die Erfüllung von Leistungsnormen ausgerichtet war, sondern vielmehr auf Normen des Wohlverhaltens, also auf eine "konventionelle Normanpassung"

"Bei mir da haben se gesagt, naja, das muscht doch richtig machen. Dieses dieses Typische, also net du wirscht net richtig bestraft, Hauptsache du erfüllst die Normen, du grüßt immer höflich <lacht>, du grüßt höflich und äh, bringst die gleichen Sechser mit nach Hause."

Diese Episode seiner gescheiterten Statuspassage zum Gymnasium offenbart zum ersten Mal eine Interaktionsstruktur zwischen Karl und seinen Eltern, die seine zukünftige Handlungsweise und insbesondere seine bildungsbezogene Biographie prägen wird. Er thematisiert sie noch mehrmals in anderen Kontexten während des Interviews:

"Wie soll ich mir, ich sage ja, ich hätte mir ja oft gewünscht, mit meinen Eltern über das - über Wohl und Wehe, über Probleme - äh, persönlicher oder auch weniger persönlicher Art zu erzählen oder einfach denen mal von Berlin zu erzählen. Was man da so alles sieht, wie man äh, das mit der U-Bahn ausschaut, wie weit man da fahren muss, da bleibst du schon nach em ersten Satz stecke. Dann heißt es dann, ach, nee, in Berlin wollde ich net wohne, ach, das iss, das wär mir zu groß. Da fahre ich immer mit der U-Bahn, neenee, ach." (43: 1-6).

Für Karls Eltern ist die Welt außerhalb des Dorfes so fremd und deshalb unstrukturiert, dass sie sie noch nicht einmal durch Fragen erschließen konnten. Zu dieser mangelnden kognitiven Kompetenz trat aber noch die Angst und Beschämung hinzu, da bereits Erzählungen über die Welt jenseits ihrer engen Lebenswelt ihr eigenes Leben als klein und unbedeutend erscheinen ließen. Der objektive Positionsunterschied zwischen dem dörflich proletarischen Milieu und der Welt außerhalb des Dorfes wird aktuell, sobald die verschiedenen Lebenswelten aufeinander treffen. Hätten sich Karls Eltern als Angehörige der unteren sozialen Klassen also über ihre Grenzen hinausgewagt, hätten sie befürchten müssen, als "minderwertig" entblößt zu werden. Auf diesen Zusammenhang weist auch Elias hin, der ihn auf die "Ausprägung des Über-Ichs von der Oberschicht her" zurückführt, der "bei der aufsteigenden Schicht zugleich immer eine ganz spezifische Form von Scham- und Unterlegenheitsgefühlen entstehen" läßt (Elias 1979b: 426). Diese Scham ist latent vorhanden und wird sofort aktualisiert, wenn Karls Eltern ihr dörflich-proletarisches Milieu verlassen häten und in die - bürgerliche - Öffentlichkeit hinausgegangen wären, wovor sie sich zu schützen versuchten, indem sie nichts von der "fremden" Welt hören wollten. Mit ihrer defensiven Selbstpositionierung ist zugleich also auch eine Selbstselektion verbunden. Die sozialisatorischen Auswirkungen ihrer sozialen Scham auf ihren Sihn bestand darin, dass sie ihn, sobald er ihre Lebenswelt verließ, emotional allein lassen und nicht an ihm teilnehmen konnten:

"Worunter ich oft gelitten hab, war, dass dass se nie mal auch den Versuch unternommen hätten, die die Erfahrungen die ich gemacht hab, die ich außerhalb des Dorfs gemacht hab mit mir selber auch ähm, das interessiert die gar net ja, dass die das niemals, das niemals nachgefragt hätten, das hat mich schon nen bissel enttäuscht, das finde ich auch - die machen sich das auch viel zu leicht. Die haben sichs dann zu leicht gemacht. Aber dann kommt wieder auf der anderen Seite durch, du bist mir halt e Bub - ja? Da bin ich halt immer der Junge, fertig." (38: 72 - 39: 5)

Die Formulierung "du bist mir halt e Bub" hat ebenso wie jene, "der Bub schaffts ja doch net", einen abschließenden Charakter. An sie kann nichts mehr angeschlossen werden und ein nachfolgendes Gespräch wird unmöglich gemacht: Es ist "halt" und "ja doch" so, wie es ist! Dass dies von Karl auch so verstanden wurde, zeigt seine, die Substanz der Aussage noch akzentuierende Paraphrasierung ("Da bin ich halt immer der Junge, fertig"), mit der er das fatalistische "halt" durch die Zeitlosigkeit des "immer" und das abschließende "fertig" noch verstärkt. Zusammen mit ihrem defensiv-ängstlichen Desinteresse an Karls Erlebnissen und Handlungen und ihrer resignativen Skepsis drückt sich darin eine 'sanfte" Stigmatisierung aus, die allerdings durch ihre Zuneigung und liebevolle Akzeptanz ihres Sohnes "übertünscht" und abgemildert wurde. Karls Eltern liebten ihren Sohn so, wie sie ihn kannten, er wurde ihnen jedoch fremd, sobald er sich in eine für sie "fremde Welt" begab.

Eine strukturell gleichartige, jedoch in ihrer Ausprägung deutlichere Reaktion auf sei-

nen Wechsel zum Gymnasium als die seiner Eltern zeigten Karls ehemalige Schulkameraden in der Volksschule. Denn er wurde von ihnen als Versuch empfunden, sich von ihnen zu unterscheiden und deshalb als Ablehnung ihrer selbst, worauf sie wiederum ablehnend und mißgünstig reagierten:

"Ich hatte während diesem Zeitraum auch den Kontakt zu den äh, Schulkameraden aus dem Dorf verloren, im Gegenteil, die haben mich sogar ausgeschimpft ja, also so wie Angeber, Angeber Angeber, also dass man jemand wär, der sich nun irgendwas einbildet, der jetzt ne Gymnasialausbildung macht, sein Abitur machen will auf nem Gymnasium." (2: 87)

In dieser Zuschreibung drückt sich ein Akt der sozialen Positionierung Karls im Verhältnis zur Gruppe aus, mit der bereits die Kindergemeinschaft in Karls Dorf ein Schlaglicht auf die soziale Logik warf, die der Reproduktion von sozialen Strukturen zugrunde liegen. Als "Angeber" wird jemand bezeichnet, der einen sozialen Vorteil, einen Statusgewinn zu erzielen versucht, indem er sich mit einer Eigenschaft über Gebühr von seiner sozialen Gruppe unterscheiden und über sie hinausheben will. Indem er sich aufwertet, wertet er, wie wir im Zusammenhang mit den kommunikationstheoretischen Erörterungen von Watzlawick im Kapitel IV gesehen haben, zugleich die Bezugsgruppe ab, die sich in ihrer Integrität infrage gestellt fühlt und ihn als sozialen Verräter empfinden muss. Die soziale Vorteilsnahme kann aber auch auf einer Projektion der Gruppe beruhen, die ein Gruppenmitglied ausgrenzt, sobald es beginnt, sich von ihr zu unterscheiden, weil sie sich dadurch infrage gestellt fühlt. Dies weist auf ein geringes kollektives Selbstwertgefühl dieser Gruppe hin, die stärker durch die Abgrenzung nach außen als durch ihre internen Beziehungen integriert wird. Indem sie sich gegen "sozial höherwertige" Tätigkeiten und Positionen abzugrenzen und zu schützen versucht, trägt sie allerdings selbst zu ihrer Ausgrenzung und somit zur Reproduktion ihrer niedrigen Position im System der sozialen Ungleichheit bei. Die Ausgrenzung ist also ein paradoxer Akt, denn mit ihr wird der Mechanismus der sozialen Distinktion, vor der sich die dörfliche Gemeinschaft schützen will, noch verstärkt. Folgt man dieser Argumentation, war das soziale Selbstwertgefühl von Karls Herkunftsmilieu gering und wurde bereits gefährdet, sobald jemand begann sich von diesem Milieu zu unterscheiden, denn Karl und seine Eltern verfolgten keineswegs die Absicht, einen Statusgewinn mit dem Wechsel zum Gymnasium zu erzielen.

Karl wurde also von mehreren Seiten emotionale und soziale Anteilnahme und Anerkennung verwehrt: Auf dem Gymnasium wurde er beschämt und "mies gemacht", seine Eltern vermittelten ihm, dass er "es ja doch nicht schafft", und seine ehemaligen Schulkameraden denunzierten ihn als "Angeber". Diese soziale Ausgrenzung, die Karl in schwächerer Form von seinen Eltern und in gravierenderer durch seine soziale Herkunftsgruppe erstmals bei seinem Wechsel auf das Gymnasium erfuhr, wird auch in später im Verlauf des Interviews immer wieder von ihm thematisiert und weist auf ein durchgängiges Muster der Erfahrung in seiner Biographie hin. Als Zehnjähriger geriet er zum ersten Mal unvermutet sozial zwischen alle Stühle und trotz seiner anschließend erfolgten Herabstufung bekam er Probleme, sich wieder zu integrieren und seine Biographie in den Bahnen der in seinem Herkunftsmilieu bereitstehenden Handlungsroutinen fortzusetzen, so dass seine Normalbiogaphie gewissermaßen aus dem Tritt geriet. Verlor er bei seinem Wechsel auf das Gymnasium nur den Kontakt zu seinen Schulkameraden, entfremdete er sich deshalb später zunehmend gegenüber seinem dörflichen Herkunftsmilieu.

Entwicklung von Karls biographischem Handlungsmuster zwischen Anpassung

und Rebellion:

Während Karl beim Wechsel auf das Gymnasium die Position des Ausgegrenzten noch aufgedrängt wurde und er sie "erlitt", überschritt er seit dem Beginn seiner Adoleszenz mehrfach - durch seine als Provokation empfundene Haarlänge, seine nicht milieugerechte Berufswahl sowie schließlich durch seine Wehrdienstverweigerung - aktiv die Grenze seines sozialen und kulturellen Herkunftsraumes und trug auf diese Weise zu seiner Ausgrenzung selbst bei. Andererseits blieb er aber in starkem Maße an das dörfliche Milieu gebunden und suchte weiter dessen Anerkennung, die er während der Adoleszenz auf eine für diese Entwicklungsphase häufig zu beobachtende, paradoxe Weise durch bewusste Unterscheidung von seiner sozialen Herkunftsgruppe zu erhalten versuchte. Dies äußerte sich zunächst in der für die zeitgeschichtliche Periode seiner Jugendphase klassischen Form der provokativen Selbstinszenierung durch lange Haare:

"(...) - und hab mir lange Haare wachsen lassen und auf einmal hatte ich - es gab halt da niemanden im Dorf, der lange Haare hatte, da haben meine Eltern immer gesagt, laß der doch die lange Hoor abschneide, die Leute rede schon drüber, und ich hab gesagt, das iss mir egal, die Leute sind mir wurscht, ich mach was ich will <lacht>. Halt wie man so iss in dem Alter ne."

Die Reaktion seiner Eltern verdeutlicht deren hohe Normanpassung und damit zugleich ihre eigene Ich-Schwäche, indem sie ihr eigenes Mißfallen durch die Dorfgemeinschaft - "die Leute" - legitimierten. Dem liegt ein Interaktionsmuster zugrunde, das darin besteht, ihre eigene Verantwortung an eine "höhere Instanz" - die Dorfgemeinschaft - zu delegieren. Indem Karl mit seiner Provokation gegen die bestehende Ordnung rebellierte, um seine eigene Position zu finden, richtete er sich zugleich auch gegen die Anpassung seiner Eltern an diese Ordnung.

Neben dieser eher symbolischen Unterscheidung wählte Karl im Gegensatz zu den Berufen des Metallhandwerks, die für junge Männer in seinem Heimatdorf üblich waren, eine Ausbildung als Chemielaborant, die "so bissel als sophisticated in der Gegend" galt. Damit positionierte er sich am oberen Rand des dörflich proletarischen Milieus, denn, wie er selbst sagt, "jemand der sich für nen Angestelltenberuf entscheidet, das war schon jemand, na ja, das war en halber Intelligenzler der sowas macht". Diese Positionsbestimmung erscheint wie eine nachträgliche Rechtfertigung seines - gescheiterten - Wechsels auf das Gymnasium. Er signalisierte damit, dass er sich mehr zutraute - eine Sichtweise, die er in anderen Kontexten des Interviews häufig wiederholt - und bewertete damit seinen gescheiterten Wechsel als eine verpaßte Chance.

Auch an die Ordnung seines Ausbildungsbetriebes während seiner Lehrzeit vermochte sich Karl nicht anzupassen und bekam deshalb "immer Ärger mit den Vorgesetzten, ich war sehr störrisch gewesen". Er hatte so heftige Auseinandersetzungen mit ihnen, dass er am Ende seiner Lehrzeit nicht in ein Arbeitsverhältnis übernommen wurde:

"Ich war immer sehr experimentierfreudig, ich habe also gern - trotzdem die Vorgesetzten das verboten hatten, ein Lehrling darf das nicht - ehm, gerne rumexperimentiert, also Apparate aufgebaut, rum rumgewurschtelt, rumgefuhrwerkt - äh, Alkohole destilliert um auch mal nen bißchen Nitroglyzerin zu machen, das hat der Vorgesetzte dann gemerkt und hat das Ding dann schnell in den Abguß hineingegossen <beide lachen>, es war also war Höllenaufregung, hab sogar mich mal - äh, heute würde man das Schnüffeln nennen, damals wußte ich nicht, dass man dass es so etwas iss, also mit Äthylen, das iss en Gas, das hab ich dann äh, Selbstmedikation, also selbst Versuche gemacht <zieht die Luft ein> das Zeug immer eingeschlürft und das die Experimente so lange betrieben, bis ich dann umgekippt war, ohnmächtig geworden bin und dann gabs en Riesentrarar im Be-

trieb ja, da kam ich vor den Sicherheitsbeauftragen und vor den Meischter, vor den direkten und indirekten Vorgesetzten und das war en Riesentrarar. Es war so n Charakteristikum, ich habe gem experimentiert, war aufsässig, angeblich iss niemand mit mir zurechtgekommen, das war auch der Grund, weswegen die mich nicht mehr im Arbeitsverhältnis übernehmen wollten nach der Ausbildung." (3: 14-26)

Während sich Karl bei seinem kurzen Gymnasialaufenthalt noch reaktiv verhielt und unbeholfen und beschämt war, so beschreibt er sich während seiner Lehrzeit als initiativ, experimentierfreudig, störrisch und sogar aufsässig. Wurde ihm damals die Unterscheidung von seiner Herkunftsgruppe und der anschließenden Ausgrenzung durch sie noch aufgezwungen, provozierte er sie nun geradezu. Allerdings wurde er nicht von seiner Bezugsgruppe ausgegrenzt, sondern von den Vorgesetzten, die die "Systemwelt" außerhalb des dörflich proletarischen Milieus und damit zugleich die sozial höherwertigen Positionen repräsentierten. Nachdem er sich durch seinen Wechsel auf das Gymnasium mit dieser Systemwelt eingelassen hatte und dadurch - unabsichtlich - zum "Verräter" an der dörflichen proletarischen Lebenswelt geworden war, errang er nun wieder symbolisch die Anerkennung seiner Bezugsgruppe, indem er gegen diese Vorgesetzten rebellierte und näherte sich dadurch symbolisch wieder seiner Bezugsgruppe an.

In direktem Anschluss an seine Lehrzeit war Karl einige Monate arbeitslos, weil er nicht in ein festes Arbeitsverhältnis übernommen wurde, und holte während dieser Zeit seinen Realschulabschluss nach:

"... hab die mittlere Reife abgeschlossen, hab also in der Zeit bei meinen Eltern gelebt. Das Ganze hat en Dreivierteljahr gedauert, die mittlere Reife zu absolvieren, mit Ach und Krach durchgekommen, auch da war gleich wieder -- da war so n Lehrer, der war - das war so n Katholik ja, der hat mich immer geärgert und das gab dann immer Spannungen - gab immer große Spannungen, ich war aufsässig, die andern waren mir viel zu brav gewesen, schön brav ihre Hausaufgaben gemacht ja, das hat mir widerstrebt."

Indem Karl seine Auseinandersetzungen ("Spannungen") in der Schule darauf zurückführt, dass nicht er sich über den Lehrer geärgert hatte, sondern er von einem Lehrer geärgert wurde, weist er sich eine Opferrolle zu. Dieses Deutungsmuster tauchte erstmalig während seiner kurzen Gymnasialzeit auf, als er sich "mies gemacht" fühlte, wobei jedoch damals seine Opferrolle nicht die alleinige Erklärung der Situation war, sondern Karl ihr seine eigenen Probleme gegenüberstellte, sich an die Anforderungen des Gymnasiums anpassen zu müssen ("große Schwierigkeiten mich da anzugewöhne"). Bezogen auf seine Realschulzeit kritisiert er nun ausschließlich "die anderen" Schüler wegen ihres angepaßten ("viel zu brav") Verhaltens, weil sie ihre Hausaufgaben machten. Hausaufgaben zu machen muss aber eher als normales Verhalten in der Schule angesehen werden, so dass seine Ablehnung dieses Verhaltens zugleich auf eine Ablehnung der institutionellen Ordnung der Schule hinweist. Karls Kritik ist also paradox, da er die Institution, die er in Anspruch nahm, zugleich ablehnte. Darüber hinaus etikettiert er den Lehrer als "Katholik", ohne zu erläutern, inwiefern und wodurch ihn der geärgert hatte und ohne den Kontext zu verdeutlichen, in dem "Katholik" zu sein so negativ ist, dass man sich darüber ärgern muss. Bei dieser Verkürzung des Begründungszusammenhangs auf ein Stereotyp handelt es sich um eine "implizite Kommunikation" (vgl. Geulen 1977), wie sie im 4. Kapitel als typisch für Familien der unteren sozialen Klassen beschrieben wurde, da sie nicht aus der Kommunikationssituation zu verstehen ist, sondern nur auf der Grundlage ihres sozialen Kontextes, also Karls Herkunftsmilieu, in dem seine Zuschreibung allgemein bekannt ist und deshalb nicht weiter erläutert zu werden braucht. Die Funktion der Stigmatisierung seines Lehrers liegt darin, Karls schlechtes Abschneiden auf der Realschule

zu rechtfertigen.

Karl erzählt die kurze Episode aus seiner Realschulzeit, die ähnlich strukturiert ist wie jene während seiner Gymnasialzeit, also aus der Perspektive und unter Verwendung der Deutungsmuster seines Herkunftsmilieus und bleibt damit in dem dessen typischem defensiven Rechtfertigungsmuster gefangen. Zum einen reproduziert er paradoxerweise dessen Handlungsmuster der Abgrenzung durch Ausgrenzung und Stigmatisierung ("Katholik"), das ihm ursprünglich selbst widerfahren war, als er sich von diesem Herkunftsmilieu beim Wechsel auf das Gymnasium entfernte. Zum anderen lehnt er den Versuch der Anpassung an die systemweltlichen Regeln und Normen mit einem geradezu denunziatorischen Unterton ("schön brav") ab ("das hat mir widerstrebt") und reproduziert auch damit das Verhalten seiner früheren Schulkameraden aus der Hauptschule, die ihn abgelehnt hatten, als er auf das Gymnasium überwechselte.

Karls Handlungsmuster der Auflehnung gegenüber Vorgesetzten und der Verweigerung gegenüber Normen wird besonders deutlich während seines Wehrdienstes in der Bundeswehr als einer "totalen Institution" (Goffman). Karl hatte noch während seiner Realschulzeit einen Antrag auf Wehrdienst-Verweigerung gestellt, mit dem er sich ebenfalls bewusst in einen Gegensatz zu seiner gesamten sozialen Umgebung gesetzt hatte und der mit seiner verallgemeinerten Verweigerungshaltung kongruent ist:

"Man hat mich ausgelacht, ich war der einzige im Dorf gewesen, der sowas überhaupt gemacht hat und <Räuspern> - naja, da haben die drüber gelacht, naja, 15 Monate Bundeswehr, da lernste doch bitte mache und do lernste mol anständisch schieße, die - ich meine, Leute mit denen ich zusammen war, die nen Jahr oder zwo Jahre älter waren als ich, die hatten ihre Bundeswehrzeit schon hinter sich oder waren gerade dabei, die haben ja dann voller Stolz dadrüber gesprochen, wie sie mal mit der Utzi da ne - mit ner Maschinenpistole rumhantiert hatten und haben das gemacht und haben jenes gemacht und das iss -- das gehört - also für mich war das ganz klar, also es gehört zur Ausbildung eines jungen Mannes, aus meinem Milieu gehört es einfach dazu, dass man zur Bundeswehr geht, das iss ne ganz normale Sache. Und den Kriegsdienst verweigern, das grenzt schon an Verrücktheit und da biste en Spinner und niemand akzeptiert das auch. Die Leute sagen, na, der spinnt doch en bissel, das iss doch net auf die 15 Monate - soll er doch abreißen."

Karl wich wiederum von der "angepaßten" Haltung seines Herkunftsmilieus ab, in dem es - abgesehen vom Anreiz des Umgangs mit, wenn auch entliehenen Machtsymbolen - als normal galt, sich in eine unangenehme Situation einzufügen und sie passiv an sich vorüberziehen zu lassen - sie "abzureißen" -, anstatt sich dagegen zu wehren. Er war sich vollkommen bewusst, dass er nicht das tat, was eine "ganz normale Sache" war. Er macht zwar nicht deutlich, was ihn dazu bewegt hatte, so stark von den Handlungsroutinen seines sozialen Milieus abzuweichen, dass er sogar in Kauf nimmt, einer noch schärferen Form der Ausgrenzung zu begegnen als auf dem Gymnasium und nun als "verrückt" und "Spinner" etikettiert zu werden, legt aber nahe, dass sein Entschluss durch die Ablehnung seines Herkunftsmilieus geradezu bestärkt wurde:

"Da habe ich mir gesagt, bei dem Krokologus mache ich net mit. Das war für mich die Begründung. Ich musste das dann noch so n bissel einkleiden, das ein bissel pazifistisch einkleiden, obwohl ich mich nicht unbedingt für den großen Pazifist halte, ich habe es mir damals nen bissel eingeredet, um auch selber dran zu glauben, wenn die Umgebung immer dagegen iss, das beEinflusst dich ja alles, du musst ja da sehr viel eigene Standfestigkeit beweisen und dann laufen auch so innerlich so psychisch mehr so Sachen ab."

Da seinem Antrag auf Wehrdienst-Verweigerung nicht stattgegeben wurde, wurde er "direkt nach der Schule von einem Tag auf den andern in die Bundeswehr aufgenommen", wo sich das Konfliktmuster seiner Verweigerung gegenüber Vorgesetzten verschärfte und zu-

spitzte. Es "gab natürlich auch gleich Ärger schon am ersten Tag", der darauf beruhte, dass er sich weigerte, seine Haare abschneiden zu lassen und eine Waffe zu tragen. Er erlebte seine Zeit bei der Bundeswehr, wie seine Wortwahl zeigt ("über mich hab ergehen lassen müssen"; "Anstaltspfarrer"), als eine Gefangenschaft, gegen die er immer wieder anzukämpfen versuchte und die deshalb von häufigen Verstößen gegen die vorgeschriebene Ordnung und von Bestrafungen als Reaktion darauf geprägt war und schließlich in seiner Verurteilung mündete, einen halben Monat länger zu "dienen". Karl schildert sein Verhalten als Soldat aus der abgeklärten Perspektive eines Erwachsenen, der auf seine Jugendsünden ("nennen wir es ruhig mal n bissel naiv") zurückschaut, als die etwas Don-Quixote-haften Versuche ("ne Mischung aus Angst und Trotz und Überzeugung; das war auch so n bissel Spiel dabei, Spiel und Abenteuer"), sich gegen die übermächtige "Systemwelt" zu wehren, um sich mit einer Portion Selbstironie letztlich dennoch in sie einzufügen, wie seine Erzählung einer Schießübung zeigt:

"Gut und da bin ich, war trotzig und und hab dann - hab mir gesagt, jetzt muscht du, jetzt kannscht net mehr andersch, die zwingen dich dazu. Hab mich an den Block gekniet, mit tränenverhangenden Augen geschossen und hab zum Glück - das beste Schußergebnis gehabt, das musste dir mal vorstellen, also ich bin nen Naturtalent, das haben sie mir dann später auch bestätigt, aus mir wäre ein guter Soldat geworden, wenn ich nur gewollt hätte ja. Also da iss man mal irgendwo gut ne und will s net sein".

Jenseits aller Situationskomik und Scharlatanerie, mit der Karl diese Episode erzählt, drückt sich selbst in ihr wieder sein tiefes Bedürfnis nach sozialer Anerkennung aus und legt damit die persönlichkeitsstrukturellen Ursachen dieses Handlungsmusters offen. Durch die ironisierende Gegenüberstellung, dass er etwas zu leisten vermochte ("da iss man mal irgendwo gut"), was er aber gar nicht leisten wollte und wozu er sogar gezwungen wurde, verweist er auf das genaue Gegenteil: dass er etwas leisten will, aber dabei versagt. Damit erinnert er an die Kränkung durch seine Eltern, die aufgrund ihrer sozialen Normalitätserwartungen nicht an seinen Erfolg auf dem Gymnasium geglaubt, sondern mit seinem Scheitern gerechnet und ihn deshalb wieder zurück auf die Hauptschule geholt hatten, weil er "es ja doch nicht schafft".

Das Ende von Karls Jugendzeit ist also davon gekennzeichnet, dass er zwischen allen Stühlen saß. Sein Ausbildungsbetrieb wollte ihn nicht übernehmen, niemand kam mehr mit ihm zurecht, sein Dorf begegnete ihm mit Unverständnis, ihm selbst waren aber andererseits die Menschen im Dorf auch egal und er war aufsässig und störrisch. Karl selbst führt diese störrische Haltung auf seine damalige Entwicklungsphase in der Adoleszenz zurück ("Halt wie man so iss in dem Alter ne"), in der er "halt" aufsässig war und außerdem allmählich politisiert worden sei ("viel Walraff gelesen und ähm, so linke Ideologien, linke Ideen auch aufgenommen, aufgeschnappt, Gewerkschaftschulungen mitgemacht, das war nur ne Phase, wo ich politisch so bewusst geworden bin"). Diese Erklärung läßt jedoch außer Acht, dass sich die Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten, die Rebellion gegenüber Normen und die Verstöße gegen Vorschriften über seine Jugendzeit hinaus fortsetzten und sich in späteren Lebensphasen - in der Realschule, bei der Bundeswehr, beim Versuch, das Abitur nachzumachen, in seinem ersten Studienfach Chemie und schließlich bei seiner Beschäftigung als studentische Hilfskraft während seines Soziologiestudiums - wiederholten und als Handlungsmuster seine gesamte Biographie prägen. Wahrscheinlicher ist deshalb, dass sich dieses Handlungsmuster in der Adoleszenz als einer Zeit des Versuchs der eigenen Positionsbestimmung zum ersten Mal entwickelt hatte und im Laufe seiner Biographie erst entfaltet wurde. Selbst

zum Zeitpunkt des Interviews ist dieses Muster einer verweigerten Anpassung noch so stark ausgeprägt, dass es Karl nur dadurch unterdrücken kann, dass er die "Zähne zusammenbeißt", wie er selbst bekundet.

Ablösungsprozess als Entfremdung vom soziokulturellen Herkunftsmilieu und als antizipatorische Sozialisation:

Karls Ablösungsprozess von seinen Eltern ist eng mit einem Entfremdungsprozess von seinem sozialen Herkunftsmilieu verknüpft, der bereits früh begann und in zwei Phasen erfolgte. Die erste Phase ging mit einem kurzen Liebesverhältnis zu einer Frau im unmittelbaren Anschluss an seine Ausbildungszeit einher. Er zog zu ihr in die Wohngemeinschaft ("das war en Zwischenwegzug") in eine andere Stadt, ohne seinen Eltern darüber Bescheid zu sagen. Die Trennung von seinen Eltern aufgrund eines "erwachsenengemäßen" Gefühls und seine damit verbundene "autonome" Entscheidung sind die klassischen Zeichen eines Ablösungsprozesses von ihnen, der jedoch noch eine andere, sozialstrukturelle Dimension hatte:

"Nach der Ausbildung dann war ich erstmal drei Monate arbeitslos, ich habe damals noch bei meinen Eltern gewohnt - und danach bin ich dann da hab ich e Fraa kennengelernt, das war in ner Gewerkschaftsschulung, bin mit der - weggegangen, meine Eltern wußten nix davon und dann habe ich sie erstmal mit ihr en paar Monate in ner WG gelebt, das war - also für mich wichtig war - zuerst mal dass ich äh, ich meine, da war ich 19 Jahre und verliebt war ich zwar vorher auch schon mal gewesen, aber das war für mich doch äh, nen wichtiger Punkt, dann bin ich mit Leuten in Berührung gekommen, die in Wohngemeinschaften leben, auch mit äh - also Leute, die linke Überzeugungen hatten und die auch aus andere äh - aus nem anderen Milieu, aus ner andern Sozialschicht auch kamen, da waren Leute, die aus der oberen Mittelschicht kamen, würde ich heute sagen ne. Das waren nun schon - äh, das hat mich schon beEinflusst, zumal man da ja noch jung iss und sehr aufnahmefähig."

Obwohl er, nachdem die Beziehung zu der Frau beendet war, wieder zurück zu seinen Eltern zog, hatte diese kurze Episode nachhaltige Auswirkungen auf den weiteren Verlauf seiner Biographie ("das war - also für mich wichtig"; "das war für mich doch äh, en wichtiger Punkt"), denn diese erste Trennung von seinen Eltern war für Karl zugleich der Beginn einer soziokulturellen Ablösung von seinem Herkunftsmilieu. Er lernte während seiner Gewerkschaftsschulungen und in der Wohngemeinschaft seiner damaligen Freundin ein anderes soziales Milieu mit Menschen kennen ("die in Wohngemeinschaften leben"; "die linke Überzeugungen hatten"; "aus nem anderen Milieu, aus ner andern Sozialschicht auch kamen"), die für ihn neu waren. Wie wichtig diese Erfahrung für ihn war, wird durch die Hintergrundkonstruktion verdeutlicht, die er direkt an diese Erzählung anschließt und die mit der Begründung endet, warum er sein Heimatdorf verlassen hatte. Er leitet sie zunächst durch den Hinweis ein, wie schwer es ihm fiel, das Deutungsmuster seines Herkunftsmilieus aufzugeben, demzufolge geistige Tätigkeit im Gegensatz zu handwerklich-praktischer sinnlos sei:

"Aber - da muss ich generell sagen, das hat mir immer Schwierigkeiten bereitet, eben das abzustreifen, also - diese diese, also diesen Zwang, meiner Umgebung, dass alles quasi praktisch eben irgendwie erklärbar sein muss. Es iss nur dann nen Beruf oder ne Tätigkeit sinnvoll, es iss überhaupt nur en Gesprächsthema sinnvoll, was irgendwo zum praktischen und zum handfesten Schluss kommt (...) - naja, diese Theoretiker und - das iss ja alles nur Quatsch - Milieu: Universität, Milieu: was mit Intellektuellen zu tun hat, wirklich völlig fremd, da war ich so etwas schon wie en Außenseiter, weil ich damals schon sehr viel gelesen habe und nicht nur nicht nur Perry Rhodan Sience fiction im Weltall sondern auch sehr viel über Soziales, Technisches, Biologie also alles, was irgendwie mit Wissen zu tun hat, habe mich immer sehr stark dafür interessiert und das habe ich aufgenommen, wollte natürlich auch drüber debattieren und das iss äh, sehr oft dann unter <Räuspern> Un-, ich nenn s mal Unverständnis der Umgebung gescheitert, das war mit auch nen sehr starker Grund weswegen ich dann später ausm Dorf weggezogen bin - weil ich das Gefühl hatte, hier kann ich mich äh, net ausleben. " (3: 39-54)

Karl stellt also zwei soziale Kontexte einander in einem sehr scharfen Kontrast gegen-

über, indem er den "neuen" Leuten, die er kennengelernt hatte, seine Wißbegierde zuordnet und sie mit seinem sozialen Herkunftsmilieu kontrastiert, das dies ablehnte und ihn zum "Außenseiter" stempelte. Strukturell wiederholt sich hier dasselbe Muster, das Karl schon beim Wechsel auf das Gymnasium erlebt hatte, als seine Schulkameraden ihn als "Angeber" bezeichneten. Indem er die Ablehnung durch sein Dorf auch auf das Universitätsmilieu bezieht, überträgt er jedoch darüber hinaus das geschilderte Deutungsmuster aus der Lebensphase nach dem Abschluss seiner Lehrzeit auf seine aktuelle Situation. Diese Verknüpfung von Erlebnissen aus unterschiedlichen biographischen Phasen - Gymnasium, Ende der Lehrzeit, Universität - weist darauf hin, dass es sich dabei um eine durchgängige Erfahrung handelt, die für seine gesamte Biographie prägend ist. Der Gegensatz zwischen seinen intellektuellen Ambitionen und dem Unverständnis und der Ablehnung durch sein Herkunftsmilieu war so stark, dass er seine intellektuellen Bedürfnisse in seiner Heimat nicht mehr "ausleben" und dort nicht mehr leben konnte. Die Ausgrenzung als "Außenseiter" machte ihn gewissermaßen zum kulturellen Emigranten, der sich - als "Statussucher", wie Hoerning (1983) treffend die sozialen Aufsteiger charakterisiert hat - eine neue soziokulturelle Heimat suchen musste.

Karls faktisch erfolgte Ausgrenzung durch sein soziales Herkunftsmilieu steht allerdings in großem Gegensatz zur milden Art, mit der er sie als "Unverständnis" charakterisiert - ein etwas euphemistischer Begriff angesichts der Tatsache, dass seine intellektuellen Ambitionen als "Quatsch" abgetan wurden. Auch die unterlassene Hilfe seiner Eltern hatte er in ähnlicher Weise "schön geredet" und gerechtfertigt, was deutlich macht, wie stark er gegenüber seinem sozialen Herkunftsmilieu loyal gebunden ist und dessen Handlungs- und Deutungsmuster verinnerlicht hat. Es bestätigt auch seine oben wiedergegebene Bewertung, dass es ihm "immer Schwierigkeiten bereitet (hat), eben das abzustreifen". Karl scheint also sein Herkunftsmilieu zu idealisieren, je weiter er sich von ihm entfernt, was besonders in der folgenden Aussage zum Ausdruck kommt, mit der er an einer anderen Stelle des Interviews auf sein gesamtes Leben evaluierend zurückschaut:

"Und dieses Gefühl, dieses "einer von uns" wiegt - dass ich des erfahren hab, da bin ich, dafür bin ich dankbar, dafür bin ich wirklich dankbar. Und das iss en Gefühl, das ich nie, auch später in den Städten nie wieder gefunden hab, nie wieder. Das das bereu- also das bedauere ich schon."

Dennoch nahm Karl das Ende seines Wehrdienstes zum Anlaß, sich sich nicht nur räumlich, sondern auch sozial und kulturell grundsätzlicher von seinem Herkunftsmilieu zu entfernen, indem er endgültig sein Heimatdorf verließ und weit weg davon in die Stadt zog, die in der Nähe seines Stationierungsorts bei der Bundeswehr lag. Damit begann Karls zweite und grundlegendere Ablösungsphase:

"Das war der Bruch auch, na Bruch iss übertrieben jetzt, sie haben sich alle gewundert äh, die konnten es nicht verstehen, dass ich jetzt nach STADT ziehe. Für mich war das en wichtiger Schritt. Iss die Abnabelung vom Elternhaus kam dann -."

Nachdem sein dörflich-proletarisches Herkunftsmilieu während seiner Jugendzeit noch der soziale Bezugspunkt war, von dem er, auch in der Unterscheidung zu ihm, soziale Anerkennung zu erhalten versucht hatte, sich ihm gegenüber aber langsam entfremdete, begann er nun ein völlig neues Leben und wechselte sein gesamtes soziales Bezugssystem. Damit trat er in eine Phase ein, die alle Anzeichen eines klassischen psychosozialen Moratoriums (Kohli 1973) hatte, da sie für ihn eine soziokulturelle Ablösung von der alten und eine Vorbereitung auf eine neue soziale Umgebung bildete. Karl selbst bewertet sie als eine Zeit, die "auch sehr

schwierig, auch emotional sehr schwierig gewesen" war, als "ne wichtige Sache, da habe ich ne Menge gelernt. Ich wollts auch net missen", andererseits aber auch als "Zeit des Wein, Weib und Gesanges ja. Wein, Weib und Gesang". Gleichzeitig vermied er dabei aber auch die Konfrontation mit "autoritären" Strukturen, die ihm vorher immer Schwierigkeiten bereitet hatten. Dieses selbstgewählte Moratorium war auch eine Phase "antizipatorischer Sozialisation", die sich zwar nicht, wie Merton (1957: 384f.) vorgeschlagen hatte, auf die Anpassung an einen zukünftigen Beruf bezog, aber auf die Einübung einer zukünftigen sozialen Rolle und mit dem Abstreifen der hergebrachten Bindungen und Verhaltensweisen einherging, die an sein Herkunftsmilieu gebunden waren und ihn damit verbanden:

"Das war halt mehr so c'est la vie. Oft hatten wir keen Geld <Räuspern> und ich hab dann auch zwar Arbeitslosenhilfe bekommen das war aber net soviel und er hatte nie Geld, er hat nie was gehabt. So später erst hat er angefangen nebenher zu joben, hat en Studium da aufgenommen und äh - na ja, also auf jeden Fall - äh, mangelte es oft am Finanziellen, na ja, da mussten wir uns halt über die, da gab s dann drei mal die Woche Makrelen und Lammdünnung, oh Gott ich konnte das Zeug das - dann habe ich auch gelernt, algerisch zu kochen, algerische Küche, ragout de pommes des terre avec - avec mouton, avec boeuf, avec poule, also immer war ragout de pommes des terre. Jedesmal die Kartoffel rin, bissel Tomatensüß, so scharf gewürzt, Curry usw. und dann äh, kommen die Beilagen, also billige, billiges Fleisch -- alles vom Sperrmüll geholt, da gabs gabs noch Sperrmüll in STADT, vom Dampfdrucktopf bis hin zum Tisch und - ach selbst die Farbe haben wir uns äh, über Umwege besorgt ja, das war wirklich - man musste viel organisieren, da habe ich Organisieren gelernt und es war --- so global gesehen war doch ne Zeit, wo ich hab so n bissel durchs Leben, also für unsere Verhältnisse durchs Leben schlagen müssen. Ganz klar, ja? Und Kneipenzeit, da habe ich dreieinhalb Jahre Kneipe von vorne bis hinten, bis ich es dann wirklich satt hatte ja. Berlin kam da noch nen bißchen aber - und das war ne wichtige Sache, da habe ich ne Menge gelernt. Ich wollts auch net missen."

Während dieser Zeit machte er völlig neue und zum Teil schwierige Erfahrungen, die seine bisherigen Wertvorstellungen radikal infrage stellten, aber auch seinen Gesichtskreis öffneten, da er ihn als Experimentierstadium gestaltete ("Das war en Lebensabschnitt, der nicht vorgefertigt war"; "neues auszuprobieren, neue Leute kennenlernen"), in dem er bewusst gegen alle Konventionen verstieß, die sein Herkunftsmilieu prägten, um sich auf diese Weise von dessen Begrenzungen, Hemmungen und Vorurteilen zu befreien ("da habe ich auch ne Menge gelernt - was Leute angeht, waren viele Verrückte auch dabei, nicht ganz dicht ja"):

"(...) da wurde vieles halt eben durchbrochen, wo ich mich da auch lang gewehrt habe, die die Zeit war auch sehr schwierig, auch emotional sehr schwierig gewesen".

Unter anderem verbrachte er die ganzen dreieinhalb Jahre, die er in dieser Stadt wohnte, zwischen Arbeitslosigkeit und Jobben und verstieß damit nicht nur gegen die Normen seines Herkunftsmilieus, sondern auch gegen bürgerliche Normen:

"(...) bewusst arbeitslos, ich wollte nicht mehr arbeiten, weil mir das Arbeitsleben gestunken hat, ich wollt das net. Ich wollte mal gucke, wie das geht, wenn man halt nicht arbeitet."

Neben der Einübung in neue Lebens- und Verhaltensweisen versuchte Karl insbesondere auch den bereits eingeschlagenen Weg der Verfolgung seiner intellektuellen Ambitionen weiterzugehen und entwickelte nach einer Weile des "Lodderlebens" zum ersten Mal den Wunsch zu studieren, der zunächst allerdings hauptsächlich im Kontrast zu seiner Moratoriumsphase stand:

"Der Wunsch iss entstanden so nach nem Jahr. Als ich gemerkt habe, dieses Lodderleben zwischen äh, Arbeitslosigkeit und mal so n paar Jobs und Kneipe, das bringt nix, das bringt überhaupt nix. Das äh, war ne Zeit halt des Auslebens und da habe ich gemerkt, das bringt ja nix. Äh, du musst versuchen, irgendwas Vernünftiges auf die Beine zu stellen." (15: 48-50)

Darüber hinaus werden aber noch weitere Motive für seinen Bildungswunsch deutlich,

die auch eine Folge des bereits erfolgten Bruchs in seiner Biographie waren. Er konnte nach so langer Zeit nicht mehr in seinem früheren oder einem vergleichbaren Beruf arbeiten:

"(...) oder äh, du gehst wieder zurück in deinen Beruf. Und das wär schon damals sehr schwer gewesen. Ich war ja damals schon, als ich hier anfing, mit der Schule, immerhin dreieinhalb Jahre pfff- mit Bundeswehrzeit, vier-einhalb Jahre aus em Beruf, fünf Jahre aus em Beruf raus, da nimmt dich keiner mehr. Verstehscht, da bist du quasi zwischen Tür und Angel." (17: 37-41)

Außerdem wollte er dies auch nicht, weil er sich der Lebensweise, die damit verbunden war, zu stark entfremdet hatte, was durch seine Schilderung einer der Arbeitsstellen deutlich wird, die er zwischenzeitlich eingenommen hatte:

"Und - ach naja, das war auch so langweilig gewesen immer dasselbe. Und ich als Chemielaborant dachte mir, was die da machen, das iss alles unter meiner Würde ja, ich kann ja viel viel mehr und da muschte den ganzen Tag lang so Bodenproben machen, das fand ich furchtbar, also da habe ich schon gemerkt, da werde ich einge-engt ja, wenn ich hier draus da machst du nichts mehr. Also schon gewußt, ich habe viel mehr Fähigkeiten, als da von mir abverlangt wird und hier versauerst du. In so nem Betrieb versauerst du völlig. Bei sechs oder nen Dutzend Mitarbeiter haben die da keene Aufstiegsmöglichkeiten äh, dann die Arbeit iss langweilig - ha und diese Kollegen da alle erzählen immer vom Handball und der zwote von der Jagd und niemand interessiert sich im Grunde für die Arbeit, es geht gar nich um die Arbeit, es geht nur - drum, dass man so Geld nach Hause trägt und zu Hause wartet dann schon die Frau und Kinder, dass der Mann das Geld mit heimbringt ja. Das konnte ich nicht. Da war ich noch zu jung, würde ich heute sagen, aber im Grunde bin ich heute eigentlich auch noch davon überzeugt, dass es so - dat man so net leben kann, ja. Also das fand ich, das war ne Horrorvision und nach zwoo Monaten war der Ofen aus. Die haben gemerkt, ich war renitent und das ging dann nimmer." (13: 11-24)

Karls vormals "aufsässige" Haltung während seiner Lehrzeit hatte sich inzwischen weiterentwickelt, da er spürte, dass ein Leben in Übereinstimmung mit seinem Herkunftsmilieu seinen Gestaltungsbedürfnissen und -fähigkeiten nicht gerecht wurde und er sich davon eingeengt fühlte:

"Weil ich genau gewußt hab, äh, da iss schon zu viel passiert. Es iss zuviel passiert, äh, ich werd nicht mehr brav acht Stunden - ich kann nicht mehr so in die Arbeit zurück, wie ich es mal früher gemacht habe. Ja?"

Deshalb erwog er zunächst die Möglichkeit ("und ich habe geschwankt, damals habe ich geschwankt"), sich selbständig zu machen, verwarf den Gedanken aber, weil ihm das Risiko zu hoch war ("da hatte ich Angst halt vorm Selbständigsein, auch kein Geld gehabt") und zog als Alternative einen höheren Bildungsabschluss in Betracht ("Da entstand der Wunsch - auch - hin man äh, Intellektuellen und Wissenschaft"). Um diesem Ziel näher zu kommen, tastete er sich zunächst an das soziale Milieu heran, mit dem er schon während seiner Realschulzeit anregende Erfahrungen gemacht und das ihn so stark beEinflusst hatte, dass er schießlich sein Heimatdorf verlassen hatte, und versuchte daran anzuknüpfen:

"Dann hatte ich noch en sehr schönen Job äh, als Aktmodell in der Hochschule der Bildenden Künste in STADT, bin also wollte ja auch immer mit den Leuten Kontakt haben und es war auch typisch, dass ich da immer in die Mensa gegangen bin - von der in der Universität, einmal um dort zu essen, und auch um mit Studenten Kontakt zu bekommen." (10: 31-35)

Allerdings machte Karl die Erfahrung, dass er auch durch sein neues Bezugsmilieus ausgegrenzt wurde, was paradoxerweise zu einem weiteren Motiv zu studieren führte. Trotz seiner Versuche sich anzunähern hatte er das Gefühl, nicht wirklich dazu zu gehören und "nicht ernstgenommen" zu werden:

"Ich hab ja äh, Lehrer kennengelernt, also Leute, die äh, Lehramt studierten und da war ich äh, naja, ich hatte auch kein Abitur ne, ich habe das gemerkt und ich meine, das hat mir der MITBEWOHNER auch bestätigt, der selber auch schon studiert hatte in Algerien und er war manchmal auch so selber so n bißchen - äh, so drauf gewesen und da habe ich gemerkt, wenn du nit studiert hast und du kein äh Abitur hast, dann bischte irgendwie,

dann darfst du net so mitreden, dann wirst du nicht so ernstgenommen. Ganz subtil, ganz subtil ja, diese subtile Masche. Und ich da das - ich hätte zwar anders reden können, aber um zu provozieren habe ich halt a Dialekt gesprochen und b halt derb, das war mir egal. Obwohl michs innerlich doch gewurmt hat, das hat mich verletzt, muss ich sagen, das hat mich wirklich verletzt. Und ich glaub, diese Verletzung war mit auch en starker Motor gewesen, das zu machen. Wenn das nicht gewesen wäre, hätte ich vielleicht nen anderen Lebensweg eingeschlagen. Ich glaube, das war en ganz ganz wichtiges und starkes Motiv. Und ich habe es oft bereut. Ich habs oft bereut."

Im Gegensatz zur ursprünglichen Ausgrenzung durch sein Herkunftsmilieu, die auf seinem Wechsel zum Gymnasium und damit auf seinem Versuch beruhte, das Abitur zu machen, wurde er nun gerade umgekehrt aufgrund der Tatsache ausgegrenzt, dass er kein Abitur hatte. Außerdem beruhte sie nicht - wie damals in seinem Dorf - auf einer einfachen Dichotomisierung, sondern auf komplexeren Interaktionsstrategien und war ihm deshalb weniger vertraut, denn "das iss ne sehr subtile Art, Leute auszugrenzen. Ganz subtile Art". Das Abitur musste Karl also wie eine Wand erscheinen, die die sozialen Gruppen voneinander abgrenzt. Seine Reaktion darauf bestand nicht darin, noch intensiver zu versuchen, sich an das neue Milieu anzupassen, sondern gerade umgekehrt darin, seine Herkunft symbolisch aufzuwerten, indem er seinen Dialekt noch deutlicher betonte. Andererseits scheint paradoxerweise die Verletzung, die mit der Erfahrung dieser Ausgrenzung verbunden war, ein wichtiges Motiv für ihn gewesen zu sein, einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben. Damit werden nun zum ersten Mal die Ursachen für Karls "störrische" Verhaltensweise deutlicher, deren Ursachen und Motive bisher im Dunkeln lagen, denn vermutlich war auch bereits die Kränkung, die damit verbunden war, dass ihn seine Eltern vom Gymnasium geholt hatten, eine wichtige Ursache seines schon während der Adoleszenz ausgeprägten Willens sich von seinem dörflichen Milieu zu unterscheiden. Bei seiner Wehrdienstverweigerung hatte sich dieses Handlungsmuster einer defensiven Aggressivität fortgesetzt, und es war für Karls gesamte Zeit als Soldat prägend gewesen, dass er nicht zurückwich oder sich anpaßte, sobald er Widerstand verspürte, sondern wütend und in gewissem Sinne starr auf der eigenen, infragegestellten Verhaltensweise beharrte. Dieses Handlungsmuster einer defensiven Selbstbehauptung wirkte in seiner Moratoriumsphase nun jedoch rückwärtsgewandt, da er, indem er seine soziale Vergangenheit emotional aufwertete und idealisierte, ihr Priorität über seine soziale Zukunft verlieh, die er sich in gewissem Sinne damit abschnitt. Er reproduzierte damit ein Handlungsmuster seines Dorfes, das die eigene Lebenswelt dadurch zu erhalten versuchte, dass es sich gegenüber "Außen"-Einflüssen abgrenzte und dadurch dazu beitrug, seine niedrige Position im sozialen Raum der Gesellschaft zu reproduzieren.

Karl geriet zunehmend mehr in das Dilemma, einerseits dem neuen sozialen Milieu angehören und von ihm anerkannt werden zu wollen, da es zum einen seinen intellektuellen Ambitionen stärker entgegenkam als sein Herkunftsmilieu und da er zum anderen die Brücken zu jenem bereits hinter sich abgerissen hatte. Andererseits lehnte er das Abitur als die entscheidende Selektionshürde für den Zugang zu diesem Milieu ab. Er wollte studieren, ohne die formalen Voraussetzungen dafür erfüllen zu müssen, die er nicht fachlich begründet sah, sondern nur als formale Hindernisse von ihm wahrgenommen wurden, die aufgebaut waren, um ihn vom Studium abzuhalten:

"Nur - war ich damals der Überzeugung, dass ich kein Abitur bräuchte. Ich war der Überzeugung gewesen, sofort auf die Universität zu gehen, man darf mich nicht bremsen und dieses dumme Abitur, dafür nochmal so so viel Zeit zu investieren, das sehe ich nicht ein." (15: 60-63)

Damit akzentuiert er, in Kongruenz zu seinen neuen Ausgrenzungserfahrungen, sehr stark den statusdistributiven Aspekt des Abiturzeugnisses und vernachlässigt seine fachliche Dimension. Bereits auf dem Gymnasium und dann wieder auf der Realschule zeigte sich, wie schwer es ihm fiel, sich in formale Lernprozesse zu integrieren, deren Sinn er nicht einsah, deren Legitimität er anzweifelte und von denen er sich depotenziert fühlte und die er deshalb als Aufforderung zur Unterwerfung empfand. Das Abitur stellte für ihn deshalb eine lästige "Hemmschwelle" dar, die ihn nur davon abhielt, seine Lebenspläne zu verwirklichen:

"Also das Abitur zu machen, habe ich ja schon als - ne Zumutung iss vielleicht übertrieben aber als Umweg empfunden. Mir war zwar klar, dass es ne formelle, formal muss ich das erfüllen. Okay. Aber ich habe mir einfach mehr zugetraut. Schon damals. Und ich bin sicher, mit Hängen und Würgen - da hätte ich ja noch die Energie gehabt, dann hätte das auch geklappt, da bin ich sicher."

Er zweifelte nicht daran, dass er fähig sei zu studieren, ohne sich noch zusätzlich auf das Studium vorbereiten zu müssen. Unterstützt wurde er in dieser Ansicht durch seine neuen Erfahrungen im Studentenmilieu, das er zunehmend aufsuchte:

"Aber wenn ich die Universität - ich hab ja Studenten damals auch kennengelernt in STADT und hab auch gemerkt, also kaputt macht sich da keener und ähm, hast soviel dir auch selber beigebracht, das wirscht schon irgendwie schaffen, selbst wenn du jetzt keene Ahnung von Analysis hast und machst Chemie z.B., dann holst du halt schnell einen ran, der dir das erklärt. Dann büffelst du halt eben, da hätte ich aber die Energie noch gehabt." (31: 52-59)

Karls Begriff von Bildung stand in scharfem Kontrast zu institutionalisierten Lernprozessen und Leistungsanforderungen und war aus einem allgemeinen und diffusen Bildungswunsch abgeleitet, der auf einer naiven Wißbegierde beruhte, die zusätzlich durch seine autodidaktischen und ausschließlich interessegeleiteten Erfahrungen genährt wurde, die er, im Gegensatz zu formalen Leistungsnachweisen wie dem Abitur, für die entscheidende Voraussetzung zum Studieren hielt:

"(...) ich habe ja un- äh, Bände gelesen äh, so damals ja Wissenschaft, ob das Chemie war oder Biologie, das iss äh, sehr wichtig gewesen für mich." (15: 59-60)

"Äh, habe sehr viel gelesen, ob dass Architektur war oder auch Medizin, ich hab mir da immer Bücher, bin in die Bücherei gegangen, hab da fleißig gelesen. Und hätte - eigentlich schon so nach nem Jahr, nach annertalb Jahren doch gerne mit nem Studium begonnen, ging aber nich, weil ich ja kein Abitur hatte. Das war also ne große Hemmschwelle. Nun ja." (10: 36-39)

Außerdem war Karls Verständnis von Wissenschaft stark durch seine Arbeits- und Lebenserfahrung beEinflusst, der zufolge man Fragestellungen nicht, wie bei einer wissenschaftlichen Vorgehensweise, grundsätzlich und systematisch behandelte, sondern Probleme pragmatisch löste und daran ihre Brauchbarkeit maß. Damit reproduzierte er das Deutungsmuster seines Herkunftsmilieus, das "verselbständigte" geistige Tätigkeit zugunsten "praktischem" Handeln ablehnte.

"Und ich habe mir gesagt, wofür brauchst du hinterher, wenn du Chemie studierst, Deutsch. Das iss, da mag mancher mag jetzt aufbrüllen, ja, ich bin auch nach wie vor noch dieser Überzeugung ja. Vieles lernst du einfach so, learning by doing, das iss einfach so, das iss mir völlig klar, das war mir damals klar, das iss mir heute noch klar. Und deswegen auch Begabtenabitur, ich wollte es so schnell wie möglich hinter mich bringen, das hat äh, net geklappt eben aus besagten Gründen, dann habe ich sogar mit nen Gedanken gespielt nach STADT zu fahren an den Bahnhof und mir nen Abitur drucken zu lassen. Jaja, ich hab wirklich - iss doch bloß gemacht, das interessiert doch später sowieso keinen Mensch ja. Das interessiert keinen mehr, das interessiert überhaupt net, wie du zu sowas gekommen bischt." (15: 65-78)

Nachdem Karl schließlich eingesehen hatte, dass er ohne Abitur nicht studieren konnte, versuchte er, auf einer staatlichen Abendschule das Abitur nachzumachen, scheiterte aber

nach kürzester Zeit wieder aufgrund seines Handlungsmusters der aggressiven Auflehnung und Verweigerung gegenüber institutionalisierten Handlungsanforderungen, deren Sinn er in Zweifel zog, das sich schon auf der Realschule und bei der Bundeswehr entwickelt hatte:

"(...) Aufnahmeprüfung bestanden ohne Probleme. Dann saß ich im Unterricht drin. Da fing die da an mit ihrem Mond und - die Mond und die Sterne ja, die leuchten ja so gerne <lacht>. Das kam mir einfach zu blöd vor, ne. Das war mir zu verschult. Und äh, da iss bei mir der Bock durchgegangen ne. Da habe ich so rumgebrummelt, ja und hm, das iss k-, da fing auch einer an, ja, wenn dir das net paßt, dann kannste ja rausgehen. Da habe ich mich mit dem noch angelegt ja? Habe ich gesagt, Junge, wenn du jetzt deinen Mund net halte, dann kriegste von mir eine geschossen, ne. Damals war ich ja noch in der - da habe ich auch noch so geredet auch ne und hab mir da nix fallegelasse von so n dahergelaufenen ne - Kerl da <lacht> ja, da habe ich genau gemerkt das, ja der paßt sich an. Also der - ne, du paßt dich halt der Schulsituation nit an, was hat en der hier zu suchen. Das war mir zu blöd. Und - ich war zwo Tage drin - schwitt war ich weg - nach zwo Tagen, habe ich gesagt, hier das mache ich net mit. Das mache ich nicht mit. Und es hätte damals schon drei Jahre gedauert. Drei Jahre. Und dachte ich mir, Mensch, das muss doch schneller gehen, bin nach Berlin."

"Ich denke noch an ne Frau, die war äh - so ne kleene Abteilungsleiterin beim bei KAUFHAUS in STADT. Dass die noch mit den Fingern schnippt, wenn die Lehrerin frägt - oder äh, ja die Schüler frägt, warum der Mond so helle scheint in der Nacht, das gibts doch gar net ja, da schnippt die mit den Fingern rum, sein die doof oder was? Da werden sie alle noch mal zu kleine Kinder, wir sind doch erwachsene Mensche. Da kann man doch mit uns sowas nich mehr machen."

Karl reagierte außerordentlich sensibel auf formale Leistungsanforderungen in der Schule und befürchtete, dass sie ihm nicht gerecht würden. Sie berührten ihn persönlich und gingen ihm "unter die Haut", weil sie von ihm als Angriff auf seine Person empfunden wurden. Vermutlich aktualisierten sie seine Erlebnisse als kleiner Junge auf dem Gymnasium, als er Fragen beantworten musste, die in seiner Wahrnehmung unsinnig waren, sowie lateinische Ausdrücke anstelle seiner eigenen Worte benutzen musste, die seiner Ansicht nach nur dazu dienten, ihn zu beschämen. Formale Leistungsanforderungen wurden von Karl vor diesem Hintergrund in erster Linie als autoritäre Strukturen wahrgenommen, die den Zweck erfüllten, Herrschaft über ihn auszuüben, ihn zu entmündigen und zu depotenzieren, wie sein emörter Ausruf "wir sind doch erwachsene Mensche" angesichts der Anforderungen der Lehrerin zeigt. Im Gegensatz zu seinen frühen Erlebnissen auf dem Gymnasium ließ er sich nun durch sie aber nicht mehr beschämen, sondern wehrte sie wütend und aggressiv ab.

Karls eigener, aber gescheiterter Versuch der Einfügung und Anpassung auf dem Gymnasium ("ich hatte große Schwierigkeiten mich da anzugewöhne") hatte sich also im Laufe seiner Entwicklung zu einer stark emotional besetzten Abwertung eines solchen Verhaltens gewandelt und seine damalige Beschämung und Hilflosigkeit hatte sich in eine störrische und aufsässige, ja aggressive Ablehung gegenüber "Autoritäten" und insbesondere gegenüber Vorgesetzten und den durch sie repräsentierten Normen gesteigert, gegen die er immer wieder anzukämpfen versuchte. Diese Verweigerungshaltung verdichtete sich im Laufe seiner Biographie zur Wut und ging einerseits mit einer Selbststilisierung als Opfer und andererseits mit der Entwicklung eines Feindbildes einher, das er sich von den Personen machte, die die sozialen Regeln repräsentieren, die in der Welt außerhalb seines Herkunftsmilieus herrschten. Mehrmals während des Interviews verwendet er die Sprachformel "auf die bin ich auch net gut zu sprechen", die sich immer auf vorgesetzte "Autoritäten" (Lehrer, Katholiken, Psychiater, Offiziere, Dozenten) bezieht. Damit konstruiert er ein Szenario, in dem der "Lehrer" als "Täter" fungiert, der als Vertreter eines Systems unsinnige Anforderungen stellt, in dem die Mitschüler die angepaßten "Mitläufer" dieses Systems sind und er selbst dessen "Opfer" ist:

"... aber wenn ich dann z.B. merke, das hat mir am Anfang, ich meine, da bin ich sowieso empfindlich, in der Biographie wird s auch deutlich, wenn mir jemand gegenüber nen Lehrerton anschlägt, da werde ich grantig ja, das kann ich net leide."

Typisch dafür ist ein Erlebnis während seiner Bundeswehrzeit, als er sich über einen anderen Soldaten in seiner damaligen Gruppe ärgerte, der sich weigerte, einen Streich mitzuspielen, da es diese "Autoritäts"-Probleme, gegen die er immer wieder anrennen muss, offen legte:

"Verstehste misch, der wollte schneller sein als die andern, das Arschloch, das verfluchte ne. Er wollte sich hervortun, er, der sonst nur auf die Leute innerlich herabgeguckt hat, sie innerlich verachtet hat, dieser Drecksack, muss ich grad sagen, das hat mich so uffgeregt ja, diese Art, diese unoffene Art und auch dieses Leistungsprinzip, was dahinter steht - dieses Leistungsprinzip, ich bin ja, wir wollen ja die Besseren sein und ich will - will diese Leistung halt eben erbringen, aber man iss gegen die Bundeswehr. Das iss für mich nen sehr viel größerer Widerspruch als wenn Leute sagen, reißt doch die Bundeswehr jetzt halt ab - ja und guck, dass du dich irgendwie so durchschlängelst. Das iss mehr von - von Lebenserfahrung geprägt als, sowas so das hat mich immer wieder uffgeregt, auch später ja. Und das sind oft dann auch Leute gewesen, die mehr aus, sagen wir, aus em bürgerlichen Bereich kamen, die Abitur hatten." (8: 24-32)

Karl verwendet in der Interpretation des Verhaltens des anderen Soldaten in dieser Episode die gleiche soziale Zuschreibung, ein Angeber zu sein, die er von seinen ehemaligen Schulkameraden erfahren hatte ("er wollte sich hervortun"; "ich bin ja, wir wollen ja die Besseren sein"). Er interpretiert dieses Verhalten als Leistungsstreben, das er zutiefst ablehnt, weil es für ihn gleichbedeutend ist mit statusorientierten Distinktionsstrategien, wie seine Wortwahl zeigt ("sich hervortun"; "herabgeguckt"; "verachtet"; "die Besseren" usw.).

Karl war wütend auf die universalistische "Systemwelt" der Schule, weil sie mit ihren formalen Leistungsanforderungen ein Handlungsschema verkörperte, das dem partikularistischen seines soziokulturellen Herkunftsmilieus nicht nur entgegenstand, sondern es verdrängte. Leistungsanforderungen, unter denen Karl persönlich einmal zu leiden hatte, dienten seinem Verständnis zufolge der sozialen Distinktion und wurden von Vorgesetzten zur Unterdrückung der "einfachen Leut" eingesetzt. Anpassung bedeutete für Karl nicht eine flexible und situationsgerechte Einstellung auf die Anforderungen einer neuen Situation, sondern war für ihn gleichbedeutend mit einer Bereitschaft zur Erfüllung dieser Anforderungen, die einer Verleugnung und einem Verrat an seiner Herkunft gleichkam. Deshalb war er wütend auf seine Mitschüler, weil sie, indem sie sich in dieses System einfügten und an es anpaßten, ebenso wie er selbst, zu Verrätern an ihrer Herkunft wurden. Bis in die Wortwahl reproduziert er dabei das Handlungsmuster seiner Dorfbewohner, die, wie Karls Eltern, ihre eigene Position ebenfalls als defensive ("nix gefallelasse") gestalteten und sich gegenüber dem Andersartigen und Fremden ("dahergelaufen") jenseits des Dorfraumes abgrenzten und verteidigten. Sie versuchten sich gegen soziale Distinktion und Beschämung dadurch zu schützen, dass sie ihre sozialen Grenzen undurchlässig machten, trugen in einem Akt der Selbstselektion allerdings genau dadurch zur Reproduktion ihrer sozialen Position bei. Karls Verweigerungshaltung war jedoch paradox und sein Feindbild brachte ihn in ein unlösbares Dilemma, da der "Feind" sich genau dort befand, wohin er selbst im Zuge seines sozialen Aufstiegs wollte.

Karl realisierte also am Ende seines Moratoriums, dass er seine Bildungslaufbahn nicht abkürzen und gleich mit dem Studium anfangen konnte, sondern das Abitur als Zertifikat dazu benötigte, war jedoch dabei gescheitert, es auf einer staatlichen Schule nachzumachen. Als er durch eine beiläufige Erzählung auf eine selbstverwaltete Schule des Zweiten Bildungsweges in Berlin aufmerksam gemacht wurde, die seinen Vorstellungen entgegenkam, fuhr er hin,

um sich über sie zu informieren, bekam aber einen äußerst negativ Eindruck:

"(...) dachte mir zuerst, Menschenskinder mm, ich saß da im Unterrichtsraum, hm, die machen ja gar nix, die sitzen bloß da, der eine, der schält ne Orange, der zwote knistert mit nem Butterbrot und das iss also en Lehrer da vorne, aha, und ich war ja schon en bissel geeicht von FRÜHERER WOHNORT her ne, wußte, aha, das sind Leute, die mir aus den - aus dem Hochschulbereich auch kommen, also zumindestens Abitur haben, ja? - Naja. Dachte mir, naja, das läuft en bissel lahm ab, die müßten viel mehr bringen und warum läuft en da nix, war aber noch voller noch guter Dinge, das wird sich schon ändern, wenn ich da jetzt mal hinkomme ne, dachte ich noch in meinem jugendlichen Leichtsinn <lacht>. Und das war - - mich hat, obwohl mich ne innere Stimme gewarnt hat <Räuspern>, mich hat ne innere Stimme gewarnt, "KARL" geh net hin, das iss irgendwie - das iss mir zu lahmarschig und - die machen zu wenig ja, die machen zu wenig."

Bereits die ersten Eindrücke signalisierten ihm das genaue Gegenteil der "verschulten" Schulsituation, die er bisher immer erfahren hatte und verunsicherten ihn sehr. Dennoch meldete er sich auf der Schule an, da er sonst keine Chance sah, unter Vermeidung der für ihn so bedrohlichen Systemwelt der formalen Leistungsanforderungen sein Abitur nachzuholen, um anschließend zu studieren:

"Und hier hat sich als - als Kompromiß die SCHULE angeboten, das war auch noch mit en Motiv, dieser, dieses Kompromißmotiv. Dass man hier ne Schule hat, die relativ frei iss und nicht nochmal zwoeinhalb Jahre diesen Streß da."

Während sein vorangegangenes Moratorium bis zu diesem Zeitpunkt selbst gewählt und gewissermaßen selbst bestimmt war, wurde ihm nun die Fortsetzung seiner bisherigen Lebensweise, die er bereits überwunden hatte, aufgezwungen. Erneut hatte er große Probleme sich anzupassen, dieses Mal jedoch an das "alternative" Milieu der selbstverwalteten Schule, das er als das genaue Gegenteil ("umstülpen") der bisher erfahrenen "bürgerlichen Normen" erlebte, gegen die er sich immer gewehrt hatte, so dass er den Eindruck bekam, "vom Regen in die Traufe" geraten zu sein:

"Das war alles sehr chaotisch. Das war alles äußerst chaotisch."

"Hier bin ich konfrontiert worden mit ner - nach außen hin antibürgerlichen Einstellung, also wenn jemand wirklich was will - ne gute Ausbildung will oder auch - ja, ich mein, der muss ja auch was lernen, ich gehe ja nicht in die Schule nur aus Jux und Tollerei oder um Häuser instandzubesetzen, das haben wir ja auch gemacht ja, demonstrieren. Das gehört sicherlich zur Lebensausbildung auch dazu, zur Ausbildung, wenn man einen äh, - wer sich nicht wehrt lebt verkehrt ja, also zur Wehrausbildung mit dazu gehört <Räuspern> aber nur, also wenn wenn jede Normen umgedreht werden, dann bin ich äh, quasi, dann habe ich äh, ja, mff, bin ich vom Regen in die Traufe gekommen das bringt nix. Also hier - - darin habe ich äh, da bin ich hier gescheitert so in der Szene, dass ich immer das Gefühl hatte, die stülpen - ähm <Räuspern> - die drehen die bürgerlichen Normen rum, also statt Pünktlichkeit Unpünktlichkeit, statt Leistung äh Rumhängen, statt äh, Ordentlichkeit Chaos, immer diese Antipaare, diese anti an-, das Antithetische da auf der, äh und sind im Grunde ja doch bürgerlich - sind sie im Grunde ja doch, das habe ich gemerkt, du kannst mit niemand drüber reden - weil es ja tabu war. Also hier war quasi ne Tabuzone schon - schon eingerichtet und das war eigentlich der Grund, der Grund weswegen ich das Gefühl habe da - gescheitert zu sein, würde ich so sehen, also seelisch auch gescheitert zu sein ne. Weil ich das net hab aufarbeiten können."

Nachdem sich Karl immer gegen "autoritäre" Strukturen gewehrt und die Hoffnung gehegt hatte, dass eine - in seinen Worten "freie" - Schule keine erniedrigenden Anpassungsleistungen von ihm erfordern würde, kam die Erfahrung auf der selbstverwalteten Schule geradezu einer Desillusionierung für ihn gleich, da sie das Deutungsmuster erschütterte, das er sich zurechtgelegt hatte. Er fand sich nun in der paradoxen Situation wieder, dass er ein Handlungsmuster kritisierte, das ihm vorher selbst eigen gewesen war und er nun umgekehrt seinerseits "autoritäre" Strukturen forderte. Er bemerkte, dass es ihm in gleicher Weise Schwierigkeiten bereitete, sich an die kollektive Verweigerung seiner Mitschüler gegenüber system-

weltlichen Anforderungen anzupassen, wie er sich vorher in der Realschule und dem staatlichen Abendgymnasium nicht an die kollektive Anpassung an ihre Erfordernisse anpassen konnte.

Im Gegensatz zu seinem bisherigen Handlungsmuster brach er aber die Schule nicht ab, sondern verhielt sich zum ersten Mal strategisch, indem er die Schwierigkeiten und Probleme, die er in der Schule hatte, seinem Ziel unterordnete, das Abitur zu erreichen. Damit wandte er die klassische mittelschichtspezifische Verhaltensweise an, seine Bedürfnisse auf die Zukunft zu verschieben ("Und hab dann die Hoffnungen dann auf nen späteres Studium projiziert"):

"Und ich hab mir gesagt, du willst mehr, halts durch. Naja und dann hat ich mein Abitur und dann ging es halt eben weiter, durchhalten. Also es iss für mich ne Durchhaltezeit auch, das iss, wär besser." (17: 45-47)

Jenseits der Irritation über die ausgebliebenen Leistungsanforderungen und der auf sie projizierten "autoritären" Strukturen hatte die Erfahrung in der selbstverwalteten Schule für Karl noch eine viel weiterreichende Dimension, wie seine dramatische Schußfolgerung andeutet, "seelisch gescheitert" zu sein. Sie führte auch in sozialer Hinsicht zu einer Desillusionierung für ihn, da er merkte, dass er auch bei seinen "antiautoritären" Schulkameraden keine neue soziale Heimat finden würde, weil er sich mit ihnen nicht identifizieren konnte ("da bin ich hier gescheitert so in der Szene"; "Ich bin da nit auf die Reihe gekomme, das war ne Katastroph"). Karls tiefe Enttäuschung weist darauf hin, dass es für ihn um weit mehr ging als darum, sein Abitur nachzumachen, denn die Verwirklichung dieses Zieles war trotz seiner Enttäuschung ja nicht gefährdet. Er hatte zunehmend ein Gefühl der sozialen Isolation, die sich auch auf seine Lebenssituation außerhalb der Schule erstreckte:

"(...) hab auch die Leute von der WG kennengelernt und ich fand das alles so anonym, he ja, die haben da rumgeguckt, keener hat mit dem anderen gesprochen, keen keen Lebe ja. Das iss eigentlich so der Haupteindruck, Leblosigkeit."

Karl fand sich in einer ähnlichen Situation wieder wie zu dem Zeitpunkt, bevor er sein Heimatdorf verlassen hatte, was er mit fast den gleichen Worten beschrieb ("ich nenn s mal Unverständnis der Umgebung gescheitert"):

"Das war für mich auch schwierig, mich da nen bissel an das Milieu anzupassen, ich hab mir das allerdings nimmer nie anmerken lassen, die verstehen das halt - die haben das nie verstanden richtig. Die haben das nie verstanden. Äh, da Lebensart. Ich habe mich viel zu stark angepaßt in Berlin. <Räuspern> Zu en starkes Gefühl gehabt, mich anpassen zu müsse."

Während seiner gesamten Schulzeit in den ersten zweieinhalb Jahren in Berlin fühlte sich Karl emotional und sozial ähnlich isoliert, wie damals als Kind auf dem Gymnasium, als er seelische Unterstützung gebraucht hätte. War damals seine soziale Bezugsgruppe zwar noch vorhanden, hatte ihn aber allein gelassen, so war er nun wirklich allein, weil er sie selbst verlassen hatte ("Verwandte hascht net hier, Bekannte hascht net hier") und sich andererseits auch an das neue soziale Milieu nicht anpassen konnte. Hatte er seine bisherigen Erfahrungen immer als Ausgrenzung und sich selbst in der Opferrolle empfunden, so grenzte er sich nun in gewisser Weise selbst aus, da er sich nicht einzugliedern vermochte:

"An - irgendwie du hast keene richtige Struktur im Tag drin und alles läuft so so dahin und ne richtige feschte Beziehung hast e au net, ja. Verwandte hascht net hier, Bekannte hascht net hier, die dich mal nen bissel auch seelisch abstützen können und ich war ja ständig innerlich auch aggressiv und hab das unterdrücken müssen ja. In der Schule aggressiv zu - hab ich auch mal, hab rumgeschrien, nützt nix, weil jeder im Grunde weiß, er ändert nix an der Situation ja. Es - hat nix, das bringt nix, du bist im völligen Schwebezustand."

Man kann also von einem "Individualisierungsprozess" bei Karl sprechen, allerdings in etwas anderem Sinne, als dies von Beck (1983) vorgeschlagen wurde. Karl wurde zwar ursprünglich von seinem dörflich-proletarischen Milieu ausgegrenzt, als er - noch unabsichtlich - begann, sich von ihm zu unterscheiden, hatte aber seitdem und mit der Zeit immer mehr Schwierigkeiten, sich in eine soziale Gruppe einzugliedern, mit der er sich in seinen grundlegenden Wertvorstellungen und Handlungsroutinen identifizieren konnte. Er war also tatsächlich freigesetzt, hatte aber andererseits die kulturellen Bindungen zu seinem Herkunftsmilieu noch nicht verloren, die zu einem neuen aber noch lange nicht entwickelt. Vor diesem Hintergrund musste er seine Situation sozial als einen "völligen Schwebezustand" empfinden.

Zweite Statuspassage - Übergang zur Hochschule und Studienfachentscheidung:

Als Karl schließlich sein Abitur hatte, war er bereits 27 Jahre alt. Es bedeutete für ihn die Erreichung eines lange angestrebten Zieles und war mit entsprechenden Glücksgefühlen verbunden:

"Und dann hat ich meine "NAME DER SCHULE" hinter mir. Ahaa. Na klar, ich bin, ich war so glücklich ja. War glücklich und froh" (21: 49-50).

Seiner Erleichterung, diese Hürde endlich überwunden zu haben, stand jedoch die von ihm als Bürde empfundene Anforderung gegenüber, herauszufinden, worin der nächste Schritt in seiner langen Statuspassage auf dem Weg "nach oben" bestand. Denn er war sich bewusst, dass sein eigentliches Ziel noch lange nicht erreicht war, sondern er erst eine Etappe zurückgelegt hatte:

"Abitur - also war ich sehr froh, dass ichs abgeschlossen hatte, naja und dann äh -- wie gehts weiter. Ich meine, da iss natürlich noch net Schluss. Wo issen die Perspektive? Das iss ganz klar. Ich hab mir gesagt -- also wenn ich schon so lang durchgehalten habe, mein Abitur zu machen, dann muss ich natürlich noch studieren. Jetzt standen wieder die Wege offen. Iss ja quasi so ne Schaltstelle."

Das erste Studienmotiv, das Karl angibt, bezieht sich nicht auf ein zukünftiges Ziel, das er gerne erreichen wollte, sondern auf die Vergangenheit. Studieren erschien fast als eine Belohnung dafür, dass er bereits so lange durchgehalten hatte und erinnert damit an das Begründungsmuster seiner Eltern, als er als kleiner Junge auf das Gymnasium überwechselte, die ebenfalls defensiv und vergangenheitsbezogen anstatt zukunftsorientiert war. Sein eigentliches Ziel blieb demgegenüber unklar ("Wo issen die Perspektive"), denn er wußte im Gegensatz zu seinen Eltern damals ja, dass das Studium nur eine "Schaltstelle" und Mittel zum Zweck ist. Das Studium hatte für Karl deshalb auch nicht die Bedeutung einer Phase der Selbstverwirklichung oder Persönlichkeitsentwicklung wie für viele Studierende, die zum ersten Mal ihr Elternhaus verlassen haben. Diese Entwicklungsphase hatte er bereits in seiner "C'est la vie-Zeit" durchlebt und hatte sie mit seinem Umzug nach Berlin hinter sich gelassen. Seine "Belohnung" erwies sich deshalb nur wiederum als eine weitere Zeit des Durchhaltens:

"Naja und dann hat ich mein Abitur und dann ging es halt eben weiter, durchhalten. Also es iss für mich ne Durchhaltezeit auch, das iss, wär besser." (17: 44-47)

In Karls Entscheidungsprozess, der seiner Studienfachwahl zugrunde lag, vermischten sich Ansprüche, Präferenzen und Befürchtungen, die nicht nur - wie das die rationale Entscheidungstheorie nahelegt - auf zukünftige Handlungsziele bezogen waren, sondern viel stärker von seinen biographischen Erfahrungen und der Erkenntnis der Begrenztheit seiner Ressourcen geprägt wurden:

"Tja, jetzt könnte ich ja hingehen und könnte z.B. mir ne Quälerei ersparen und mache - z.B. Chemotechniker. Oder Chemieingenieur, das wäre eine Möglichkeit gewesen, die andere wäre gewesen, auf ne Fachhochschule zu gehen, dann ne dritte auf die Universität. Und dann natürlich noch jeweils welches Fach, mir die Frage aufgetaucht, was studiere ich jetzt. Okay. Jetzt habe ich schon mal mein allgemeines Abitur gemacht und - weil ich immer so n bissel diese Fachhochschüler vielleicht net so gerne mag, naja, wenn ma - auf der "SCHULE" war und - naja und so so große technische - so was technisches zu studieren wollte ich dann auch nimmer. Also es sollte schon etwas sein mit Wissenschaft und nicht nur mit Anwendungs-, nicht nur anwendungsorientiert. Da habe ich so, sagen wir mal, Vorurteile gegenüber die Leute, das habe ich net so gern ja. Die sind mir zu sehr, das iss mir zu mechanistisch. Das wollte ich net. Und - ich hätte mir auch gedacht, die sind vielleicht noch jünger als ich und ich hätte Schwierigkeiten mit denen, also das Motiv hat dann auch ne große Rolle gespielt, weil die Universität offen ist. Das Motiv Offenheit. Die Universität iss offener. Man wird nicht so kontrolliert. Man kann auch Leute kennenlernen, die vom zwoten Bildungsweg kommen, das iss sehr wichtig, die älter sind, die ähnliche Lebenserfahrungen - mitbringen. Auf ner Fachhochschule hast du das nicht. Das hast du nicht oder nicht in dem Umfang. Naja und dann iss es - iss son Studium natürlich auch verschult, das will ich jetzt auch nimmer, gehe ich auf die Uni. - Was studieren. - Jetzt kommt - nen wichtiges Motiv, da ich - dreieinhalb Jahre äh, zweieinhalb Jahre, den Chaosladen hier hab ertragen müsse, da dachte ich mir jetzt wird nix studiert, was mit Chaos zu tun hat. Es wird nur was studiert, was äh, wo ich wirklich aaa- wo man lernen muss und wo man was tun muss und machen muss, das iss natürlich nur Chemie ne."

Karls Überlegungen für die Auswahl eines Studienfachs waren nicht in erster Linie ein Ausdruck seiner Bedürfnisse, sondern blieben im Rahmen des institutionell Vorgegebenen ("Wege offen", "Schaltstelle"). Die meisten Motive, die er auflistet, sind eher "negative" Gründe und grenzen sich defensiv gegenüber Erfahrungen ab, die er in der Vergangenheit gemacht hatte. Karl wußte inzwischen zwar in mancher Hinsicht, was er nicht wollte, er wußte aber noch nicht, was er wollte. Er wollte eine weitere Fortsetzung seiner Anstrengungen vermeiden ("mir ne Quälerei ersparen"), ebenso wie formale Leistungsanforderungen und "verschulte" Lernabläufe ("verschult, das will ich jetzt auch nimmer"; "zu mechanistisch. Das wollte ich net") sowie Mitschüler, die sich an sie anpassen ("Fachhochschüler net so gerne mag"). Außerdem war seine Entscheidung von seiner vorhergehenden Erfahrung auf der selbstverwalteten Schule geprägt, zu der er einen Kontrast setzen wollte ("jetzt wird nix studiert, was mit Chaos zu tun hat"). Und schließlich versuchte er, seine lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu bewahren, indem er für sie einen geeigneten sozialen Kontext schaffen wollte ("die sind vielleicht noch jünger als ich und ich hätte Schwierigkeiten mit denen"; "Leute kennenlernen, die vom zwoten Bildungsweg kommen"; "die älter sind, die ähnliche Lebenserfahrungen mitbringen"), um sich nicht mehr länger sozial isoliert zu fühlen.

Karls Motive bezogen sich darüber hinaus eher auf eine soziale als auf eine fachliche Dimension. Abgesehen von seiner allgemeinen und nicht weiter präzisierten Präferenz für Bildung und Wissenschaft ("es sollte schon etwas sein mit Wissenschaft"; "alles was - mit Forschung und Wissenschaft zu tun hat"), bezog sich der einzige fachliche Grund, den er nennt, ebenfalls auf die Vergangenheit, indem er an seine fachlichen Qualifikationen anzuknüpfen versuchte und sich schließlich für Chemie als das Feld seines gelernten Berufs entschied:

"Also ich habe angefangen, Chemie zu studieren. Naja, dann hats schon wieder gerappelt, wie immer. Bei mir rappelts ja immer. Und - naja, das war mir dann auch en bissel zu verschult und - da saßen dann auch - also sehr junge Studenten und da bin ich auch nicht so richtig zurande gekommen. Das war zu theoretisch auch, obwohl - die haben auch sehr viel verlangt - - es wurde sehr viel verlangt, ich bin teilweise nicht mitgekommen, weil man in der "SCHULE" zu wenig gelernt hatte, besonders in Mathematik habe ich das sehr stark gespürt, was der - der Professor in ner Vorlesung nur mal so kurz wiederholt hat, was kurze Wiederholung hätt sein sollen, war für mich Neuland ja. Die andern da waren so Gymnasiasten, 19 Jahren, Leistungskurs Mathematik gehabt und Chemie, der hat da mit ner Eins abgeschnitten, hat gesagt, ach die waren ja ganz einfach die Aufgaben. Oh Gott, habe ich mir gedacht - weeschte, da habe ich das Gefühl gehabt, mein Gott, du stehst da ja ganz dumm. Du bist

ja wieder nen richtiges Dummerchen. Jetzt hascht du soviel hinter dich gebracht und jetzt bist du plötzlich wieder muscht von vorne anfangen, habe ich irgendwie - ne, so n bissel Dummerchen und einfach nur ackern um des Ackerns willen, das iss nicht meine Sache. Ja? Das das - wäre nicht meine Sache gewesen und dann habe ich auch gemerkt, also - du musst fünf sechs Jahre lang in der Chemie immer nur Chemie machen und da wäre die andere Seite, eben was jetzt Soziales angeht und auch - Soz- soziale Vorstellungen auch weiter ausbauen oder auch die Erlebnisse, die ich in Berlin und in "STADT" gesammelt habe, so zu verdauen. Dazu taugt die Chemie nix, das kann ich hier net machen ja. Das habe ich gehörig gespürt. Das läuft nicht. Das war mir zu hart. Also dieser Umschwung war einfach zu hart gewesen. Und dazu kam halt - und das iss auch - das iss vielleicht sehr wesentlich gewesen, ich war damals noch allein, ich war nicht mit ner Freundin zusammen, mit der ich seit vier Jahren - zusammen bin, ich war allein gewesen und völlig - hatte auch Schwierigkeiten dann mit Leuten so umzugehen und - das kommt natürlich auch dazu ja, ich konnte mich da nimmer so leicht anpassen, vielleicht einpassen und das iss dann gescheitert. Ich hab ein Semester studiert, hab auch die Prüfungen bestanden - manche mit Ach und Krach. Weeschte, wenn du da Dozenten vor dir hast, die so alt sind wie du und die haben s schon zu was gebracht, ja das iss so, das iss so n mieses Gefühl ja, hach, das iss so n mieses Gefühl" (22: 54-78)

Sein Scheitern im Studienfach Chemie empfand Karl als eine schwere persönliche Niederlage, da er erstmalig die Ursachen dafür nicht außerhalb, bei den "Vorgesetzten" und "Systemvertretern", sondern bei sich selbst suchen musste und dadurch seine Grenzen erfuhr. Es war schmerzhaft und desillusionierend für ihn zu erkennen, dass das Anforderungsniveau des Studiums angesichts seines Leistungsstandes zu hoch war ("zu theoretisch auch"; "sehr viel verlangt -- es wurde sehr viel verlangt, ich bin teilweise nicht mitgekommen"), um das Chemiestudium erfolgreich zu beenden, während er sich zur Zeit seines Moratoriums vor seinem Abitur ein Studium sogar ohne eine vorherige Vorbereitungszeit zugetraut hatte. Er empfand sich wieder depotenziert ("Du bist ja wieder nen richtiges Dummerchen") und zurückversetzt in die Position eines Anfängers ("muscht von vorne anfangen"), was angesichts des langen Weges, den er bereits zurückgelegt hatte ("Jetzt hascht du soviel hinter dich gebracht"), besonders bitter war. Aber obwohl er selbst an das Handlungsmuster der Auflehnung gegen die "Vorgesetzten" erinnert ("schon wieder gerappelt, wie immer"), projiziert er sein Scheitern dieses Mal nicht mehr auf die Lehrer als die Repräsentaten der Systemwelt oder auf "angepaßte" Mitschüler als deren Kumpanen, sondern sucht die Gründe dafür im Gegensatz zu früher bei sich selbst ("Das war mir zu hart. Also dieser Umschwung war einfach zu hart gewesen"). Auch die Verschultheit des Studiums als Grund für sein Scheitern spielte eine untergeordnete Rolle, auf die er nur noch in einer abgeschwächten Form ("en bissel zu verschult") verweist, was angesichts des tatsächlich bestehenden Kontrasts zu der "chaotischen" Lebensweise auf der selbstverwalteten Schule besonders bemerkenswert ist.

Im Grunde genommen war Karl wieder mit der gleichen Situation konfrontiert wie als Kind auf dem Gymnasium, als er sich an die neuen Verhältnisse nicht anpassen konnte, den Lernanforderungen nicht gewachsen war und sich aufgrund seiner Defizite beschämt fühlte. Die Niederlage in seinem Chemiestudium scheint für ihn so entmutigend und schmerzhaft gewesen zu sein, dass sein Handlungsmuster der wütenden Abgrenzung, mit dem er sich vorher vor der "Fremde" geschützt hatte, zusammenbrach und sein geringes Selbstwertgefühl zum Vorschein kam, das sich in tiefen Selbstzweifeln aufgrund zugeschriebener eigener Defizite ("zu alt"; "zu nichts gebracht"; "nicht mitgekommen"; "en richtiges Dummerchen"; "mir zu hart gewesen"; "Schwierigkeiten mit Leuten umzugehen") äußerte. Deshalb thematisiert er nun auch die "Anpassungsprobleme", an denen er seit seiner Gymnasialzeit immer gescheitert war, auf eine ichbezogene Weise ("ich war allein gewesen und völlig - hatte auch Schwierigkeiten dann mit Leuten so umzugehen"; "ich konnte mich da nimmer so leicht anpassen, vielleicht einpassen"), während er vorher diejenigen, die sich an die Erfordernisse der Systemwelt

anpassen wollten, als Gegner betrachtet hatte. "Anpassung" als Codewort für seine Probleme als Statussucher bekam nun wieder seine alte Bedeutung eines als persönliches Defizit empfundenen Makels, während sein Bedeutungsinhalt der aggressiv zugeschriebenen Ablehnung der Vertreter der Systemwelt zurücktrat. In diesem Sinn bezieht sich seine von tiefer Enttäuschtung erfüllte Befürchtung "muscht von vorne anfangen" tatsächlich auf den Beginn seines langen sozialen Aufstiegs und dessen Ursache. Sein "Scheitern" bezog sich auf mehr als nur auf seine jüngste Vergangenheit im Chemiestudium, sondern verwies auf die ursprünglichen Motive seiner Ambitionen, mit denen er versuchte, die länger zurückliegende, ebenfalls beschämende Erfahrung auf dem Gymnasium zu "heilen".

Seine Entscheidung für ein Soziologiestudium hört sich vor diesem Hintergrund wie die Bereinigung einer ausweglosen Situation an, in der er keine Alternativen mehr hatte. Sie war eine resignierte Reaktion ("halt entschlossen") auf die als persönliches Scheitern empfundene Niederlage im Chemiestudium:

"- naja und dann habe ich mich halt entschlossen, Soziologie zu machen. Das war für mich die Möglichkeit - auch etwas zu studieren, was mich interessiert, aber eben - ich hab mir damals vorgestellt, da iss vielleicht mehr Verständnis also in den Seminaren kann man mehr von dem, was man erfahren und reflektiert hat, aufarbeiten. Das war für mich dann auch so was wie ne Aufarbeitung."

Karl hatte das Bedürfnis, seine biographischen Erfahrungen zu "verdauen", wie er selbst sagt, wofür er aufgrund der hohen Leistungsanforderungen im Chemiestudium keine Zeit gehabt hatte. Je weiter er sich von seinem sozialen Herkunftsmilieu entfernt hatte, umso erklärungsbedürftiger wurde sein Handeln, da es umso weniger durch Routineprogramme vorgeprägt war und als fraglos gegeben empfunden wurde und umso größer wurde sein subjektiver Zeitbedarf, da das Zusammenfügen, die Herstellung einer Ordnung des inneren Zusammenhangs seiner Biographie, um ihre Kontinuität zu bewahren, immer schwieriger wurde.

Aber auch die äußere Gestalt seiner Biographie war für Karl noch in Ordnung zu bringen. Er empfand es als Defizit, dass er noch nicht die Normen eines erwachsenengemäßen Lebens erfüllte, indem er einen berufsqualifizierenden Abschluss erreicht ("schon zu was gebracht") und eine Familie gegründet hatte:

"Weschte und das iss dann stufen- und was halt noch sehr wichtig iss - ich habe dann angefangen - - um das auch psychisch zu - zu meistern - um äh, sagen wir auch, man kann ruhig sagen, psychisch zu überleben, dann angefangen - alte Ziele die ich hatte oder auch äh, so Lebensvorstellungen, immer weiter auch zurückzudrängen, durch andere zu ersetzen. Äh, z.B. - - mein Gott, sowas wie Frau und Kinder ja, dass man auch mal ne Familie gründet, da iss ja so n -- ich hoffe, dass es keine Utopie bleibt, was andern Leuten, für andere Leute eher selbstverständlich ist oder auch - nicht ewig. Nicht ewig äh - wirklich so klein zu bleiben, das hat mich sehr gedrückt. Ich habe mir oft, habe ich mir ausgemalt, also auch schon wie ich hier äh, in der "SELBSTVERWALTETEN SCHULE" war, wenn ich jetzt in "AUSBILDUNGSBETRIEB" geblieben wäre und hätte - also mit dem Erfahrungshintergrund, den ich da schon gesammelt hatte und mit Abstumpfung, mit der beginnenden Abstumpfung mir die Hörner abstoßen, inklusive, Mensch, da hätte ich mich doch weiterbilden lassen können zum Chemotechniker, da könnt, hätte ich schon während des Soziologiestudiums in dem Alter, da bist du da drin schon reif und kannst Arbeits- regelrecht Arbeitsgruppen führen, das hätte mir persönlich dann auch schon gelegen. Und da musste ich noch so, wirklich so bremsen im die, musst dich quasi so entpersönlichen auch ja, also das war, das iss schon hart." (27: 34-76)

Karls Gefühl von Minderwertigkeit ist inzwischen zugunsten eines ähnlichen Empfindens von Unfertigkeit zurückgetreten, unter dem er nicht minder leidet. Zum einen beschreibt er ein Zwischenstadium, in dem er noch nicht sozial erwachsen ist und sich deshalb nicht "erwachsengemäß" verhalten kann ("so klein zu bleiben"). Er erlebt seinen Status als unvoll-

ständig, weil er keinen Berufsabschluss hat und keine Familie gründen kann, sondern gezwungen ist, mit der typischen Statusunsicherheit von Studierenden (vgl. Kreutz 1976) vorlieb zu nehmen. Karl möchte endlich "fertig werden" und sozial "Boden unter die Füße" bekommen, also entsprechend der geltenden sozialen Normen "erwachsen" werden:

"Ich will auch endlich mal so n bissel Sicherheit, also nicht immer und ewig so von Hinz zu Kunz und - dass du wirklich nix bischt, dass du wirklich der letzte Heuler bist ja, <lacht> auf en Arbeitsmarkt, das iss bitter. Das habe ich nun immerhin seit zehn Jahren mitgemacht, das iss sehr unerquicklich. Und man verlernt, dass man, was man äh - dass man äh, sich selber ist. Äh - das geht sehr stark an die Selbstbewusstsein, äußerst stark - ich finde das geht sehr stark an die - an die Substanz." (37: 25-30)

Zum anderen leidet er unter dem Auseinanderdriften seines Lebensalters und seines sozialen Alters, da sein Lebensalter sowie die damit einhergehenden Erfahrungen seiner niedrigen sozialen Position als Student gegenüberstehen. Karl mißt seinen Status an den gleichaltrigen Dozenten, was zur weiteren Schwächung seines Selbstwertgefühls beiträgt:

"Weschte, wenn du da Dozenten vor dir hast, die so alt sind wie du und die haben s schon zu was gebracht, ja das iss so, das iss so n mieses Gefühl ja, hach, das iss so n mieses Gefühl."

Karl befindet sich in beruflicher wie in sozialer Hinsicht also immer noch in einer Statuspassage, die Kreutz zu recht als "Zwischenstatus" (Kreutz 1976) charakterisiert hat. Bereits während der Schulzeit war ihm bewusst geworden, dass er nicht mehr in seinem erlernten Beruf arbeiten konnte und er außerdem auch nicht mehr mit der Lebensweise zufrieden sein würde, die mit einem solchen Berufsleben verbunden gewesen wäre. Während seines Soziologiestudiums wiederholt er diese Einschätzung, obwohl er noch immer nicht weiß, wo seine Statuspassage enden wird:

"Ich meine, es gab jetzt im Soziologiestudium gab es fast täglich Phasen, wo ich mir gewünscht, gewünscht hätte, wieder Chemielaborant zu sein, aber auch das war wieder so ne Projektion, um mich bei der Stange zu halten. Nur ich weiß einfach, das hat keinen Wert. Also jetzt wieder acht Stunden in nem Betrieb zu arbeiten, ich will einfach mehr vom Leben verstehschte. Ich will mehr machen, mehr umsetzen, ich hab ja auch sehr viel mehr erfahren und reflektiert. Und je mehr man erkennt, - - dann sage ich wieder, also je mehr ich halt erkannt habe und äh, auch mitbekommen habe, da kann man nich mehr so zurück, das iss - das iss ausgeschlossen, ne."

Karl fühlt sich in seiner sozialen Position so stark verunsichert, dass er noch nicht einmal seine Anstellung als studentische Hilfskraft in einem renommierten Forschungsinstitut als einen bedeutenden Fortschritt in seiner Statuspassage zu würdigen vermag, sondern sie vorwiegend defensiv bewertet:

"Ich bin sicher, ohne diese Hilfskraftstelle hätte ich s wahrscheinlich gar net durchgehalten. Wenn die mir net Halt gegeben hätte, dass man zumindest äh -- na, drei Tage die Woche, na ja, -- was - tut, das mit Wissenschaft doch noch in Verbindung steht, dann hätte ich das Studium, obwohl - ich hätte es nicht mehr durchgehalten, ich hätte die Kraft nimmer gehabt. -- Obwohl selbst äh, als ich jetzt als Hilfskraft gearbeitet habe, habe ich oft gedacht, hör auf, nur, was hätte ich dann machen sollen ne. Dann habe ich mir gedacht, ja, ja, was willste denn jetzt anfangen."

Deshalb kränken die Tätigkeiten, die mit seiner Beschäftigung als studentische Hilfskraft einhergehen, sein Selbstwertgefühl und er hat, wie schon so oft in seinem Leben, das Gefühl, depotenziert zu werden:

"(...) dann durfte ich mit Tipp Ex durfte ich Kopierstreifen durfte ich wegmachen. Da habe ich mir mehr als einmal auf die Zähne beißen müssen du. Ich habe mich ja auch innerlich einfach klein gemacht verstehschte? Ich habe mich in der Zeit - völlig klein gemacht. Wenn mir einer früher gesagt hätte, machst mit Tipp Ex Kopierstreifen weg, hätte ich gesagt, sag mal Junge, hast du noch alle Tasse im Schrank? Jemanden der nen Beruf hat, der so alt iss so ne Arbeit? Ich habs gemacht, irgend - da leide ich auch drunter, weil ich vor mir selber klein geworden bin." (37: 5-10):

Karl spürt, dass seine Gestaltungskraft und seine Energie aufgrund der emotionalen Belastung abnehmen ("ich hätte es nicht mehr durchgehalten, ich hätte die Kraft nimmer gehabt"), die eine Folge davon ist, dass er sich von seinem sozialen Herkunftsmilieu entfernt hat und noch keine neuen sozialen Wurzeln geschlagen hat, also in sozialer Hinsicht heimatlos und isoliert ist. Denn im Gegensatz zur Normalbiographie eines Studenten besteht seine Bildungsbiographie nicht nur aus einer relativ kurzen, sondern aus einer langgezogenen, weil doppelten Statuspassage, denn sie bezieht sich zum einen auf den Prozess des Übergangs ins Erwachsenenleben, der mit einer Übernahme "erwachsenengemäßer" Rollen und der Ablösung vom Elternhaus einhergeht. Zum anderen aber und damit verknüpft hat er kulturell und sozial sein dörflich-proletarisches Milieus verlassen und sucht eine neue soziale und kulturelle Heimat:

"Ja, vielleicht habe ich mir immer gewünscht, also mehr auch so in die Mittelschicht auch einzuwandern, aber nicht alles auch - äh, zu verlieren - all das, was ich dort erlebt habe, was ich gelebt habe und da habe ich einfach oft den Eindruck, dass äh, z.B. Jugendliche aus der Mittelschicht diesen Erfahrungshintergrund nicht haben."

Seine Wortwahl ("einzuwandern") verdeutlicht, dass er den Status eines sozialen Emigranten hat, der sein Elternhaus, sein Dorf und sein soziokulturelles Herkunftsmilieu verlassen hat, aber in der Fremde nicht Fuß fassen kann. Das von ihm als "bürgerlich" apostrophierte Milieu, mit dem er seitdem konfrontiert ist, ist ihm nach wie vor fremd und er hat Schwierigkeiten, sich darin zu integrieren. Karl ist also ein sozialer Heimatloser, der als typischer Statussucher sozial und kulturell zwischen allen Stühlen sitzt, was sich als emotionale Zerrissenheit und als ein damit verbundener Kampf um soziale Anerkennung auf ihn auswirkt. Im Gegensatz zu Kreutz (1976), der eine Verunsicherung des Status bei Studierenden unterstellt, die aus höheren sozialen Klassen kommen, trifft diese Beobachtung eher auf die sozialen Aufsteiger zu, die aufgrund des Bruchs in ihrer Statusbiographie ihre biographische Kontinuität nicht bewahren können. Dies geht, wie Karl zum Ausdruck bringt ("aber nicht alles auch äh, zu verlieren - all das, was ich dort erlebt habe, was ich gelebt habe"), nicht nur mit der Entwertung von Erfahrungswissen einher, sondern bedeutet mehr noch einen Verlust von kulturellen und sozialen Ressourcen und eine Schwächung des Selbstwerts.

Um die soziale Distanz zwischen seinem Herkunftsmilieu und jenem Milieu zu überwinden, das mit seinem angestrebten akademischen Abschluss kongruent ist, benötigt Karl - neben Lernanstrengungen - Zeit, die er allerdings nur in begrenzter Weise zur Verfügung hat, was während des Interviews immer wieder von ihm thematisiert wird. Seine biographische Situation ist davon gekennzeichnet, dass die zwei Zeitstränge seiner Lebenszeit und der sozialen Zeit zunehmend auseinanderdriften, da seine verbleibende Lebenszeit mit jedem Umweg, mit jeder weiteren Hürde und mit jeder zusätzlichen Entscheidungssituation im Verlauf seiner langwährenden Statuspassage kürzer wird, während ihm die Zeit, die er benötigt, um die soziale Distanz zum "gelobten Land", in das er einwandern will, unendlich lang erscheint. Vor diesem Hintergrund treten zunehmend die Zeit und die Energie, die er einerseits noch zur Verfügung hat und andererseits noch benötigt, um seine aufgezwungene Statusunsicherheit zu beenden und berufliche Sicherheit und einen Erwachsenenstatus zu erreichen, in den Vordergrund seiner Überlegungen und er hat die Befürchtung, dass ihm die Zeit davon läuft und er nicht mehr genügend Energie aufbringen kann, um mit seiner Ausbildung fertig zu werden und am Ende seiner Statuspassage anzukommen, worauf er erstmals im Zusammenhang mit seinem Moratorium hingewiesen hatte:

"Und da wäre ich noch jung genug gewesen, war 24. Und voller Elan und Eifer, um des durchzuziehen. Und auch noch voller Illusionen, das iss auch sehr wichtig ja. Wenn du keine Illusionen mehr hascht, dann noch zu studieren, das iss hart, hartes Brot. Oder wenn de nimmer so viel hascht. Nur - du kannst ja net. Ohne Abitur kannst du ja net."

Je weiter er sich von seinem Herkunftsmilieu entfernt hat, umso mehr hat er den sozialen und psychischen Boden unter seinen Füßen verloren und befindet sich allein und in der Fremde. Zur Zeit seines Soziologiestudiums ist seine Energie bereits so gering, dass er sich als "sozial gescheitert" betrachtet und inzwischen dabei resigniert, eine neue soziale Heimat zu finden:

"Ich habe mich entfremdet. Sicher wenn du so in dem Institut da drin sitzt, so en Kisten - diese - diese Vor-, diese Seminare waren auch schon kacke, ich habe gar keine Luscht mehr gehabt überhaupt - ich hab doch keinen Bock mehr gehabt. Ich hab doch keine Lust mehr gehabt. Wieviele Leute habe ich denn auch kennengelernt und dann haschte gemerkt, irgendwie paschte net zusammen und irgendwie - klappt es ja dann doch net oder da fiel dann so ne ---- und ich hab mir auch oft gedacht, das liegt vielleicht an dir, da bischte selber dran Schuld, vielleicht kannst du nimmer so auf Leute zugehen ja, aber das iss auch stufenweise - allmählich habe ich reg-, habe ich sozial resigniert, sozial resigniert, das muss man so sagen. Ich hab keine Energien mehr, ich hab äh, wenig Energien noch auf Leute zuzugehen. Das iss mir zu anstrengend. Äh, nicht weil ich net gern mit Leuten zusammen bin, ich bin gern zusammen mit Leuten." (29: 56-64)

Karl empfindet seine Statuspassage also als stufenweisen Rückzug und Entfremdungsprozess, in dessen aktueller Phase er resigniert hat. Seine Suche nach einer neuen sozialen Heimat, in die er sich "einpassen" muss, stellt sich für ihn als einseitige Anforderung dar, sich "anzupassen", wie er immer wieder sagt. Schon während des Besuchs der selbstverwalteten Schule spricht er dies an:

"Ne, weil ich das Gefühl hatte, ich laß mich da - - - das iss dann - - ich hab das Gefühl gehabt - - und das hat sich dann äh, jetzt in der SELBSTVERWALTETEN SCHULE, wenn ich mich da mit den Lehrern mal vergleiche oder auch hier im Studium immer wieder - glaube ich, dass sich das bewahrheitet hat oder ich empfinde das so, ich muss mich zu stark anpassen. Ich muss mich viel zu stark auf ne Art von Leuten einlassen, auf deren Art, ich bin gezwungen, mich anzupassen, niemand paßt sich mal mir an. Das hat sich immer wieder - das iss bei mir schon also, ich hab resigniert, isch machs halt nun mal und hab gar keine Luscht mehr pf, ich selber zu sein. Soweit ist es schon gekommen. Das hat sich wirklich über Jahre so entwickelt."

Während seines Chemiestudiums setzt sich dieser Prozess fort:

"Ich war allein gewesen und völlig - hatte auch Schwierigkeiten dann mit Leuten so umzugehen und - das kommt natürlich auch dazu ja, ich konnte mich da nimmer so leicht anpassen, vielleicht einpassen und das iss dann gescheitert."

Karl sieht als Handlungsalternativen entweder nur Anpassung oder Verweigerung und reproduziert damit seine ursprüngliche Erfahrung im Zusammenhang mit seinem Wechsel auf das Gymnasium als dichotomisches Handlungsmuster:

"Nur wer sich gut anpassen kann, wer von unten kommt, ich red jetzt von mir auch ne, der hat ne Chance es wirklich in diesen oberen Bereichen noch zu was zu bringen. Das iss für mich ne klare Sache."

Da seine Statuspassage für ihn als Zwang zur Anpassung erscheint, empfindet er sie auch als perönlichen Rückzug:

"Ich kontrolliere mich unwahrscheinlich stark in den letzten Jahren - ja? Da kontrolliere ich mich unwahrscheinlich stark um das einfach zu schaffen. Weil ich mir das in den Kopf gesetzt habe <lacht>." (38: 10-12)

Biographisches Handlungsmuster und Statusreproduktion:

Karl ordnet seine gesamte Biographie unter dem Spannungsverhältnis von Anpassung und Verweigerung. Im Gegensatz zu ihm selbst neigten seine Eltern dazu, sich an die Werte

und Normen der Dorfgemeinschaft anzupassen, auf die ihre soziale Identität Bezug nahm. Jenseits der Bindungswirkung der sozialstrukturellen Vergemeinschaftung gab es noch eine familienbiographische Dimension dieser Anpassung, denn Karls Vater hatte eigene Gründe für ein angepaßtes Verhalten, wie Karl an einer anderen Stelle des Interviews andeutet, an der er seine Anpassungsprobleme mit denen seines Vaters vergleicht:

"Mein Vater hat auch Schwierigkeiten gehabt, das hat mir meine Mutter grad vor kurzem erzählt, als die aus em Schwabeländle nach em Krieg, er war in Kriegsgefangenschaft, meine Mutter geheiratet hat und iss ins Dorf gezogen, hatte er Probleme. Aber heute iss er der "Willi", er hat ja vieles auch für Leute gemacht, wohl auch aus dem Motiv heraus, sich einzugliedern, sozial auch einzugliedern und - wenn man des macht, dann kommscht du schon überall durch. Nur - ich bin da damals auch gescheitert, weil - mich hat es gestört, dass man sich eben nur anpassen muss, man kann nicht über die Dinge reden. Man kann nicht über mehr reden als die - interessiert."

Karls Biographie hingegen ist beim Wechsel auf das Gymnasium gewissermaßen aus den normalbiographischen Schienen gesprungen, als seine bisherige "fraglos gegebene" (A. Schütz) soziale Position infrage gestellt wurde, nachdem er - damals noch unbeabsichtigt - aus der sozialen Ordnung des dörflich-proletarischen Milieus auszubrechen drohte. Das Schlüsselerlebnis für seinen Konflikt, auf dem das Spannungsverhältnis zwischen Anpassung und Verweigerung bei ihm beruht, bestand in den Umständen des frühen und noch unbeabsichtigten Verlassens seiner Normalbiographie: dass er einerseits daran scheiterte, sich an die für ihn fremden Verhältnisse auf dem Gymnasium anzupassen ("ich bin mit der Umwelt net zurecht gekommen, ich hatte große Schwierigkeiten mich da anzugewöhne"), ihm andererseits aber von seinem Herkunftsmilieu zugleich die emotionale und soziale Anerkennung entzogen wurde, indem er als sozial anstößig ("Angeber") ausgegrenzt wurde. Dadurch wurde ihm bereits früh die Zugehörigkeit zu seiner Dorfgemeinschaft und damit zugleich die Reproduktion seiner Position in Übereinstimmung mit und im Rahmen der Handlungsroutinen seines Herkunftsmilieus verwehrt.

Karl wurde also zur "Strafe" der Andersartigkeit die soziale Grundlage entzogen, woraus sich für ihn der Zwang ergab, sich entweder in verstärktem Maße an dieses Herkunftsmilieu anzupassen, um seine Anerkennung wieder zu erringen, oder sich alternative Identifikationsmöglichkeiten zu suchen, die sich von ihm nicht nur unterschieden, sondern - als äußerste Konsequenz - sogar außerhalb von ihm lagen, indem er seine Bezugsgruppe wechselte. Dadurch wurde eine Dynamik der Suche nach einer neuen sozialen Heimat bei ihm in Gang gesetzt, die sich in dem Kontrast zwischen dem Gefühl der sozialen Isolation in der Fremde und der früh zwar erlebten, später jedoch zerbrochenen und idealisierten Vertrautheit mit dem soziokulturellen Dorfraum äußerte. Zunächst blieb aber sein Herkunftsmilieu sein soziales Bezugssystem, auf das sein Bedürfnis nach Anerkennung, trotz seiner provokativen Unterscheidungsversuche, ausgerichtet blieb.

Karl geriet in ein doppeltes Dilemma. Einerseits konnte er sich aufgrund seiner abweichenden Interessen und Bedürfnisse in der Dorfgemeinschaft nicht "ausleben" und wurde von ihr nicht anerkannt und galt als "Außenseiter". Andererseits bildete diese Dorfgemeinschaft seine einzige und gültige soziale Bezugsgruppe, auf die sein Bedürfnis nach Anerkennung und Geborgenheit ausgerichtet war, während ihm die Welt außerhalb des Dorfraumes ebenso fremd war wie ihr.

Darüber hinaus konnte er sich aber von dieser Dorfgemeinschaft nicht wirklich ablösen, weil er sich durch eine tiefe Loyalitätsbindung gegenüber ihr verpflichtet fühlte, was sich in

seinem tiefen und sich durch seine ganze Biographie wie ein roter Faden hindurchziehenden Konflikt zwischen Anpassung und Verweigerung äußert. Denn Karl hatte sich zwar zu Unrecht vom Gymnasium geholt und von seinen Eltern mit dem Makel des antizipierten Scheiterns ("schaffts ja doch net") belegt gefühlt, so dass er sich gegen die Normalität des Scheiterns wehren musste, die ihm durch seine Eltern aufgezwungen wurde und sich und seiner Dorfgemeinschaft, vor allem aber seinen Eltern beweisen, dass er es dennoch schaffen würde, sich auch angesichts milieufremder Anforderungen, mithin also außerhalb ihres Herkunftsmilieus zu bewähren. Demzufolge möchte Karl, dass sie an seinen Erfolgen, im neuen sozialen Milieu Fuß zu fassen, teilnehmen und ihm Anerkennung dafür zuteil werden lassen. Sobald er ihre dörflich proletarische Lebenswelt jedoch durch Erzählungen mit der Welt außerhalb konfrontiert und sie dadurch zwingt, über den "Tellerrand" ihres Dorfes schauen, wird seinen Eltern in beschämender Weise ihre niedrige soziale Position bewusst und er gefährdet ihr mit dieser niedrigen Position einhergehendes Selbstwertgefühl. Sie wehren dieses fremde Milieu, in das ihr Sohn "einwandern" will, gewissermaßen aus Selbstschutz folglich ab, indem sie nichts darüber hören wollen und damit zugleich ihrem Sohn weiterhin die Anerkennung verweigern, die er so dringend benötigt. Mehr noch, wenn er sich in jener anderen Lebenswelt, die nicht nur anders und fremd ist, sondern als sozial höherwertig gilt, integriert und sie als sein Bezugssystem übernimmt und dort vielleicht sogar Erfolg hat, würden seine Eltern dies, in ähnlicher Weise wie seine Klassenkameraden aus der Volksschule, geradezu als Verrat an ihnen und seinem soziokulturellen Milieu empfinden. Er durfte nicht erfolgreich sein, weil, über die Norm der Homogenität der sozialen Bezugsgruppe hinausgehend, "das Normale" in seiner sozialen Klasse das "Scheitern" ist, was - im Gegensatz zum "Erfolg" in den oberen sozialen Klassen - gewissermaßen ihre soziale Homogenität absichert, so dass derjenige bereits antizipativ mit Ausgrenzung bestraft wird, der dieses Gebot nicht befolgt. Der Konflikt der Ablösung von seinen Eltern ist mit dem Problem der Statussuche während seiner langwierigen Statuspassage also aufs engste verschränkt.

Wie kann er die Lebenswelt seiner Eltern verlassen, ohne sie zu kränken und zu verraten? Er kann dieses Dilemma nur lösen, wenn er zwar in die "Fremde" geht, aber dort nicht erfolgreich ist und vor allem nicht heimisch wird und seine soziale Herkunftsgruppe verrät. Die einzige Möglichkeit, beiden Seiten gerecht zu werden, besteht darin, nur mit schlechtem Gewissen oder mit einem Gefühl, sich in der Rolle des Kriegers im "Feindesland" bewähren zu müssen, in das neue Milieu "einzuwandern", so dass er seiner Herkunftsgruppe sagen kann: Seht her, ich bleibe einer von Euch und schlage Eure Schlachten. Er darf sich aber nur so lange in diesem 'Feindesland" aufhalten, wie er nicht bereits zum "Feind" übergelaufen und dort heimisch geworden ist. Deshalb beschreibt Karl die Statuspassagen, die mit seinem sozialen Aufstieg identisch sind, in den Metaphern eines Kampfes im fremden Land ("ständige Bedrohung", "Zähne zusammenbeißen", "durchhalten", "Wut", "gebe mich nicht geschlagen", "Gegner", "denen zeigst du's").

Hinter Karls Dilemma von Anpassung und Verweigerung verbirgt sich also der Konflikt, dass er seine soziale Herkunftsgruppe verlassen, aber sich nicht wirklich von ihr abgelöst hat. Er ringt weiterhin um ihre Anerkennung, obwohl sie ihn ausgegrenzt hat und nicht versteht. Dennoch fühlt er sich ihr gegenüber verpflichtet, da er ihr beweisen will, dass er sich im fremden Milieu bewähren kann und haßt er seine neue Umgebung, weil er das Verlassen seiner Heimat als Verrat empfindet.

Obwohl Karl ursprünglich von seiner eigenen Herkunftsgruppe ausgegrenzt wurde, projiziert er die dadurch erfahrene Kränkung auf die neue Bezugsgruppe, in die er erst "einwandern" will und idealisiert die alte:

"(...) die sagen wir mal, aus Unterschicht kommen, das sind äh, deren Eltern kleine Leute waren -- die auch da mache ich das immer aus und die sind so knochig und herzlisch und auch sehr unherzlisch, aber auch direkt und - emotional mit den Leuten umgehen, da wird oft wenig begründet, da haben sie oft gar keine Luscht dazu, das wird halt eben gemacht. Und wenn s man net machen will, gib s Druck ja. Gib s Streß."

"Das wollte ich ihnen auch vermitteln, wollt ihnen auch zeigen, man kann ja auch anders - über Dinge reden. Man kann doch mal - explosiv sein, einfach mal - die Emotionen rauslassen, das war ja oft bei denen gar net der Fall."

Es ist nicht nur die Fremdheit des nicht bekannten, neuen Milieus, die ihm Schwierigkeiten bereitet, sondern der universalistische Charakter der Beziehungen, die er in Übereinstimmung mit seiner sozialen Herkunftsgruppe - als soziale Kälte empfindet. Außerdem steht die feinere Abstufung der Positionen und vielfältige soziale Hierarchisierung in scharfem Kontrast zu seiner dörflichen Umgebung, die er als egalitär wahrnahm, ohne allerdings zu bedenken, dass die interne Integration und soziale Homogenität durch die hohen Außengrenzen erkauft war.

Deshalb machte er die Menschen des Milieus, in das er selbst "einwandern" will - die "Mittelschicht" -, zu seinen Gegnern, ja sogar zu Feinden und entwickelte eine solch große Wut auf sie. Die Umstellungs- und Anpassungskonflikte, die Karl während seiner Biographie immer wieder hatte, projizierte er zunehmend in ein Feindbild, auf das er seine negativen Emotionen - Enttäuschung, Angst, Selbstzweifel - beziehen konnte. Am Anfang seiner Biographie waren die "Feinde" noch die Vorgesetzten, die unsinnige Leistungsanforderungen an ihn stellten, ihn dadurch unterdrückten und Herrschaft über ihn ausübten. Später wurden sie zu "denen, die ihr Abitur gemacht haben, denen, die studiert haben" und verhinderten, dass er in ihr Milieu "einwandert", gegen die er einen regelrechten "Klassenhaß" entwickelte.

Darüber hinaus erfüllt Karls Feindbild auch den Zweck, genügend Energie zu entwickeln, um seine langwierige Statuspassage fortzusetzen:

"(...) da habe ich mir gesagt, gut, da iss schon so diese diese Wut, so diese Aggress-, ja Wut kann man sagen, wirklich Aggressionen in mir gewachsen äh, denen, denen will ich s zeigen. Denen die studiert haben, denen die ihr Abitur gemacht haben, denen, die studiert haben, denen zeigst du s. Das war en starkes Motiv. Ich bin, komme zwar aus kleinen Verhältnissen, aber so leicht gebe ich mich net geschlagen. Ich hab hier quasi nen Popanz aufgebaut, also nen Gegner, psychisch aufgebaut, um es überhaupt durchzuhalten. Sonst hätte mich nix gar nix, da war nix. Da hatte ich keinen Halt - ne." (17: 68-72)

Die Konstruktion seines Feindbildes ist jedoch eine emotionale Falle, da er damit auch sein eigenes Ich-Ideal - höhere Bildung - negativ besetzt und eine Spaltung in jemanden, der Bildung anstrebt und einen, der sie ablehnt, bewirkt. Er kanalisiert zwar seine Energie und seinen Willen, "durchzuhalten" und "es denen zu zeigen", aber implantiert zugleich die soziale Distanz, die er eigentlich überwinden wollte, als Widerspruch in sich selbst und zementiert ihn. Der resultierende Dualismus korrespondiert seinerseits mit seinem Konflikt zwischen Anpassung und Verweigerung und wirkt sich als zunehmende soziale Selbstisolation als sozial heimatloser Emigrant aus. Vor diesem Hintergrund beschreibt er die Zeit nach seinem Moratorium, seit er in Berlin ist und sein Abitur nachgeholt hat sowie seine Studienzeit in den düstersten Farben als "Überlebenskampf" und als "ständige Bedrohung", ja sogar als "Anomie", da dies das Szenario des Feindeslandes ist, in dem sein Kampf überhaupt Sinn macht und legitim erscheint:

"Das war eigentlich ständig ne Bedrohung. Das war ne ständige Bedrohung, das war ganz klar. Das dann ich gemerkt habe, dass läuft, da läuft eigentlich net so viel und läuft nichts richtiges, da fing das langsam an, kann man das sagen, Anomie. Da kamen die Anomien, bis heute hat es eigentlich angehalten. Acht Anomie, ich könnte sagen, acht Jahre lang Anomie in Berlin." (16: 67-70)

Dabei änderte "Anpassung" im Laufe seiner Biographie ihre Bedeutung. Bestand sie am Anfang noch in dem Versuch, die Leistungsanforderungen - des Gymnasiums, der Vorgesetzten, der "Systemwelt" - zu erfüllen, so erscheint sie zum Schluss als eine aufgezwungene und verzweifelte Wunschreduzierung als defensive "Lösung" seines Anpassungsproblems, wie sie für soziale Aufsteiger durchaus typisch ist, wie Mundt zeigt, der von einer "Geschichte von Wunschreduzierungen" spricht (Mundt 1981: 66). Diese Wunschreduzierung wird noch durch das zeitliche Dilemma seiner endlos erscheinenden Statuspassage verschärft, in der er sich immer noch befindet. Sie ist jedoch selbst auf das Dilemma und die mit ihm einhergehende Blockade zurückzuführen und könnte "gelöst" werden, wenn er die Welt, in die er "einwandern" will, nicht gleichzeitig bekämpfen müßte.

"Aber das hat sich ja dann langsam stufenweise auch anders entwickelt."

"Weschte und das iss dann stufen- und was halt noch sehr wichtig iss - ich habe dann angefangen - - um das auch psychisch zu - zu meistern - um äh, sagen wir auch, man kann ruhig sagen, psychisch zu überleben, dann angefangen - alte Ziele die ich hatte oder auch äh, so Lebensvorstellungen, immer weiter auch zurückzudrängen, durch andere zu ersetzen." (27: 34-36)

Der Rational-Choice Theorie zufolge würde man diesen Anpassungsprozess als einen Prozess einer exogenen Präferenzänderung beschreiben, da sich Karls Bedürfnisse an den gegebenen Möglichkeiten ausrichteten und von der Verfügbarkeit seiner Optionen kausal bestimmt wurden (Elster 1987: 23, 211ff.), so dass Unerreichbares im Sinne einer Reduzierung von Wünschen ungewünscht wurde. Damit wird jedoch unzulässig von dem strukturellen Zwang abstrahiert, der diese Präferenzänderung auf einer sozialen und psychischen Ebene bewirkte. Goffman (1962) hat demgegenüber die soziale und psychische Dynamik solcher Bewältigungsmuster von Situationen des Scheiterns als Prozesse des "cooling the mark out" charakterisiert und genauer beschrieben. Er zeigt, dass es sich beim Cooling-out um eine Destruktion des Selbst handelt, das auf einer Bedrohung des Selbstbildes beruht, nachdem eine Person einen bestimmten Status angestrebt hat, aber feststellen muss, dass sie ihn nicht erreichen oder nicht bewahren kann. Burton Clark (1972) hat später dieses Konzept auf Bildungsinstitutionen bezogen und gezeigt, durch welche Mechanismen diese "Abkühlungsfunktion" in US-amerikanischen Colleges zum Verzicht auf attraktive Zertifikate führt, wobei deutlich wurde, dass sie - ebenso wie bei Karl - eng mit sozialer Selektion und Selbst-Selektion verknüpft sind.

Zeitachse Karl

		Karl	Vater	Mutter
1920			geboren	
			Arbeiter	
1922			(Vater:	geboren
				Magd, Putzfrau, Hausfrau
				(Vater:
1950	-6	Schwester geboren	28	26
1956	geboren		34	32
1967	+11	Wechsel auf das Gymnasium	45	43
1968	+12	Wechsel zurück zur Volksschule	46	44
1971	+15	Beginn Lehre als Chemielaborant	48	46
1975	+19	Abschluss Lehre,	52	50
		keine Übernahme in Arbeitsverhältnis		
		arbeitslos		
1976	+20	Abschluss Mittlere Reife	53	51
		Anfang Wehrdienst		
1978	+22	Abschluss Wehrdienst,	55	53
		Wegzug aus Heimatdorf (C'est la vie-Phase")		
1981	+25	Umzug nach Berlin,	58	56
		Beginn der Schule des Zweiten Bildungswegs		
1983	+27	Abitur	60	58
1984	+29	Beginn Studium Chemie	61	59
		Wechsel nach Soziologie nach 1. Semester		
1988	+33	Abschluss Studium Soziologie	65	63
		Interview		

9.8. Vergleichende Zusammenfassung: Die soziale Logik der Studienfachentscheidungen

Um die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster zu analysieren, die den Studienfachentscheidungen zugrundeliegen, sollten anhand von ausgewählten biographischen Interviews die Erfahrungsprozesse rekonstruiert werden, in denen sie sich herausgebildet haben. Sie beruhen auf den sozialisatorischen Interaktionsprozessen der Familien der befragten Studierenden und sind auf jeweils unterschiedliche Weise mit gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen verknüpft, die die Statusbiographien und die Reproduktionsstrategien sowie die sozialisatorischen Interaktionsprozesse der Herkunftsfamilien der Jugendlichen beEinflusst und auf diese Weise ihren biographischen Erfahrungshintergrund geprägt haben. Erst in der Rekonstruktion dieser komplexen Einflussfaktoren können die Handlungsmuster und Entscheidungsprämissen bewertet werden, die der Wahl des jeweiligen Studienfachs zugrunde liegen. Da diese Muster und Schemata aus der Erfahrungsgeschichte extrahiert und als Dispositionen verinnerlicht wurden, werden sie - wenn überhaupt - nur unzureichend im Bewusstsein der beteiligten Studenten reflektiert und haben latenten Charakter. Deshalb können sie auch nicht abgefragt werden, sondern müssen aus Kommunikationssequenzen rekonstruiert werden, die sich auf jene Interaktionssituationen beziehen, aus denen sie entstanden sind.

Wir haben gesehen, dass die Studienfachentscheidung der studienberechtigten Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunft, aufgrund der sozialen Position ihrer Herkunftsfamilie erfolgt, von der ihre Ausstattung mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen abhängt. Jedoch bestimmt nicht die tatsächliche Ausstattung der Herkunftsfamilie mit Ressourcen das "Marschgepäck" der Studierenden, sondern ihre Bereitstellung durch die Eltern im Sozialisationsprozess, da die objektiven Bedingungen, die durch die Sozialstruktur vorgegeben sind, nicht in einem deterministischen Sinne wirken, sondern erst vermittelt werden müssen. Dabei spielt Geld eine größere Rolle als man zunächst anzunehmen gewillt ist. Für jene Jugendlichen, deren Eltern über eine geringe Ausstattung mit Ressourcen verfügen, ist der Entscheidungsprozess für ein Studienfach schwieriger, da das mit ihm verbundene Risiko angesichts der Kostenintensität mancher Studiengänge höher ist. Über Familien mit einer ausreichenden Ausstattung wird seltener gesprochen, weil angenommen wird, dass bei ihnen alles in Ordnung sei. Aber auch bei ihnen kommt es darauf an, in welcher Weise die Ressourcen an ihre studierwilligen Kinder weitergegeben werden. Sie werden häufig durch die finanzielle Zuwendung weiter an ihre Eltern gebunden, die diese Bindung dazu benutzen, um Einfluss auf sie auszuüben, indem sie nur Studienfächer unterstützen, die ihnen genehm sind und auf diese Weise für die soziale Reproduktion der Familie sorgen. Im Extremfall bekommt die finanzielle Unterstützung der Kinder den Charakter einer Investition, die später einen Ertrag abwerfen soll. Mit Geld werden die Kinder also auch, wenn man es pointiert sagen wollte, von den Eltern gekauft (Kai, Hannah).

Über diese externen Rahmenbedingungen hinaus hat sich die Funktion der Familie, einen Raum für die affektiven Beziehungen der Familienmitglieder zu schaffen, in der sich die für Familien typische intime Form einer Beziehungsstruktur entfalten kann, um den Kindern Geborgenheit und positive Identifikationsmöglichkeiten zu ermöglichen, als entscheidend für die Entwicklung von Handlungskompetenzen sowie der Ausprägung von Handlungsmustern

herausgestellt, die auch einer biographischen Entscheidungssituation wie der Studienfachwahl zugrundeliegen. Es genügt nicht, wenn sich die Eltern zwar materiell, aber nicht emotional um ihre Kinder kümmern und nicht jene Anteilname an ihnen zeigen, die sie benötigen, um ein stabiles Selbstwertgefühl auszubilden. Die familialen Interaktionsmuster sowie die daraus erwachsenden Handlungsmuster und -kompetenzen der Kinder zeigen sich besonders deutlich in einer familienbiographischen Situation, in der sich aufgrund des Ablösungsprozesses der Jugendlichen, mit dem die Studienaufnahme verbunden ist, ihre Rollen- und Interaktionsstruktur dramatisch ändert.

9.8.1. Die soziale Logik des Entscheidungsprozesses

Die Studienfachentscheidung gehört zu den biographischen Dramen, weil sie eine der Stellen ist, an denen lebensgeschichtlich bedeutsame Weichen gestellt werden. Zur Gestaltung dieser Entscheidung gehören materielle, soziale und kulturelle Ressourcen. Sie lassen sich alle in soziale Zeit - als Kriterium der "Kosten" der Lebenszeit - transformieren, mit der die soziale Distanz überbrückt werden muss, die mit der jeweiligen sozialen Position und den durch sie zur Verfügung stehenden Ressourcen einhergeht. Die Zeit zur Verknüpfung der beiden Richtungen des "lebensweltlichen Zeitstromes" (Giddens 1988) der individuellen Lebensgeschichte ist insofern das wichtigste Strukturmerkmal für den Entscheidungsprozess (vgl. auch Giddens 1988: 161ff.; Bourdieu 1987: 180ff.).

Dies sind aber nicht die einzigen Strukturbedingungen des Entscheidungsprozesses. Darüber hinaus bilden bestimmte Kompetenzen wichtige Voraussetzungen für die Gestaltung der Entscheidung, die sich im Laufe des familialen Sozialisationsprozesses entwickelt und ausgeprägt haben müssen und mit Giddens als Fähigkeit zur "Kontrolle des Körpers als einem Medium des Handelns" und als "Fähigkeit zur reflexiven Steuerung des Verhaltens" (Giddens 1988: 108) bezeichnet werden können. Dies ist der handlungstheoretische Kern der Entscheidung, der jedoch von der rationalen Entscheidungstheorie "verraten" wird, weil sie die Entscheidungsregeln als das Zentrum des Entscheidungsprozesses auf einen subjektlosen Optimierungsalgorithmus reduziert.

Die Grundlage für die von Giddens benannte Gestaltungsfähigkeit ist die Entwicklung von selbstbezogenen Emotionen, die mit sozialen Emotionen verknüpft sind. Sie sind von großer Wichtigkeit, wenn es um die Frage der subjektiven Gestaltungsfähigkeit und damit auch um eine Veränderbarkeit der "objektiv" vorausgesetzten Dimensionen des Status, der "Struktur" sozialer Ungleichheit geht. Ohne ein entwickeltes Selbstwertgefühl haben Strukturen eine entsubjektivierende Wirkung in genau dem Sinne, wie sie als "objektive Strukturen" von der strukturalistischen Soziologie unter Absehung der Subjekte thematisiert werden. Nicht nur die kognitive Ordnung der Handlungsalternativen und Handlungsziele bildet demnach einen wichtigen Bestandteil des Entscheidungsprozesses. Auch das emotionale "Erleiden" von ambivalenten Situationen und Aushalten von persönlichen Krisen, ohne frühzeitig eine Entscheidung durch Abspalten und Verdrängen dieser emotionalen Dimensionen herbeizuführen, sind wichtige Komponenten, wenn die Entscheidung nicht "subjektlos" vonstatten gehen, sondern aktiv gestaltet werden soll. Es kommt also auf das Verhältnis der kognitiven und affektiven Dimensionen der Wahrnehmung der zur Entscheidung stehenden Handlungsal-

ternativen, Rahmenbedingungen und Prämissen der Entscheidung an, die in eine Balance gebracht werden müssen.

In den seltensten Fällen erfolgt die Studienfachwahl auch nur in grundlegender Weise in Übereinstimmung mit den entscheidungslogischen Modellvorstellungen. Es gibt unterschiedliche Strategien, um die Dramatik dieser biographischen Weichenstellung und die mit ihr einhergehende emotionale Verunsicherung abzumildern. Sie laufen alle auf eine Verkürzung der Entscheidung hinaus, indem entweder ihre affektiven oder ihre kognitiven Bestandteile verdrängt werden. Das eine Extrem besteht darin, unter völliger Vernachlässigung von Kognitionen eine Entscheidung rein intuitiv und nur auf der Grundlage der eigenen Intuitionen und Gefühle zu treffen. Dies wäre eine extreme "Weil-Orientierung" und ist dann wahrscheinlich, wenn das eigenen Sicherheitssystem durch Angst bedroht und demzufolge die Zukunftsorientierung des Handelns gefährdet wird. Das andere Extrem besteht darin, die Verbundenheit mit dem eigenen Selbst zu vernachlässigen, indem den eigenen emotionalen Zuständlichkeiten überhaupt kein Raum gegeben und nur unter Hinzuziehung rein kognitiver Überlegungen entschieden wird, womit man sich in extremer Weise selbst zum Objekt macht und instrumentalisiert. Das wäre eine extreme Form von "Um-zu-Orientierung". Beide Vereinseitigungen bilden gewissermaßen eine Unter- und eine Obergrenze des selbstgestaltenden Handelns bei der Entscheidung. Sie können auf je eigene Art Gewohnheiten, Traditionen und Normen vermitteln und in Handlungen umsetzen, denn sie führen dazu, dass sich unbewusste Erwartungen, Wünsche, Ängste und Konflikte unkontrolliert und "hinter dem Rücken" der Akteure durchsetzen und auf diese Weise vorhandene Strukturmuster transformiert und reproduziert werden.

Diese Unterscheidung ist allerdings eine analytische Abstraktion, denn empirisch gibt es in jeder Entscheidung naturgemäß beide Anteile. Dies kann man daran erkennen, dass beispielsweise die Informationsbeschaffung in dem meisten Fällen - also ganz unabhängig von der kognitiven oder affektiven "Rationalität" des Entscheidungsprozesses, unter dem Gesichtspunkt und dann erfolgt, wenn eine konkrete Entscheidungsalternative bereits vorhanden ist oder zur Abstützung und Bestätigung einer bereits so gut wie getroffenen Entscheidung dient.

Die Entscheidung kann sich weiterhin ausschließlich auf die biographische Vergangenheit beziehen, wobei sie sich eher an Sicherheit und Vertrautheit stiftenden Gewohnheiten und Handlungsroutinen orientiert. Auf der anderen Seite kann sie auch extrem zukunftsbezogen sein und orientiert sich dann eher am Nutzen und Ertrag des Handlungsziels. In gewisser Weise entspricht diesem Unterschied also auch die Unterscheidung zwischen einer eher kostenorientierten und einer ertragsorientierten Entscheidung, ohne dass diese Dimensionen aber deckungsgleich sind.

Selbstinstrumentelle und einseitig kognitive Entscheidungen gehen darüber hinaus eher mit der Übernahme des Strukturmusters der Laufbahnorganisation des Bildungssystems einher, an dem man sich entlang hangelt und münden auf diese Weise in die Wahl von eher "harten" Studienfächern (Paul, Kai, Axel). Demgegenüber führen einseitig affektive und "vergangenheitsorientierte" Entscheidungen eher in die "weichen" Studienfächer, da ein zukunfts- und zielbezogenes "Um-zu"-Motiv schwerlich zur Wahl von Studienfächern paßt, die keine erkennbare Laufbahnstruktur aufweisen, was besonders für die Magisterstudiengänge in den

Geistes- und Sozialwissenschaften mit ihrem heterogenen und diffusen Curriculum und entsprechenden Prüfungsordnungen zutrifft. Und umgekehrt ist ein "Weil"-Motiv bei stark strukturierten "harten" Fächern unwahrscheinlich.

Selbstinstrumentelle "Um-zu"-Entscheidungen beruhen also auf einer Zurückdrängung der emotionalen Zuständlichkeit und äußern sich als einseitige Zielorientierung. Ein solches Ziel kann sozial und zeitlich mehr oder weniger weit entfernt liegen, wie dies bei Paul und Kai der Beruf war. Bei Axel dagegen - abgesehen von seinem Traum, Astronaut zu werden - im jeweils nächsten Schritt in der Laufbahnordnung des Bildungssystems. Dabei ist die Entscheidungslogik eher durch ein inkrementales Vorgehen charakterisiert, was durch die Laufbahnnormen des Bildungssystems sowie mancher Studiengänge noch gefördert und unterstützt wird. Charakteristisch dafür ist, dass die Handlungsziele sozial und zeitlich nicht weit entfernt liegen, sondern immer nur der nächste Schritt, gewissermaßen "immer der Nase nach", unternommen wird.

Häufig beruht die "Entscheidungsregel" überhaupt nicht auf einer Ziel-Mittel-Abwägung, sondern besteht aus einer kurzfristigen Reaktion auf die gerade aktuelle Situation, aus der sich wiederum neue Optionen ergeben. Die Handlungsoptionen werden in solchen Fällen nicht planvoll im Sinne einer "rationalen" Informationsbeschaffung gesucht, sondern sie "erwachsen" aus der aktuellen Handlungssituation (Hannah, Kriemhild, Karl). Auch dies ist im Grunde genommen ein inkrementales Vorgehen, kann aber eher noch als "muddling through" (vgl. Lindblom) charakterisiert werden und entspricht ebenfalls auf einer Vernachlässigung der kognitiven Dimensionen der Entscheidung auf der Basis einer "weil"-Orientierung.

Wenn für die innere Logik und Gestaltung des Entscheidungsprozesses die Balance zwischen den affektiven und kognitiven Dimensionen der Persönlichkeit wichtig ist, verweist dies in doppeltem Sinn auf das Verhältnis der Jugendlichen zu ihren Eltern. Zum einen ist diese Balance zwischen beiden Dimensionen und seine Elaboriertheit ein Resultat ihres Verhältnisses, das sich auch in der sozialisatorischen Interaktion in der Familie ausdrückt. Zum anderen wird das familiale Interaktionsmuster sowie die darauf beruhenden Handlungsmuster und -kompetenzen der Kinder in der familienbiographischen Situation des Ablösungsprozesse der Jugendlichen von der familialen Rollen- und Interaktionsstruktur, mit der die Studienaufnahme verbunden ist, aktualisiert und gewissermaßen dramatisch zugespitzt. Das bedeutet auch, dass die Balance zwischen den affektiven und kognitiven Dimensionen der Persönlichkeit als strukturiertes Resultat des Sozialisationsprozesses und als Voraussetzung der - "subjektiven" - Gestaltung des Entscheidungsprozesses der Studienfachwahl unmittelbar miteinander zusammenhängen.

Nur wenige Jugendliche haben Handlungskompetenz zur Zeit ihrer Studienfachwahl bereits in einer Weise ausgeprägt, dass sie sich der Verunsicherung, die mit diesem Entscheidungsprozess einhergeht, gefühlsmäßig aussetzen können und ihn nicht entweder nach der kognitiven oder nach der affektiven Seite vereinseitigen. Sie sind dabei auf die materielle und emotionale Unterstützung ihrer Eltern angewiesen. Deren Unterstützungsleistungen werden jedoch, wie alle übrigen Elemente der sozialisatorischen Interaktion auch, beim Ablösungsprozess ihrer Kinder besonders dramatisch durch eigene Hoffnungen, Ängste, Wünsche und ungelöste Konflikte beEinflusst, die sie als bewusste, meistens aber unbewusste Rollenanfor-

derungen und Aufträge an ihre Kinder weitergeben.

9.8.2. Studienfachwahl als Resultat des familialen Sozialisationsprozesses und Ausdruck des jugendlichen Ablösungsprozesses

Die Studienfachwahl ist nicht nur eine Statusentscheidung, sondern auch ein Ablösungsprozess vom Elternhaus. Er wird in den meisten Fällen durch die Aufnahme des Studiums eingeleitet. Wenn der Ablösungsprozess von den Eltern erfolgreich verläuft, ist er mit der Studienfachwahl identisch, da sie ein Ausdruck der "biographischen Verselbständigung" auf der Grundlage der subjektiven Gestaltungsfähigkeit als der "Fähigkeit zur reflexiven Steuerung des Verhaltens" (Giddens 1988: 108) ist. In den meisten Fällen jedoch sind die Jugendlichen noch intensiv - positiv oder negativ - an ihre Eltern gebunden und setzen sich mit deren Rollenanforderungen, Wünschen, Ängsten und Hoffnungen auseinander.

Eine positive Gebundenheit an die Eltern kann in eine vorschnelle Erfüllung der elterlichen (Status-)Wünsche münden, noch bevor überhaupt eine eigene Position dazu entwickelt werden konnte, was in der entwicklungspsychologischen Forschung als "vorweggenommene Identität" (Marcia 1966) bezeichnet worden ist, da die Jugendlichen damit in die "Fußstapfen" ihrer Eltern treten, so dass man vielleicht eher von einer "übernommenen" Identität reden könnte. Solche Kinder sind in aller Regel sehr eltern- und familienorientiert und versuchen, Konflikte mit ihren Eltern durch eine antizipative Anpassung an ihre Wünsche zu vermeiden, um ihre Anerkennung nicht zu verlieren. Das mag vor allem bei beruflich erfolgreichen Eltern zutreffen, die von ihren Kindern weniger in ihrer Funktion als Eltern, sondern hauptsächlich von "außen", als gesellschaftliche Rolleninhaber wahrgenommen werden, weil sie entweder nicht genügend Zeit haben, um sich emotional um ihre Kinder zu kümmern, oder weil sie auch die Familienbeziehungen nach den universalistischen und affektiv distanzierten Kriterien gestalten, die für die Berufswelt kennzeichnend sind. Demgegenüber vernachlässigen sie die Pflege der intimen Form der Beziehungsstruktur, die den Kindern jene Geborgenheit vermittelt, die entscheidend für die Entwicklung ihres Selbstwertgefühl und darauf aufbauender emotionaler Handlungskompetenzen ist. Die positive Gebundenheit an die Eltern kann aber auch auf andere Ursache zurückzuführen sein, die im familialen Interaktionsprozess liegen und die Kinder daran hindern, sich von den Eltern abzulösen. Studienfachentscheidungen, die nicht "intrinsisch" motiviert werden können und häufig "statusorientiert" sind, können eine Äußerungsform einer solchen "übernommenen Identität" sein (Kai, Paul). Vermutlich gehören viele Studierende in den prestigeträchtigen "harten" Fächern, deren Eltern bereits in den entsprechenden Berufsfeldern arbeiten, zu dieser "elternorientierten" Gruppe. Wenn die Kinder positiv an Eltern mit einer niedrigen sozialen Position gebunden sind, kann dies auch die Studienfachwahl behindern, wenn sich die elterlichen Statuswünsche auf die Bewahrung ihrer sozialen Position beziehen (Karl).

Demgegenüber wird sich eine negative Gebundenheit an die Eltern in einer unbedingten Verweigerung oder auch einer latenten Auflehnung gegenüber ihnen äußern. Die Wahl von "weichen" Studienfächern ebenso wie das "freiwillige" Verlassen eines anspruchsvollen Bildungsweges, sei es durch Wechsel in ein anspruchsloseres, "weiches" Studienfach, sei es durch Studienabbruch oder sei es durch Verlängerung der Studienzeit und Hinauszögern des Studienabschlusses, deuten auf solche Konstellationen hin. Die Phase des Studierens wird

manchmal so lange verlängert, wie der Konflikt mit ihren Eltern nicht auf irgend eine Weise bewältigt ist (Hannah), und häufig leitet erst der Zwang, das Studium zum Abschluss zu bringen, eine Lösung der negativen Gebundenheit ein, die dann jedoch häufig in eine Kopie des Elternmodells umschlägt. Das Studienverhalten ist dabei typischerweise von einer Entscheidungsunfähigkeit gekennzeichnet, die auf dem nicht erfolgten Ablösungsprozess vom Elternhaus beruht. Sie verdeutlichen im übrigen auch, wie solche Konflikte und eine zweckrationale "Um-zu"-Motivation sich ausschließen, während sie ihre Verdrängung geradezu erfordert.

Mit den Eltern wird zwar kein offener Konflikt riskiert, weil sie vielleicht zu machtvoll sind. Andererseits können oder wollen die Jugendlichen ihre Anforderungen aber auch nicht erfüllen. Sie werden deshalb, wenn sie sich ihnen nicht in Zuge einer "übernommenen Identität" anpassen können, wahrscheinlich ein Studienfach wählen, das die elterlichen Statusansprüche einerseits befriedigt, andererseits jedoch auch infrage stellt. Studieren hat den Charakter einer Vermeidung oder eines Hinauszögerns des Erwachsenwerdens, in dem deshalb Jugendlichkeit in Form von ästhetischen Verhaltensmustern stilisiert wird und das Studium als eine "Zwischenwelt" (Lenz 1986), als "ernstes Spiel und gespielter Ernst" (Bourdieu/Passeron 1971: 45) entworfen wird. In ihr scheinen die "großen Gegensätze zwischen Arbeit und Freizeit, denen die Erwachsenen unterworfen sind (...), zwischen Wochenende und Werktag, Tag und Nacht, Aktivität und Ruhe" (ebd. 47) aufgehoben zu sein und die Übergangssituation der Statuspassage des Studiums wird zur eigentlichen, in der das "Sowohl-als-auch" vorherrschend ist: die Autonomie, die den Erwachsenenstatus kennzeichnet und die Offenheit der Optionen, die für den Jugendlichenstatus typisch ist. Damit erfolgt eine Verkehrung von Formen und Inhalten in der Weise, dass zum Eigentlichen stilisiert wird, was nur die äußere Form des Studierens ist. Jedoch: "die Verschommenheit der Vorstellungen über Gegenwart und Zukunft der Positionen ist eine bestimmte Art und Weise, die Grenzen zu akzeptieren" (Bourdieu 1982: 260). Vor diesem Hintergrund werden "berufsorientierte" Studiengänge abgelehnt, um damit Entscheidungssituationen gleich welcher Art, jedoch insbesondere statusrelevanten Entscheidungen auszuweichen. Demgegenüber dürften "weiche" Studienfächer, die wenig strukturiert sind, in denen es nichts gibt, was es nicht gibt (Liebau/Huber 1985: 330), die also selbst sehr heterogen und diffus sind, dem ambivalenten Handlungsmuster der negativ gebundenen Jugendlichen entgegenkommen, da sie durch eine diffuse oder überhaupt keine Berufsorientierung gekennzeichnet, deren statusmäßige Einordnung auf diese Weise erschwert wird.

9.8.3. Sozialbiographische Studienfachentscheidung

Auf welche Weise sind nun sozialstrukturelle und sozialisatorische Faktoren miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig bei der Studienfachwahl der studienberechtigten Jugendlichen? Wir haben gesehen, dass sich die Sozialisation in den verschiedenen sozialen Klassen erheblich voneinander unterscheidet, was aus der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung bekannt ist und auch durch die statistische Analyse bestätigt wurde. Herrscht in den höheren sozialen Klassen eher eine universalistische, emotional kontrollierte und stark leistungsorientierte Handlungsorientierung vor und liegt auch als Erziehungsziel der Sozialisation zugrunde, so sind die unteren sozialen Klassen durch eine defensive, statische, an einer "Kultur der Notwendigkeit" (Bourdieu 1982) ausgerichtete Handlungsorientierung gekennzeich-

net, die eher auf die Bewahrung als auf die Weiterentwicklung und Ausweitung der vorhandenen Ressourcen konzentriert ist.

Obwohl diese Dispositionen in einem engen Zusammenhang mit den sozialen Positionen in der Gesellschaft stehen, da sie der Reproduktion der jeweiligen sozialen Klasse in gesellschaftlichem Maßstab dienen, erklärt er allein jedoch noch nicht die Entwicklung und Ausprägung der individuellen Handlungsmuster, die wir bei den interviewten Studierenden feststellen konnten und die auch ihrer Studienfachwahl zugrunde gelegen haben. Dies wird besonders deutlich bei den "gescheiterten" Studierenden, die aus ihrem normalbiographischen Verlauf ausgebrochen sind. Ganz entscheidend für ihre Ausprägung ist die Berücksichtigung der sozialisatorischen Interaktionsprozesse, in dem die genannten soziokulturellen Muster und Dispositionen kommunikativ vermittelt wurden und sich in jeweils eigener Weise mit den biographischen Erfahrungssedimenten der Eltern verknüpft haben. Von ihren Erfahrungen hängt es ab, welche Rolle und Funktion den grundlegenden soziokulturellen Orientierungen im sozialisatorischen Interaktionsprozess zugewiesen wird und auf welche Weise und wozu sie eingesetzt werden. Dies kann man an der Rolle des Geldes deutlich machen. Einerseits ist es Ressource, andererseits symbolischer Ausdruck der eigene sozialen Position und des Prestiges. Darüber hinaus wird es als ein Mittel in der intergenerationellen Reproduktion der sozialen Position in der Interaktion mit den Kinder häufig - durchaus unbewusst - eingesetzt, um die Kinder entsprechend der eigenen Wünsche zu manipulieren.

Welche Rolle spielt demnach die Sozialstruktur bei der Wahl der Studienfächer? Durch die Interviews wird nur in jedem Einzelfall einer bestimmten Studienfachwahl rekonstruiert, warum die Wahl erfolgt ist und welche Gründe die Sozialstruktur dabei gespielt haben. Das Auswahlkriterium für die Interviewpartner bezog sich darauf, ob ihre Studienfachwahl die Statusbiographie ihrer Familie fortsetzt, indem sie ihre soziale Position bestätigt und bewahrt, oder ob sie sie zu unterbrechen droht, wofür die Position des von ihnen gewählten Studienfachs im sozialen Raum der Hochschule (vgl. Abbildung 1, Kapitel III) als Indikator diente. Im ersten Fall kann man von einer "erfolgreichen" Statusreproduktion sprechen, während der andere Fall dessen "Scheitern" bedeutet. Diese Unterscheidung wurde für jede der betrachteten Statusgruppen vorgenommen, die nach dem Kriterium der Tradition ihrer Statusbiographie klassifiziert wurden. Kann man den untersuchten Statusgruppen nun ein bestimmtes Entscheidungsmuster zuordnen? Ja und nein. Ja: ihren Eltern, aber es ist damit noch nicht gesagt, ob die Kinder ihnen dabei folgen, insofern: nein.

Statuserhalter:

Für die Statuserhalter ist Studieren ein Teil ihrer sozialen Normalbiographie, da sie den "Normalfall" der Statusreproduktion der höheren sozialen Schichten repräsentieren. Besonders deutlich wird dies durch Aussagen in den Interviews, in denen der Wechsel auf das Gymnasium als eine Selbstverständlichkeit und Normalität bezeichnet wird, die überhaupt nicht als eine Statuspassage empfunden wurde und in ähnlicher Weise auch der Übergang zur Hochschule durch Antworten kommentiert wird wie "was hätte ich denn sonst machen sollen". Dies verdeutlicht, dass die Minderheit eines Altersjahrgangs ihren privilegierten "Sonderweg" für so normal halten, dass sie gar nicht auf die Idee kommen, dass es dazu auch Alternativen gibt. Die Statuserhalter führen durch die Wahl ihres Studienfachs die soziale Laufbahn ihrer Eltern und häufig sogar ihrer Großeltern fort. Dies ist besonders für manche aka-

demische Berufe (Medizin, Jura) typisch, die von den Eltern an die Kinder geradezu vererbt zu werden scheinen, indem die studienberechtigten Jugendlichen in die beruflichen Fußstapfen der Eltern treten, ohne dass eine Entscheidung im eigentlichen Sinn noch erforderlich wäre. Sie haben eine hohe Elternorientierung, die sich als Übereinstimmung mit den Wertvorstellungen, Normen und Erwartungen ihrer Eltern äußert. Da sie gewissermaßen keinen Grund haben, sie infrage zu stellen, weil sie auf vielfältige Weise von der privilegierten sozialen Position ihrer Eltern profitieren, ist dadurch andererseits aber auch ihre Ablösung vom Elternhaus und ihre biographische Verselbständigung behindert (Paul).

Falls eine Verselbständigung und damit eine Ablösung von den Eltern dennoch versucht wird, kann dies zu Konflikten führen, in denen sie die auf Konformität, konventioneller Normanpassung und hoher Leistungsorientierung beruhende familiale Interaktionsstruktur, die als kulturelle Muster die Reproduktion ihrer sozialen Position gewährleisten, infrage stellen und sogar gefährden können. Wenn die Eltern darauf mit einer emotionalen Ablehnung der Kinder reagieren, kann auch die Statusreproduktion gefährdet werden, da die Übertragung der reichlich vorhandenen Ressourcen behindert wird (Kriemhild). Dieser Wirkungszusammenhang kann auch genau umgekehrt erfolgen, indem emotionale Kälte gegenüber den Kindern verhindert, dass sie ein ausreichendes Selbstwertgefühl ausbilden und sich nicht in die Familie integrieren können und versuchen, sich von ihr zu unterscheiden, was wiederum die Eltern in ihrer Ablehnung bestärkt. Beruht die Elternorientierung auf Überanpassung, so ist vor diesem Hintergrund auch ein Muster der Unteranpassung möglich, mit dem die Kinder versuchen, durch Unterscheidung und Abweichung von den Anforderungen ihrer Eltern, zu der auch die Verweigerung der elterlichen Ressourcen gehören kann, auf paradoxe Weise ihre Aufmerksamkeit und letztlich auch ihre Gunst zu erwerben.

Statusbestätiger:

Die Statusbestätiger können als Aufsteiger der zweiten Generation charakterisiert werden. Bei ihnen ist der zeitgeschichtliche Hintergrund besonders deutlich, da viele Eltern aufgrund der Kriegs- und Nachkriegszeit, während der sie ihre Kindheit und Jugend verbracht hatten, noch keine "höhere" Ausbildung erhalten haben, aber nach dem Krieg um so schneller und steiler aufgestiegen sind. Bei ihnen wird darüber hinaus die Fruchtbarkeit eines diachronen Ansatzes am deutlichsten, da ihre aktuelle soziale Position wichtige Wirkungszusammenhänge ausblenden würde, die sich erst durch die Berücksichtigung ihrer Statusbiographie erkennbar werden.

In den Familien, in denen die Väter zwar einen steilen beruflichen Aufstieg gemacht, aber noch keine Akademikerwürde erworben haben, besteht eine solche "Statusspannung" (Levy 1977), dass die Kinder von den Eltern - bewusst oder unbewusst - geradezu gezwungen werden, sich intensiv mit diesem Aufstieg auseinandersetzen. Gerade bei ihnen ist zu erwarten, dass sie ein entsprechendes statusorientiertes Verhalten auch von ihren Kindern erwarten und sie an sich selbst messen. Das führt zu einer Polarisierung, die entweder darin besteht, dass die Kinder das, in der Regel von ihrem Vater verkörperte Handlungsmuster der leistungsbezogenen Selbstinstrumentalisierung ablehnen müssen (Hannah) oder es im Gegenteil kopieren müssen und sich stark mit dem Vater und seinem Aufstieg identifizieren (Kai).[188]

[188] Solche Ablösungsprobleme treten natürlich nicht nur aufgrund von intergenerationellen Statusinkonsistenzen auf, wie sie für diese Gruppe typisch sind, sondern auch aus anderen Gründen.

Sie sind also entweder negativ oder positiv sehr stark durch den Vater gebunden. Worin liegt der Grund dafür? Die Väter verhalten sich gegenüber den Kindern paradox, denn sie vermitteln ihnen einerseits, dass niemand so gut ist wie sie selbst - ein Reflex auf ihren Aufstiegskampf, der für sie zur Metapher des Lebens geworden ist, aber auch ihrer Ich-Schwäche, die sie mit Leistung kompensieren. Andererseits wünschen sie dringend, dass ihre Kinder den eigenen Aufstieg durch den Erwerb eines Bildungstitels fortsetzen und damit legitimieren. Sie bekämpfen ihre Kinder durch ein klassisches double-bind-Verhalten also für das, was sie von ihnen verlangen und schicken sie in eine Konfliktsituation, die sie unmöglich lösen können. Damit werden sie intensiv negativ oder positiv gebunden, woran man erkennen kann, wie sozialstrukturelle Rahmenbedingungen und interaktionsstrukturelle der Herkunftsfamilie ineinander spielen und die Prämissen der Entscheidung prägen.

Im Fall der Ablehnung (Hannah) wirkt sich dies auf eine Studienfachentscheidung für ein "weiches" Fach mit einem vagen oder nicht existierenden Laufbahnmuster aus, mit dem die Status- und Berufsentscheidung, die zur Ablösung von den Eltern führen würde, hinausgezögert werden kann. Im Fall der positiven Bindung äußert sich dies als Überidentifikation mit dem erfolgreichen Handlungsmodell des Vaters und der Wahl eines entsprechenden Studienfaches (Kai).

Statussucher:

Die Statussucher unterscheiden sich gravierend von allen anderen Statusgruppen, denn sie sind - qua definitionem - aus ihrem soziokulturellen Milieu ausgebrochen und insofern - wenn man so will - "gescheitert". Bei ihnen muss also das Kriterium für "Scheitern" umgedreht werden, was weitreichende Folgen für die Erklärung der Wirkungszusammenhänge hat. Diese individuellen sozialen Aufsteiger - im Gegensatz zu den "kollektiven Aufsteigern", den Statusbestätigern, die auf der Grundlage des Aufstiegs ihrer Eltern aufgestiegen sind - sind darüber hinaus a priori weniger gebunden als die Jugendlichen aus den anderen Statusgruppen, denn aufgrund des Verlassens ihres Herkunftsmilieus tritt eine Entfremdung ein, die wahrscheinlich zu einer Abnahme der Bindung an die Eltern führt. Was aber hat sie veranlaßt, ihr soziales Milieu zu verlassen? Waren es die mangelnden Ressourcen oder eine geringe Loyalität gegenüber ihren Eltern oder eine geringere affektive Geborgenheit von seiten der Eltern als in den anderen Stautsgruppen?

In der Tat können Jugendliche aus unterprivilegierten Familien unter Umständen "die Flucht nach vorne" antreten und auf diese Weise der sozialen Unterlegenheit und dem materiellen Verzicht entfliehen (vgl. Janshen/Rudolph 1987: 43, 286 f.). Dies kann sowohl dadurch begründet sein, dass die soziale Position der Eltern infolge des sozialen Wandels gefährdet ist und dadurch die zur Verfügung stehenden sozialen Laufbahnmuster unsicher werden, so dass die Jugendlichen von einem kollektiven Mobilitätsprozess erfaßt werden, wie das bei den Landwirten der Fall ist (Axel). Das Motiv der Flucht in einen sozialen Aufstieg kann aber auch auf der Geringschätzung des sozialen Herkunftsmilieus beruhen, die ihrerseits die Reaktion auf eine erfahrene emotionale Ablehnung durch das Milieu (Karl) oder das Elternhaus (Axel) war.

Eine Flucht muss jedoch nicht nach oben erfolgen, sondern kann auch eine weitere Deklassierung bewirken, was sicher auch häufig der Fall ist. Dazu müssen aber zusätzlich bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein, die den Jugendlichen gewissermaßen die Tür zei-

gen oder sogar öffnen, durch die sie ihr Milieu verlassen können. Als zusätzliche Bedingung muss eine positive Identifikationsmöglichkeit mit dem sozial höherwertigen Milieu hinzutreten, die die Grundlage einer Orientierung an dessen Normen ist. Bei Arbeiterkindern auf dem Lande spielte früher der Dorfpfarrer diese Rolle und seit der größeren Sensibilität gegenüber den "Begabungsreserven" in den unteren sozialen Klassen die Schule und die Lehrer. Durch sie oder durch die peer group können in gewissem Rahmen die defizitären Elternbeziehungen kompensiert werden. Insbesondere das Bildungssystem ist die einzige systemweltliche Institution, die mit universalistischen Ansprüchen und mit dem Kriterium der Leistungsdifferenzierung in die dörfliche oder proletarische Lebenswelt einbricht. Wenn ein Jugendlichen aus diesem Milieu in der Schule erfolgreich ist, kann er eine Form von Bestätigung und Anerkennung erhalten, die ihm von seinen Eltern aus Gründen des Selbstschutzes gerade vorenthalten wurde und ihn dadurch von seinem Herkunftsmilieu ablösen (Axel). Falls die positive Identifikation mit dem höherwertigen sozialen Milieu, die durch Erfolg gewährleistet wird, nicht gegeben ist, fällt eine Anpassung viel schwerer und wechselt sich mit einer idealisierenden Bindung an das Herkunftsmilieu ab (Karl).

Für die Statussucher bedeutet das Studium häufig eine Statuspassage in doppeltem Sinn. Einerseits ist es eine Abwendung von ihren Eltern, darüber hinaus aber auch von ihrem Milieu, das ihre Eltern ja verkörpern. Deshalb muss an der häufig geäußerten Vermutung gezweifelt werden, dass die Aufsteiger aufgrund ihrer Bildungskarriere bereits so "angepaßt" seien, dass sie sich in den "höheren" Bildungsgängen nicht mehr von den anderen Statusgruppen unterscheiden. Es ist eher zu vermuten, dass sie entweder über- (Axel) oder unterangepaßt (Karl) sind. Diesen Zusammenhang sieht man besonders deutlich, wenn man eine Generation zurückgeht und sich die Gruppe der Statusbestätiger anschaut. Bei den Statussuchern dauert der Weg viel länger, bis sie sich in die höheren Sphären des Bildungsystems vorgearbeitet haben. Sie müssen subjektiv eine viel längere Statuspassage zurücklegen, weil die Laufbahnnormen, die ihren Weg strukturieren, sie häufiger zu Entscheidungen zwingen und deshalb als Hindernisse wahrgenommen werden, die sie überwinden müssen. Die sozialstrukturellen Gegebenheiten, die die Prämissen der Entscheidung und die Rahmenbedingungen ihres Handelns bilden, treten bei ihnen naturgemäß stärker in den Vordergrund ihrer Entscheidung als bei jenen, die sich um ihre materielle Absicherung nicht kümmern müssen.

Im Gegensatz zu allen anderen Statusgruppen ist die erste wichtige Statuspassage für die Kinder aus den unteren sozialen Klassen der Übergang auf das Gymnasium, der bereits von ihrer sozialen Normalbiographie abweicht. Sie mussten also schon ganz früh überlegen - oder wenn sie gute Noten hatten, vielleicht der Lehrer -, ob sie es riskieren sollten, auf das Gymnasium zu gehen oder nicht. Aber auch der Übergang jener Studierenden, die über den Zweiten Bildungsweg den Hochschulzugang geschafft haben, an die Hochschule verläuft selten reibungslos, sondern sie müssen zunächst die Entscheidung treffen: Studium ja oder nein? und erst vor diesem Hintergrund die Frage nach dem Studienfach beantworten. Ihre Entscheidungssituation war nicht wie die von Jugendlichen aus höheren Klassen dadurch charakterisiert, dass sie sowieso studieren wollen und erst dann schauen, was sich ihnen dabei so anbietet. An ihnen wird der Zusammenhang von materiellen Ressourcen und sozialer Zeit als Ressource am ehesten deutlich, da sie zur Überwindung der sozialen Distanz, die sie von einer gehobenen Position trennt, viel Lebenszeit benötigen (Karl) oder, wenn sie sie gewissermaßen verdichten, umso mehr Energie (Axel).

9.8.4. Vergleichende Bewertung der Studienfachentscheidungen

Warum studiert Karl Soziologie, aber Axel Zahnmedizin, was genau auf der entgegengesetzten Seite des Prestigespektrums der Fächer liegt, obwohl sie beide aus der gleichen sozialen Klasse kommen? Und warum haben sich Kriemhild und Hannah für Germanistik und damit für ein nicht-statusadäquates Studienfach entschieden, aber Paul für Jura und Kai für Wirtschaftsingenieurwesen, was wiederum einer adäquaten Statusreproduktion genau entspricht? Mit anderen Worten: Warum gibt es bei manchen - wie wir wissen, bei den meisten - Studierenden einen normalbiographischen Verlauf, aber einige weichen davon ab?

Was unterscheidet **Paul** und **Kriemhild** voneinander, die beide aus der Oberschicht stammen? Paul ist in Jura "hineingeraten" ohne sich dafür wirklich entschieden zu haben, obwohl er sich um eine "rationale" Auswahl bemühte. "Aber eine positive Auswahl wollte sich nicht einstellen", weil er die - vernachlässigte - affektive Seite seiner Persönlichkeit nicht in die Entscheidungslogik einbeziehen konnte. Letztendlich ist er mit seiner auf den ersten Blick ausschließlich kognitiven Entscheidung jedoch intuitiv einem kulturell bereitstehenden Muster gefolgt, das in seinem sozialen Milieu vorherrscht, demzufolge "viele Leute Jura studieren, die sich eben für allgemein begabt halten ... und so weiter". Paul tritt sozial in die "Fußstapfen" seiner Eltern und will ihre Art und Weise zu leben und insbesondere ihre "glücklichen Familienverhältnisse" nachahmen, obwohl er sich beruflich etwas von ihnen abgenzt, indem er nicht Zahnmedizin gewählt hat. Dennoch bleibt er mit der Entscheidung für Rechtswissenschaften im Bereich dessen, was als statusadäquate Statusreproduktion bezeichnet werden kann. Er ist außerordentlich "elternorientiert" und hat sich mit den Wertvorstellungen und Normen seiner Eltern noch nicht in einer Weise auseinandergesetzt und sie kritisch infragegestellt, dass er weiß, ob und in welcher Weise er sie für sich übernehmen will. Er ist also in sozialer und emotionaler Hinsicht noch nicht erwachsen geworden, was in gewisser Weise die Bedingung für die reibungslose Übertragung der sozialen Position seiner Familie bildet.

Kriemhild ist bei der Verwirklichung der Statusansprüche ihrer Eltern gescheitert, während Paul sie erfüllt und befriedigt. Auch sie ist anfangs mit der Wahl von Rechtswissenschaften in ein statusadäquates Studienfach "hineingeraten", das ihr auch von ihren Eltern nahegelegt wurde. Sie nahm jedoch eine verhältnismäßig kleine Niederlage zum Anlaß, alle "vernünftigen" Gründe über Bord zu werfen und Germanistik als ein Fach zu studieren, das sie ausschließlich intrinsisch begründete. Gemessen an den Anforderungen und Erwartungen ihrer Eltern und ihrer sozialen Klasse scheiterte sie also. Diese zunächst noch relativ kleine Abweichung von ihrer Normalbiographie entwickelte aber im Laufe ihres Studiums eine Dynamik, die sie immer weiter von den Normen und Wertvorstellungen ihres Herkunftsmilieus entfernte, aber immer näher zu sich selbst führte. Kriemhild hat während ihrer Studienzeit einen geradezu klassischen Ablösungsprozess mit Moratorium und Krise von ihren Eltern durchgemacht, der in eine persönliche Verselbständigung mündete, die sie zu ihrem eigentlichen und durch das Korsett der rigiden Verhaltensregeln und Leistungsanforderungen ihrer sozialen Klasse eingesperrten Selbst vordringen ließ. Ihr Studium stand also vor allem unter dem Gesichtspunkt eines persönlichen Entwicklungsprozesses, der ihre Statusreproduktion zwar gefährdet, aber einen persönlichen Gewinn darstellt.

Demgegenüber blieb **Paul** in der vorgegebenen Struktur des Laufbahnsystems und wag-

te nicht, auf eigenen Füßen zu stehen. Seine - verdrängten und abgespaltenen - Gefühle haben ein Handlungsmuster der antizipativen Anpassung an vorgegebene Normen erzeugt, das in hohem Maße auf der ängstlichen Eindämmung und Vermeidung von Widersprüchen und Konflikten durch offene, "ungeregelte" und insbesondere ambivalente Handlungssituationen beruht. Es hat "hinter seinem Rücken" für die Wahl eines Studienfachs gesorgt, das eine Übereinstimmung mit dem darin vorfindbaren institutionellen Muster gewährleistet und seine Dispositionen bestätigt und sogar noch verstärkt. Es gewährleistet jedoch ebenfalls eine "glückliche" Statusreproduktion, da seine soziale Position so günstig ist, dass er "Glück" hat, solange er sie nicht infrage stellt. Er ist - abgesehen von eventuellen persönlichen Krisen - zwar Gefangener seiner Normanpassung, jedoch im Sinne eines goldenen Käfigs.

Was unterscheidet **Kai** und **Hannah** voneinander, die beide aus der aufgestiegenen höheren Mittelschicht stammen und deren Eltern die soziale Position, die sich erkämpft haben, durch ihre Kinder als der nachfolgenden Generation bestätigen und dadurch absichern lassen müssen? Beide Väter haben eine statushöhere Frau geheiratet und haben eine steile berufliche Karriere gemacht, die sie so stark in Anspruch nahm, dass sie wenig Zeit für ihre Familie und insbesondere für ihre Kinder hatten. Beide litten sehr stark unter ihren Vätern, die ihr leistungsorientiertes Handlungsmodell, das die Grundlage ihres beruflichen Erfolges war, in einer Weise auf die Interaktion mit den Kindern übertrugen, dass ihre emotionale Entwicklung nachhaltig behindert wurde. In beiden Familien der aufgestiegenen Mittelschicht wurde überdies die finanzielle Unterstützung dazu eingesetzt, die Kinder auf die Erfüllung der Leistungsanforderungen der Eltern, insbesondere des Vaters, zu verpflichten, wodurch sie zugleich an das Familiensystem und seine Regeln zu binden versucht wurden.

Nachdem **Kai** früher Angst vor seinem Vater gehabt hatte, idealisiert er ihn jedoch nun und versucht ihn zu kopieren und in seine "Fußstapfen" zu treten, allerdings ohne ihm zu nahe zu kommen. Deshalb hat er sich - unter aktiver Mitwirkung seines Vaters - für ein Studienfach entschieden, das an Technischen Hochschulen geradezu das Image eines leistungsintensiven Karrierestudiums hat. Man kann sagen, dass Kai positiv an seinen Vater gebunden ist und dessen Statusauftrag erfüllt.

Bei Kai verlief die Entscheidung in ähnlicher Weise wie bei Paul, nur dass sich in seinem Fall sozialstrukturell noch keine Tradition ausbilden konnte und deshalb die Tradition durch die Interventionen seines dominanten Vaters ersetzt wurden. Auch er kann sich in hohem Maße selbst instrumentalisieren und die emotionalen Dimensionen seiner Persönlichkeit abspalten, wobei er sein leistungsorientiertes Verhalten entsprechend der fehlenden Tradition der sozialen Position seines Elternhauses eher als sportlicher Wettbewerb, denn als Konkurrenzkampf empfindet.

Demgegenüber hat **Hannah** Germanistik studiert, weil es das "unvernünftige" war, das was ihr Vater nicht wollte und deshalb nicht finanziell unterstützte. Zugleich mit den Ansprüchen ihres Vaters lehnt Hannah auch die für sie schmerzhaften Begleitumstände seines sozialen Aufstiegs und die ihr aufgedrängte Statusreproduktion ab. Darüber hinaus verweigert sie sich auch gegenüber beruflichem "Erfolg", um ihre Mutter nicht zu kränken. Damit haben Hannahs Eltern ihren eigenen Interaktionskonflikt auf ihre Tochter übertragen. Sie kann sich - im Gegensatz zu Kai - nicht selbst instrumentalisieren, da sie das Deutungsmuster ihrer Mutter übernimmt, die sich selbst als Opfer stilisiert, um damit ihre berufliche Erfolglosigkeit zu

kompensieren. Hannah ist zwar negativ an ihren Vater, aber eher positiv an ihre Mutter gebunden und reproduziert ihre Opferrolle.

Darin liegt auch der größte Unterschied zu Kriemhild, die ebenfalls aus einer höheren sozialen Klasse kommt und mit Germanistik ein Studienfach gewählt hat, das nicht statusadäquat ist. Kriemhild war negativ an ihre Mutter gebunden und hat von ihrer Mutter deshalb das leistungsorientierte Handlungsmuster übernommen, an dem sie zwar aufgrund der fehlenden Anerkennung zunächst scheitert, aber dennoch die entsprechende Kompetenz verinnerlicht hat, die ihr ermöglicht, ihre Situation kognitiv zu ordnen und zu strukturieren. Auch ihre Eltern hatten sich zwar gewünscht, dass sie ein höherwertiges Studienfach studiert, stoßen sie jedoch im Gegensatz zu Hannah andererseits nicht aus, als sie von ihren Wünschen abweicht, der die Ressourcen völlig entzogen werden. Darüber hinaus ist sie bei der Befriedigung der Statuswünsche ihrer Eltern allerdings auch durch ihren Bruder entlastet, der in die Fußstapfen seines Vaters tritt.

Axel hat sich sehr früh von seinem Elternhaus abgewandt, was eine Reaktion darauf war, dass er emotional allein gelassen und "ausgestoßen" wurde, so dass sein sozialer Aufstieg auch die Bedeutung einer Flucht hat. Er schämt sich seiner Eltern und mit ihnen schämt er sich des sozialen Milieus, aus dem er kommt. Axel ist - im Gegensatz zu Karl - den kürzesten Weg gegangen, der möglich war und hat weder nach rechts noch nach links geschaut, weil er vielleicht sonst von diesem Weg abgekommen wäre. Die einzige Chance, seine "armseligen" Lebensbedingungen hinter sich zu lassen, bestand darin, gewissermaßen alles, was rechts und links neben seinem "gewählten" Weg lag, zu übersehen und fast gewalttätig gegen sich selbst "seinen Weg" zu gehen. Deshalb musste er aber auch die Entwicklung des emotionalen Anteils seiner Persönlichkeit vernachlässigen, der seiner selbst instrumentalisierenden Leistungsorientierung im Wege gestanden hätte. Einerseits ist diese Abspaltung ein Resultat seines sozialen Aufstiegs, andererseits aber auch dessen Voraussetzung. Deshalb hat er nichts von seinem sozialen Aufstieg, da er sein Leben nicht genießen kann, sondern immer noch als ein Existenzkampf empfindet und Angst hat, "rauszufallen". Sein "klassenspezifischer Habitus" ist also unverändert derselbe geblieben. Was sich verändert hat, ist für Axel nur das soziale Feld, an das sich seine Handlungspraxis angepaßt hat.

Auf den ersten Blick verbindet Axel und Paul nichts miteinander, da sie aus geradezu entgegengesetzten sozialen Milieus kommen. Sie haben aber beide außerordentlich prestigeträchtige Studienfächer gewählt, die streng an ein Laufbahnmuster gekoppelt ist. Außerdem sind sie beide sehr berufsorientiert. Bei Paul ist das jedoch die Regel in seiner sozialen Herkunftsgruppe, für die die "harten" Fächer typisch sind, während Axel die Ausnahme bildet. Ich hatte bei Paul festgestellt, dass seine Biographie in geradezu paradigmatischer Weise der Normalbiographie der sozialen Klasse entspricht, der er entstammt. Dieser Affinität liegt jedoch ein Handlungsmuster zugrunde, das darauf ausgerichtet ist, die gegebenen Verhältnisse und die sie enthaltenen Normen nicht infrage zu stellen. Axel hingegen ist frühzeitig aus seinem sozialen und kulturellen Milieu geflüchtet, weil er von seinen Eltern "ausgestoßen" worden ist. Die sozialisatorischen Interaktionsmuster stehen sich bei beiden also genau gegenüber, da Paul von der Harmonie seines Familienlebens spricht, während Axel die häufigen Streitigkeiten und sein Nicht-Vorhandensein betont. Bei Axel bildete es geradezu eine Bedingung seiner Flucht, dass er nicht von seinen Eltern integriert worden ist, während es bei Paul

ebenso eine Bedingung ist, dass er an die Familie gebunden wurde. Außerdem ist für beide ein zentrales Thema in ihrer Biographie die Anpassung an vorgegebene Handlungsmuster und -routinen, das sie allerdings auf geradezu entgegengesetzte Weise lösen. Beide spalten ihre Gefühle zwar ab, aber Paul wird von seinen Eltern bemuttert und ist materiell und sozial sehr gut ausgestattet und "geborgen", während Axel ein Einzelkämpfer ist. Pauls Anpassung an das vorgegebene Handlungsmuster beruht also auf der Bewahrung seiner Existenzgrundlage, während Axels Anpassung auf ihrer Gefährdung und der Suche nach Sicherheit beruht.

Paul, Kai und Axel haben bei ihrer Studienfachentscheidung alle den emotionalen Anteil ihrer Persönlichkeit vernachlässigt und eine einseitig kognitive Entscheidung getroffen, die mit einer Selbstinstrumentalisierung einherging. Das von ihnen gewählte Studienfach repräsentiert darüber hinaus ihr aus dem familialen Interaktionsprozess extrahiertes Handlungsmuster. Aufgrund ihres ganz verschiedenen sozialbiographischen Hintergrundes können Paul und Kai die emotionale Vernachlässigung jedoch mit sozialer Sicherheit - bei Paul besonders deutlich als "Glück" - kompensieren, während Axel immer noch unter Druck steht, weil er Angst hat, "rauszufallen". Während Paul und Kai ein Strukturmuster "wählen", das ein Bestandteil ihres sozialen Milieus ist und sich insofern "anbietet", übernimmt Axel das Strukturmuster der Laufbahnorganisation des Bildungssystems, das institutionell der Lebenswelt seines Elternhauses sogar entgegensteht und aus ihm herausführt und hangelt sich daran hoch. Während Paul und Kai sich mit dem Strukturmuster ihres gewählten Studienfaches positiv identifizieren, bedroht es Axel geradezu, was auch darauf zurückzuführen ist, dass er eine negative Bindung an seine Eltern hat, während Paul und Kai an ihr Elternhaus und an das von ihnen verkörperte Milieu positiv gebunden sind.

Karls Wahl von Soziologie entspricht am ehesten der sozialen Wahrscheinlichkeit der Bildungsbiographie von Statussuchern, da sie das Resultat eines Prozesses der Selbstselektion darstellt. Er bewegt sich zwischen Anpassung und Verweigerung, weil er die Loyalität gegenüber seinem Elternhaus und dem Herkunftsmilieu, das durch die Eltern verkörpert wird, nicht aufkündigen kann und das sozial höherwertige Milieu, in das er "einwandern" will, als "Feindesland" empfinden muss, in dem er sich zu bewähren hat. Er vermied angesichts seiner geringen materiellen und vor allem zeitlichen Ressourcen ein leistungsorientiertes Studienfach und wählte stattdessen eines, das noch am ehesten an seine biographischen Erfahrungen anknüpfte und darauf Bezug nahm.

Karl und Axel stammen beide aus der niedrigsten sozialen Klasse und verfügen über wenig Ressourcen, aber dennoch gibt es - neben den Gemeinsamkeiten - große Unterschiede zwischen ihnen. Sie unternehmen immer nur den nächsten Schritt, weil der übernächste schon zu weit weg ist und ihnen zu viel Angst macht. Axel konzentriert seine wenigen Ressourcen so vollständig auf den Erwerb von Bildungskapital, dass man von einer Vereinseitigung seiner Entwicklung sprechen kann. Er läßt alles beiseite, was abseits von seiner Bildungslaufbahn liegt. Diese Haltung wird durch ein Studienfach, das nach einem strikten Laufbahnmuster organisiert ist, ermöglicht und sogar begünstigt. Im Gegensatz dazu "gönnt" sich Karl eine langwährende Phase eines Moratoriums, während dessen er sich Situationen und Erlebnissen aussetzt, die ihn mit den Vorurteilen und Begrenzungen seines Herkunftsmilieus konfrontieren. Er macht also einen sozialen und persönlichen Bildungsprozess im altdeutschen Wortsinne, vernachlässigt jedoch eher den Bereich des institutionell organisierten Lernens.

Beide Handlungsmuster hängen miteinander zusammen und bedingen sich gegenseitig, denn aufgrund der geringen Ressourcen können sie die soziale Distanz zu den höheren sozialen Klassen nicht auf allen Gebieten gleichzeitig aufholen. Dies ist wiederum durch die familiale Sozialisation bedingt: Wo liegt der Unterschied zwischen beiden in dieser Hinsicht? Beide sind an ihr Herkunftsmilieu gebunden, aber in unterschiedlicher Weise. Axel ist in hohem Maße negativ gebunden, denn er wiederholt das Muster seiner Eltern, ohne sich ihnen gegenüber verpflichtet zu fühlen. Im Gegenteil, er triumphiert über sie, indem er mit seinem Lebensentwurf erfolgreich ist. Karl fühlt sich dagegen an seine Eltern gebunden und ihnen gegenüber verpflichtet. Er würde sie beschämen und verraten, wenn er außerhalb ihres sozialen Milieus erfolgreich wäre.

Karl und Kriemhild stehen sich hinsichtlich ihrer sozialen Position zwar extrem gegenüber, dennoch ist "Scheitern" für beide ein zentrales Motiv in ihrer Biographie. Beide werden aus ihren sozial angestammten Verhältnissen hinausgetrieben. Der Maßstab des "Scheiterns" ist jedoch völlig verschieden. Karl hat das Gefühl, gescheitert zu sein, weil er nicht in die Mittelschicht "einwandern" kann, obwohl er dies andererseits - und ohne dass ihm dieser Konflikt bewusst ist - gar nicht will. Kriemhild ist gescheitert, wenn man den Maßstab ihrer eigenen sozialen Klasse anlegt, was aber andererseits ein gutes Zeichen dafür ist, dass sie sich ein wenig aus den Zwängen dieses Milieus befreit hat. Dies zeigt auch, dass sie in der Bewältigung des Konflikts zwischen ihren eigenen Ansprüchen und denen ihrer Herkunftsklasse weiter ist als Karl. Karl scheint umso stärker an seine soziale Herkunft gebunden zu sein, je weiter er sich von ihr entfernt.

Bei allen "normalbiographischen" Interviewpartnern "paßt" das von ihnen gewählte Studienfach zu ihren Dispositionen, so dass man von einer Homologie zwischen grundlegendem Handlungsmuster und Strukturmuster der Studienorganisation reden kann. Paul, Kai und Axel sind sehr norm- und leistungsorientiert und verdrängen die affektiven Dimensionen ihrer Persönlichkeit, was der leistungsintensiven und an einem strikten Laufbahnmuster orientierten, starken Verregelung in ihren Studienfächern entspricht. Demgegenüber wird Karl durch sein Handlungsmuster der Verweigerung immer wieder daran gehindert, sich an Leistungsnormen anzupassen, was seinem "weichen", aber problemorientierten und auf Selbstreflexion ausgerichteten Studienfach entspricht. Kriemhild identifizierte sich stark mit den Inhalten der von ihr gewählten Studienfächer, die ihr aufgrund ihrer Organisationsform überdies die Gelegenheit zur Selbstgestaltung gaben, während sich Hannah in einer geradezu anomischen Situation befindet, die genau der Ausdruck ihres gewählten Studienfaches ist.

Anhand der durch die biographischen Interviews rekonstruierten Handlungsmuster wird also deutlich, dass der fachspezifischen Habitus - als Teil und Ergebnis der Qualifikations- und Sozialisationsprozesse an der Hochschule - nicht getrennt werden kann von den Dispositionen, die die Studierenden aufgrund ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen erworben haben, die auf der sozialisatorischen Interaktion in ihrer Herkunftsfamilie fußen. Der Habitus ändert sich nicht innerhalb der kurzen Zeitspanne eines Hochschulstudiums, sondern "sucht" sich ein Handlungsfeld, das ihm vertraut ist und das ihn bestätigt und bleibt sogar noch in einem fremden Handlungsfeld erhalten, weil die der Handlungspraxis zugrunde liegenden homologen Strukturen der Wahrnehmung und Deutung immer noch die gleichen sind. Wenn der Habitus sich verändert, dann nur, indem sich die Handlungspraxis in diesem neuen Hand-

lungsfeld allmählich verändert.

10. Zusammenfassung: Die soziale Logik sozialbiographischer Statusentscheidungen

Bei der Thematisierung von sozialer Ungleichheit und ihrer Reproduktion als Element der gesellschaftlichen Ordnung wird in der Regel makrosoziologisch argumentiert und der Fokus liegt auf der Untersuchung von intragenerationalen Mobilitäts- und Statuszuweisungsprozessen, in denen aber die lebensweltlichen Dimensionen des Handelnden als Subjekt und seine Entwicklungsbedingungen keine Rolle spielen, wie besonders von Vertretern einer strukturtheoretischen Soziologie unterstellt wird. Andererseits wird aus einer mikrosoziologischen oder sogar entwicklungspsychologischen Perspektive, in denen individuelles Handeln im Mittelpunkt steht, die Dimension der Reproduktion der sozialen Ordnung vernachlässigt.

"Strukturell" darf jedoch nicht von vornherein auf Sozialstruktur verengt, sondern muss offener als Tiefenstruktur des Handelns, als Handlungsstruktur verstanden werden, in der sich allerdings auch sozialstrukturelle Spuren eingraviert haben. Sie liegt auch der Entscheidungslogik zugrunde, wenn sie als Sozio-Logik des Entscheidungsprozesses und wenn Entscheiden im Sinne eines intelligenten Problemlösungshandelns verstanden wird.

In dieser Hinsicht schließt die Ausbildungs- und Berufswahl makro- wie auch mikrostrukturelle Dimensionen und Ebenen ein, da sie eine Schnittstelle zwischen Struktur und Handeln bildet, an der sich die Gesellschaft in Form des Bildungs- und Erwerbssytems und der darauf bezogenen Statusordnung und die individuellen Wünschen, Hoffnungen und Ängsten "treffen" und durch Entscheidungs-Handeln miteinander verschränkt und vermittelt werden. Die Aufnahme eines Studiums und die Wahl eines Studienfachs bildet vor diesem Hintergrund eine vorweggenommene Statusentscheidung, mit der - wenn auch vorläufig - eine Festlegung über die Zuordnung zu einer gesellschaftlichen Position gefällt wird, die mit der Berufslaufbahn verknüpft ist und zu der der erfolgreiche Abschluss des Studienfachs den Weg eröffnet.

Diese makro- und mikrostrukturellen Dimensionen sollten in der vorliegenden Arbeit zusammengeführt werden, da sich die Persönlichkeitsentwicklung als Entwicklung von Handlungsmustern und -kompetenzen im Sozialisationsprozess, die Ablösung von den Eltern als Prozess der biographischen Verselbständigung sowie die intergenerationelle Statusreproduktion einander bedingen. Den Bezugspunkt der Untersuchung bildete die Studienfachwahl, und als Rahmenbedingungen sollten die zeitgeschichtlichen, die auf die Gesellschaft bezogenen sozialstrukturellen, die auf die Familie bezogenen interaktionsstrukturellen und die auf das Individuum bezogenen persönlichkeitsstrukturellen Voraussetzungen und Bedingungen für die Studienfachentscheidung berücksichtigt werden, da sie sowohl unter dem makrotheoretischen Gesichtspunkt der Sozialstruktur, unter dem mikrotheoretischen der Persönlichkeitsentwicklung sowie unter dem zeitgeschichtlichen Gesichtspunkt der Modernisierung von Bedeutung ist.

Denn soziale Ungleichheit reproduziert sich nicht mechanisch, ohne das Zutun der betroffenen und beteiligten Subjekte. Sie wird vielmehr unter anderem von den Eltern an die Kinder "vererbt", wobei der Familienstruktur als spezifische intime Rollen- und Interaktionsstruktur eine überragende Bedeutung zukommt. Konstitutiv für die Familie als soziales Sys-

tem sind zum einen die Ressourcen, die ihrer sozialen Position in der Gesellschaft zugrunde liegen, sowie zum anderen die Strukturen, die ihrer Kommunikation und Interaktion zugrunde liegen und sich zu Beziehungsregeln verdichten und ihrerseits wiederum durch die Ressourcen unterstützt werden. Obwohl die Rollen- und Interaktionsstruktur der Familie von ihrer Positionierung im sozialen Raum der Gesellschaft abhängt, bildet sie andererseits eine eigene "soziale Ordnung", die durch die Beziehungsregeln, die sich zwischen den Familienmitgliedern etabliert haben, reproduziert wird. Insoweit greifen die externe Verankerung der Familie in der Gesellschaft und ihre interne Interaktionsstruktur ineinander und bedingen sich gegenseitig.

Die grundlegenden Handlungsfähigkeiten und -kompetenzen, die auch der Entscheidungssituation der Studienfachwahl zugrunde liegen, werden in der Sozialisation durch die Verinnerlichung der Strukturen des sozialen Systems Familie erworben und zwar auf direkte Weise durch die Übertragung der vorhandenen Ressourcen und durch die Art ihrer Verwendung im sozialisatorischen Interaktionsprozess. Dies geschieht jedoch nicht in einem eins-zu-eins-Übertragungsverhältnis der Rollenanforderungen und Erziehungsziele der Eltern, sondern vor allem auf eine implizite und unbewusste Weise, indem die Interaktionsstrukturen und Beziehungregeln der Familie als positionales Schema durch analoge Kommunikation auf der Ebene des praktischen Bewusstseins verinnerlicht werden. Ihnen liegen wiederum zum erheblichen Teil unbewusste Rollenanforderungen und Rollenkonflikte der Eltern aufgrund eigener ungelöster Konflikte zugrunde sowie Elemente der gesellschaftlichen Struktur, da sich die Verankerung der Familie in der Gesellschaft in ihrer inneren Ordnung widerspiegelt. Auf diese - indirekte - Weise trägt Sozialisation wiederum zur Reproduktion der Stellung der Familie in der Gesellschaft als äußerer Ordnung bei.

Die im Prozess der Sozialisation verinnerlichten Handlungskompetenzen und Handlungsmuster bilden die persönlichkeitsstrukturelle Grundlage bei Entscheidungen wie der Studienfachwahl, wenn sie als soziale Handlungen verstanden werden und nicht, wie in der rationalen Entscheidungstheorie, als subjektloser Optimierungsalgorithmus. Wichtige Strukturmomente der im sozialisatorischen Interaktionsprozess erworbenen Handlungsmuster sind emotionale Schemata, in denen sich kognitive und emotionale Dimensionen von Interaktionssituationen niedergeschlagen haben und die ontogenetisch selbst auf Interaktionsprozessen - insbesondere jenem einer unverwechselbaren Gemeinsamkeit und Intimität zwischen Mutter und Kind in seiner frühesten Entwicklungsphase - beruhen. Emotionen sind darüber hinaus aufgrund ihrer doppelten Eigenschaft, Selbstgefühl und soziales Gefühl zu sein, zugleich Ursache und Auswirkung der familialen Interaktion und bilden die Strukturmomente bei der kommunikativen Positionierung der Familienmitglieder.

Denn Positionen im sozialen Raum sind nicht nur mit spezifischen Ressourcen verbunden, sondern werden auch emotional von den Positionsinhabern als bestimmtes Ausmaß von Anerkennung oder Scham, Selbstwert oder Angst empfunden und strukturieren auf diese Weise die sozialen Interaktionen, ebenso wie andererseits Interaktionen immer zugleich eine emotionale und eine positionale Dimension haben, wodurch wiederum reziproke, symmetrische oder komplementäre Beziehungsmuster geschaffen werden, die sich in der sozialen Interaktion als positionale Ordnungen fortsetzen. Vor diesem Hintergrund kommt der Positionierung ein wichtiger Stellenwert als Strukturmoment sozialer Ordnung auf der Mikro- wie

auf der Makroebene der Gesellschaft zu.

Diese doppelte Dimension von sozialen Positionen - als Ressourcen und Emotionen - zeigt sich auch in der familialen Interaktionsstruktur, denn die gesellschaftliche Position einer Familie wirkt sich nicht nur auf ihre Verfügbarkeit über Ressourcen aus, sondern auch auf die soziale Anerkennung, die sie genießt. Eine niedrige soziale Position der Familie in der Gesellschaft ist nicht nur mit wenig Ressourcen, sondern auch mit einer geringen sozialen und emotionalen Anerkennung verbunden, die wiederum auch auf die Interaktionsstruktur und die Beziehungsregeln in der Familie ausstrahlt, indem sie die Rollenentfaltung der Familienmitglieder einschränkt sowie zu einem geringen Ausmaß von materiellen, aber auch emotionalen Gratifikationen der Eltern gegenüber den Kindern führt. Dies setzt sich auch in der familialen Interaktionstruktur fort, in der ebenfalls Positionszuschreibungen und die mit ihnen einhergehenden kognitiven und emotionalen Schemata verinnerlicht werden, da auch die Positionen der Familienmitglieder mit einem bestimmten Maß an "emotionalem Prestige" in Form von Anerkennung oder Mißachtung, Scham oder Unterlegenheit verbunden sind. Die emotionale Dimension der Persönlichkeitsentwicklung ist deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil sie mehr als die externen Ressourcen die Ausbildung des Selbstwertgefühls und damit die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Heranwachsenden prägt. Wenn ihnen die emotionale Anerkennung verweigert wird, wird die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls nachhaltig gestört.

Eine niedrige soziale Position der Familie in der Gesellschaft wirkt sich also auf die Persönlichkeitsentwicklung in mehrfacher Weise aus: durch einen Mangel an materiellen und kulturellen Ressourcen, so dass die Handlungsfähigkeit eingeschränkt ist, durch eine eingeschränkte Rollenentfaltung und Interaktionsstruktur, die die Entwicklung der kognitiven und sprachlichen Kompetenz zur Gestaltung von Beziehungen und Handlungen behindert, sowie schließlich durch einen Mangel an emotionalen Gratifikationen und Anerkennung, die die Entwicklung des Selbstwertgefühls als affektive Grundlage der Handlungsfähigkeit beschränkt.

Vor diesem Hintergrund muss die Frage der intergenerationalen Statusübertragung gesehen werden. Eine zusätzliche Bedeutung erlangt diese Frage durch die Veränderung der Reproduktionserfordernisse im Zuge des wirtschaftlichen Wandels, die das Erreichen hoher Bildungszertifikate ins Zentrum gerückt hat. Obwohl davon die Jugendlichen viel stärker betroffen sind, nehmen die Eltern diese Veränderungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sozialbiographie wahrscheinlich deutlicher wahr. Darüber hinaus geht es jedoch zugleich auch um die Sinnhaftigkeit und die Legitimität der Existenzsicherung als eines zentralen Handlungsbereiches der Eltern. Distanzieren sich die Kinder davon oder zollen sie ihm Anerkennung? Wie entscheiden sich die Kinder bei dieser Frage für ihr eigenes Leben? Es ist stark zu vermuten, dass sich diese existentielle Frage der Sicherung, Bewahrung und Fortführung der Existenzgrundlage der Familie als sozialem System beim Ablösungsprozess der Kinder vom Elternhaus und der Statuspassage zum Erwachsenwerden verdichtet. Dabei treten auch die Muster, die der Interaktionsstruktur der Familie zugrundeliegen, zutage und werden dramatisch zugespitzt, da er auch eine tiefgreifende Veränderung der Rollen- und Interaktionsstruktur der Familie zur Folge hat. Die unterschiedlichen Rollenerwartungen, Anforderungen, Befürchtungen und Hoffnungen, die stark affektiv besetzt sind, finden nur teilweise ihren explizit geäußerten Ausdruck, sondern bleiben zum größeren Teil unbewusst und werden implizit

kommuniziert.

Die Studienfachentscheidung ist jedoch nicht nur die Phase, in der die Übertragung der familialen Ressourcen an die nachfolgende Generation zur Diskussion stehen, sondern leitet aus der Sicht der Jugendlichen eine wichtige Statuspassage zum Erwachsenwerden ein, die mit dem Ablösungsprozess vom Elternhaus einhergeht und ein bedeutender Schritt im Prozess der biographischen Verselbständigung als Teil ihres Individuationsprozesses ist. Dieser komplexe Bedingungszusammenhang von gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren, die die Statusbiographien und die Reproduktionsstrategien sowie die sozialisatorischen Interaktionsprozesse der Herkunftsfamilien der Jugendlichen beEinflusst und auf diese Weise ihren biographischen Erfahrungshintergrund geprägt haben, geht in die Entscheidungsprämissen der Studienfachwahl ein. Ein handlungstheoretisches Konzept von Entscheidung, das dem Subjektcharakter von, zumal biographischen Entscheidungen gerecht wird, muss demzufolge der komplexen Sozio-Logik des Entscheidungsprozesses gerecht werden, indem der soziale Kontext, in den die Studienfachentscheidung eingebettet ist, berücksichtigt wurde sowie neben den direkten, internen und bewussten auch die indirekten, externen und unbewussten Elemente der Entscheidung. Damit sollte ein Handlungsbegriff erschlossen werden, der sowohl deterministische Elemente enthält, die der subjektiven Gestaltungsmöglichkeit nicht zugänglich sind, sowie Bedingungen, an die sich ein Individuum mittels indirekter Strategien anpassen kann, ohne seine Intentionen aus den Augen zu verlieren, sowie schließlich einen Bereich von Gestaltungsmöglichkeit, der auf der prinzipiellen Steuerbarkeit und Kontrolle des eigenen Selbst beruht.

Diese "Fähigkeit zur reflexiven Steuerung des Verhaltens" (Giddens) hat sich im familialen Sozialisationsprozess entwickelt und beruht auf der Elaboriertheit der emotionalen Schemata, die sich als eine Ausbalancierung zwischen den affektiven und kognitiven Dimensionen der Persönlichkeit äußern. Sie bildet - entgegen dem subjektlosen Entscheidungsbegriff der rationalen Entscheidungstheorie - den handlungstheoretischen Kern der Entscheidung und stellt die wichtigste interne Voraussetzungen für ihre Gestaltung dar, die sich als eine Balance zwischen den kognitiven und affektiven Dimensionen der Wahrnehmung der zur Entscheidung stehenden Handlungsalternativen, Rahmenbedingungen und Prämissen der Entscheidung äußert.

Im Gegensatz dazu wird die Gestaltungsdimension bei der Studienfachentscheidung in der Regel dadurch verkürzt, dass entweder ihre affektiven oder ihre kognitiven Bestandteile verdrängt werden und auf diese Weise auf je eigene Art Gewohnheiten, Traditionen und Normen, aber auch unbewusste Erwartungen, Wünsche, Ängste und Konflikte unkontrolliert und "hinter dem Rücken" der Akteure in die Entscheidung "einschleichen" und dadurch als vorhandene Strukturmuster transformiert und reproduziert werden. Dabei kann sich die Entscheidung ausschließlich auf die biographische Vergangenheit beschränken, indem sie sich an Sicherheit und Vertrautheit stiftenden Gewohnheiten und Handlungsroutinen orientiert, oder sie kann extrem zukunftsbezogen sein und sich dann am Nutzen und Ertrag des Handlungsziels orientieren. In gewisser Weise entspricht diesem Unterschied auch die Unterscheidung zwischen einer extremen "Weil"-Orientierung, die dann wahrscheinlich ist, wenn das Sicherheitssystem durch Angst bedroht und demzufolge die Zukunftsorientierung des Handelns gefährdet ist. Demgegenüber geht eine ausgeprägte Zukunftsorientierung eher mit einer Zurück-

drängung der emotionalen Zuständlichkeit und Verbundenheit mit dem eigenen Selbst einher, indem nur unter Berücksichtigung kognitiver Überlegungen entschieden wird. Dies äußert sich als einseitige Zielorientierung., womit man sich in extremer Weise selbst zum Objekt macht und instrumentalisiert, was eine extreme Form von "Um-zu"-Orientierung wäre. Beide Vereinseitigungen bilden gewissermaßen eine Unter- und eine Obergrenze des selbstgestaltenden Handelns bei der Entscheidung.

Selbstinstrumentelle und einseitig kognitive Studienfachentscheidungen gehen darüber hinaus eher mit der Übernahme des Strukturmusters der Laufbahnorganisation des Bildungssystems einher, an dem man sich entlang hangelt und münden eher in die Wahl von "harten", leistungs- und lernintensiven Studienfächern ein. Demgegenüber führen einseitig affektive und "vergangenheitsorientierte" Entscheidungen eher in die "weichen" Studienfächer, da ein zweckorientiertes "Um-zu"-Motiv kaum zu Studienfächern führen kann, die statt einer erkennbaren Laufbahnstruktur ein heterogenes und diffuses Curriculum aufweisen.

Diese Strukturmuster, die den Studienfachentscheidungen zugrundeliegen, entsprechen nicht der formalen Logik der Nutzentheorie und beruhen nicht auf zweckrationalen Abwägungen und bewussten Berechnungen, sondern auf einer sozialen Logik, die weitgehend unbewusst als "praktische Logik" funktioniert, also gemäß dem Prinzip der "Ökonomie der Praxis" (Bourdieu 1987: 95, 1979: 248ff.) funktioniert. Sie beinhaltet zwar auch ein ökonomisches Prinzip, jedoch nicht im Sinne einer strengen Kalkulation auf der Grundlage eines Optimierungsalgorithmus, weil für die meisten Elemente in der "Rechnung", gewissermaßen als "Platzhalter" für exakte Kosten-Nutzen-Rechnungen, soziale Erfahrungstatbestände in Form von Alltagstheorien eingesetzt werden, die ihrerseits Wahrnehmungs- und Deutungsmuster enthalten, die während des sozialisatorischen Interaktionsprozesses in der Familie verinnerlicht wurden und sich als normative, traditionale oder habituelle Orientierungen zu einem "System von Dispositionen" (Bourdieu) verdichtet haben, die die biographischen Voraussetzungen der Entscheidung bilden. Sie enthalten sowohl kognitive wie auch emotionale Schemata und gleichen latenten Strukturen, die neue Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen strukturieren und damit die ursprünglichen Strukturen bestätigen und reproduzieren. Sie prägen als individueller Relevanzrahmen ("frame") und Präferenzstruktur den subjektiven "Möglichkeitsraum" (Bourdieu), die Prämissen der Entscheidung der Studienanwärter.

Bei der Studienfachwahl werden also die im sozialisatorischen Interaktionsprozess erlernten Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Handlungsmuster, die sich zu einem Habitus verdichtet haben, in eine Entsprechung mit jenen Orientierungs- und Handlungsmustern gebracht, die in spezifischen akademischen Feldern - "Fachkulturen" - gefordert werden. Dies führt vor dem Hintergrund der sozialen Position der Herkunftsfamilie der studienberechtigten Jugendlichen und des Sozialisationsprozesses zu eher kostenorientierten oder eher ertragsorientierten Studienfachentscheidungen.

Die feststellbare Präferenz der studienberechtigten Jugendlichen aus den oberen sozialen Klassen - also der "Statuserhalter" mit einem normalbiographischen Verlauf - für die "harten" Studienfächer beruht nicht auf einer "rationalen" Überlegung, die diese Ressourcen als Investition genau ins Verhältnis zu den möglichen Erträgen setzt. Vielmehr handelt es sich im sozialen Normalfall um eine Nicht-Entscheidung, die an die Traditionen ihrer sozialen Herkunftsklasse anknüpft, denn sie orientieren sich dabei - wenngleich auf der Grundlage der

vorhandenen Ressourcen ihrer Familie - an ihren Eltern, an die sie in der Regel noch stark gebunden sind. Sie brauchen nur in die Fußstapfen ihrer Eltern zu treten und ihren Ratschlägen und Empfehlungen zu folgen, ohne Alternativen in Erwägung ziehen zu müssen und ohne dass eine Entscheidung im eigentlichen Sinn noch erforderlich wäre. Sie haben eine hohe Elternorientierung, die sich als Übereinstimmung mit ihren Wertvorstellungen, Normen und Erwartungen äußert, denn sie befinden sich in einer Situation, die ihnen ohne eigenes Zutun dient, weil sie auf vielfältige Weise von der privilegierten sozialen Position ihrer Eltern profitieren, allerdings um den Preis, dass ihre Ablösung vom Elternhaus und ihre biographische Verselbständigung behindert wird.

Beruht ihre Eltern- und Statusorientierung auf Überanpassung und führt zu "statusadäquaten" prestigeträchtigen und leistungsorientierteen Studienfächern, so gibt es auch ein Muster der Unteranpassung. Dies ist auf negative Sozialisationsbedingungen aufgrund mangelnder Zuwendung oder sogar emotionaler Ablehnung zurückzuführen, die eine Übertragung der reichlichen Ressourcen und der vorhandenen Privilegien behindert. Dies kann auf die eigenen Konflikte der Eltern zurückzuführen sein oder darauf, dass die Kinder ihre Anforderungen, die soziale Position der Familie zu bewahren und zu reproduzieren, nicht zur Genüge erfüllen, beispielsweise durch schlechte Schulleistungen, auf die die leistungsorientierten und enttäuschten Eltern negativ reagierten. Ihre schlechten Schulleistungen können aber auch gerade umgekehrt die Folge ihrer negativen Sozialisationsbedingungen gewesen sein, die vielleicht ihrerseits das Verhältnis zu ihren Eltern noch verschlechtert haben. Beispielsweise kann auch der Versuch einer biographischen Verselbständigung während der Jugendphase darin bestehen, dass die auf Konformität, konventioneller Normanpassung und hoher Leistungsorientierung beruhende familiale Interaktionsstruktur infrage gestellt wird. Da sie als kulturelles Muster die Reproduktion der sozialen Position der Familie gewährleistet, können die Eltern dies als Bedrohung und Gefährdung des Familiensystems empfinden und in beschriebener Weise mit Ablehnung reagieren. Daraufhin können die Kinder wiederum versuchen, durch Unterscheidung und Abweichung von den Anforderungen ihrer Eltern, zu der auch die Verweigerung der elterlichen Ressourcen gehören kann, auf paradoxe Weise ihre Aufmerksamkeit und letztlich auch ihre Gunst zu erwerben. Dies führt zur Wahl von "weichen" Studienfächern, die in ihrer Ablehnung einer statusadäquaten Wahl einen deutlichen symbolischen Charakter haben.

Die "Statusbestätiger" sind dadurch gekennzeichnet, dass ihre Eltern noch keine "höhere" Ausbildung erhalten hatten, aber nach dem Krieg um so schneller und steiler aufgestiegen sind. Aufgrund dieser "Statusspannung" (Levy 1977) zwischen Berufsposition und Bildungsabschluss sind die Kinder - bewusst oder unbewusst - geradezu gezwungen, sich intensiv mit diesem Aufstieg auseinandersetzen, da sie auch von ihnen ein ähnlich leistungs- und statusorientiertes Verhalten erwarten. Andererseits vermitteln sie ihnen, zumeist unbewusst, dass niemand so gut ist wie sie selbst, was das zu ihrem leistungsorientierten Handlungsmuster passende Orientierungsmuster ist, das ihren Aufstiegskampf widerspiegelt. Das führt zu einer Polarisierung, da die Kinder entweder das in der Regel von ihrem Vater verkörperte Handlungsmuster der leistungsbezogenen Selbstinstrumentalisierung ablehnen oder es im Gegenteil kopieren müssen und sich stark mit dem Vater und seinem Aufstieg identifizieren, was wiederum zur Wahl entsprechender Studienfächer führt. Sie sind also entweder sehr stark negativ oder positiv durch den Vater gebunden.

Die "Statussucher" unterscheiden sich von den anderen Statusgruppen dadurch, dass sie aus ihrem soziokulturellen Milieu ausgebrochen und ihm gegenüber entfremdet. Bei ihnen ist der Besuch der höheren Bildungsgänge immer mit einem biographischer Bruch verbunden, aufgrund dessen die Handlungsschemata und Interaktionsmuster des Elternhauses infrage gestellt werden oder sogar ihre Bedeutung verlieren und nicht in die "neue Welt" übernommen werden können. Sie sind bereits eher von ihren Eltern abgelöst, ohne damit allerdings die dieser Ablösung zugeschriebenen Handlungskompetenzen erworben zu haben. Die Gründe für das Verlassen ihres sozialen Milieus sind jenen der anderen Sozialgruppen ähnlich, da sie auf einer mangelhaft erfolgten affektiven Gebundenheit aufgrund negativer Sozialisationseinflüsse oder aufgrund mangelnder Integrationskraft ihres Milieus beruhen. Insofern hat ihr Aufstieg häufig den Charakter einer "Flucht nach vorne". Zur - nie vollständig glückenden - Integration in das sozial höherwertige Milieu muss zusätzlich eine positive Identifikationsmöglichkeit mit ihm hinzutreten, auf deren Grundlage eine Orientierung an seinen Normen geschehen kann und die ihnen gewissermaßen die Tür zeigen oder sogar öffnen, durch die sie ihr Milieu verlassen können. Dies kann durch das Bildungssystem gewährleistet werden, das mit universalistischen Ansprüchen und mit dem Kriterium der Leistungsdifferenzierung in die dörfliche oder proletarische Lebenswelt einbricht und den Jugendlichen aus diesem Milieu die Chance eröffnet, durch schulischen Erfolg eine Form von Bestätigung und Anerkennung zu erhalten, die ihnen von den Eltern aus Gründen des Selbstschutzes vorenthalten werden und ihn dadurch von seinem Herkunftsmilieu ablösen. Dies führt zur Wahl entsprechend leistungsintensiver Studienfächern. Falls die positive Identifikation mit dem höherwertigen sozialen Milieu, die durch Erfolg gewährleistet wird, nicht gegeben ist, fällt eine Anpassung viel schwerer und wechselt sich mit einer idealisierenden Bindung an das Herkunftsmilieu ab, die durch eine entsprechende Studienfachwahl unterstützt wird. Die Abweichungen der untersuchten Sozialgruppen von den erwartbaren Bildungsverläufen und Studienfachwahlen - Oberschicht-Jugendliche in "weichen" und Unterschicht-Jugendliche in "harten" Fächern - sind also immer auf negative Einflüsse durch die Sozialisationsbedingungen in ihren Familien zurückzuführen.

Auf welche Weise sind nun sozialstrukturelle und sozialisatorische Faktoren miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig bei der Studienfachwahl der studienberechtigten Jugendlichen? Wir haben gesehen, dass sich die Sozialisation in den sozialen Klassen erheblich voneinander unterscheidet, was aus der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung bekannt ist und auch durch die statistische Analyse bestätigt wurde. Herrscht in den höheren sozialen Klassen eher eine universalistische, emotional kontrollierte und stark leistungsorientierte Handlungsorientierung vor und wird auch als Erziehungsziel den Kindern vermittelt, so sind die unteren sozialen Klassen durch eine defensive, statische, an einer "Kultur der Notwendigkeit" ausgerichtete Handlungsorientierung gekennzeichnet, die eher auf die Bewahrung als auf die Weiterentwicklung und Ausweitung der vorhandenen Ressourcen konzentriert ist.

Obwohl diese Dispositionen in einem engen Zusammenhang mit den sozialen Positionen in der Gesellschaft stehen, da sie der Reproduktion der jeweiligen sozialen Klasse in gesellschaftlichem Maßstab dienen, erklärt er allein jedoch noch nicht die Entwicklung und Ausprägung der individuellen Handlungsmuster, die wir bei den interviewten Studierenden feststellen konnten und die auch ihrer Studienfachwahl zugrunde gelegen haben. Dies wird

besonders deutlich bei den "gescheiterten" Studierenden, die aus ihrem normalbiographischen Verlauf ausgebrochen sind. Ganz entscheidend für ihre Ausprägung ist die Berücksichtigung der sozialisatorischen Interaktionsprozesse, in dem die genannten soziokulturellen Muster und Dispositionen kommunikativ vermittelt wurden und sich in jeweils eigener Weise mit den biographischen Erfahrungssedimenten der Eltern verknüpft haben. Von ihren Erfahrungen hängt es ab, welche Rolle und Funktion den grundlegenden soziokulturellen Orientierungen im sozialisatorischen Interaktionsprozess zugewiesen wird und auf welche Weise und wozu sie eingesetzt werden.

Individuellen und kollektiven Akteuren - Familien und Familienmitgliedern - sind kulturelle Muster - als Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster - als Teil ihrer lebensweltlichen Erfahrungen in ihrem sozialen Milieu vorausgesetzt, die sie - meistens fraglos - übernehmen und in ihre eigene Handlungspraxis einbauen, dort jedoch für ihre aktuelle Interaktionssituation und zur Bewältigung ihrer aktuellen Konflikte und Probleme einsetzen. Dies kann man sich in in der Art und Weise vorstellen, wie dies Bateson in seiner Konzeption seiner Lernstufen beschrieben hat. In Batesons Konzept beschreibt die Lernstufe II das "Rollen-Lernen" eines Interaktions- oder Handlungsmusters als komplexen Vorgang der Habitualisierung (Bateson 1981: 378ff.), die auf einer Verinnerlichung durch Absinken des erlernten "Wissens" auf weniger bewusste Ebenen des Gedächtnisses beruht. Dadurch werden die verinnerlichten und routinisierten Regeln und Schemata aber auch einer bewussten Gestaltungsmöglichkeit entzogen, da sie "ohne Rücksicht auf Veränderungen in der Umgebung wahr bleiben" (Bateson 1981: 199). Auf diesem Niveau ist es zwar möglich, zwischen verschiedenen Prämissen des Handelns zu wählen, der selbstbestätigende und unbewusste Charakter der Prämissen bleibt jedoch erhalten und führt zu einer "Starrheit" der entsprechenden Schemata und Muster.

In dieser Weise erfolgt im übrigen auch die Studienfachwahl, die ein aktuelles Handlungsproblem darstellt und zu deren Lösung auf bekannte und vertraute Orientierungs- und Handlungsmuster zurückgegriffen wird. Diese "strukturelle" und "subjektlose" Art zu handeln, die so lange unproblematisch ist, wie sie keine soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit produziert und reproduziert, kann nur durchbrochen werden, wenn neben den Kognitionen auch die - selbstbezogenen und sozialen - Emotionen in einer Weise entwickelt wurden, dass der entsubjektivierenden Wirkung der "objektiven Strukturen" ein Subjekt entgegentritt. Denn ohne ein entwickeltes Selbstwertgefühl haben Strukturen eine entsubjektivierende Wirkung in genau dem Sinne, wie sie als "objektive Strukturen" von der strukturalistischen Soziologie unter Absehung der Subjekte thematisiert werden. Erst wenn also die Prämissen der Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Handlungsmuster bewusst gemacht werden, und das heißt, dass auch ihr affektive Dimension elaboriert wird, ist ihre verändernde Gestaltung möglich.

Literatur

Allemann, B. (1980): "Einleitung" zu: Rainer Maria Rilke - Werke in 6 Bänden. Frankfurt: Insel Verlag

Altendorf, H. u.a. (1978): Arbeiterkinder an den Hochschulen. Soziale Selektion, materielle Lage, Ausbildungsföderung. (Basistexte Bildung) Köln

Apel, H. (1989): Fachkulturen und studentischer Habitus. In: ZSE (9) Heft 1, 2-22

Apel, H. (1993): Bildungshandeln im soziokulturellen Kontext: Studienfachwahl und Studiengestaltung unter dem Einfluß familialer Ressourcen. Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag

Bahrdt, H. P. (1961): Zur Frage des Menschenbildes in der Soziologie. In: Europäisches Archiv für Sozialgeschichte (2), 1-17

Bargel, T. u.a. (1984): Studiensituation und studentische Orientierungen. Eine empirische Untersuchung im Wintersemester 1982/83. (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) Bad Honnef: Bock

Bargel, T. u.a. (1987): Arbeiterkinder nach dem Abitur: Leistungsauslese oder soziale Auslese beim Hochschulzugang? In: Bolder, A. & Rodax, K. (Hrsg.), 181-206

Bargel, T. & Höpfinger, N. (1986): Schwierigkeiten und Belastungen von Studierenden aus Arbeiterfamilien. In: Funke, A. (Hrsg.), 136-172

Bateson; G. (1981): Ökologie des Geistes. Frankfurt: Suhrkamp

Bateson, G. [1935] (1981a): Kulturberührung und Schismogenese. In: Bateson, G. (1981), S. 99-113

Bateson, G. [1956] (1981b): Vorstudien zu einer Theorie der Schizophrenie. In: Bateson, G. (1981), S. 270-301

Bateson, G. [1964] (1981c): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Bateson, G. (1981), S. 362-399

Bateson, G. [1967] (1981d): Stil, Grazie und Information in der primitiven Kunst. In: Bateson, G. (1981), S. 182-212

Baur, R. (1972): Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse der Grundschule. Weinheim: Beltz

Beck, U. (1983): Jenseits von Stand und Klasse. In: Kreckel, R. (Hrsg.), 35-74

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M: Suhrkamp

Beck, U., Brater, M. & Wegener, B. (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt: Campus

Becker, G. S. [1960] (1982): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. Tübingen

Berger, P. A. (1987): Klassen und Klassenfraktionen. Zur "neuen Unübersichtlichkeit" in der soziologischen Ungleichheitsdiskussion. In: KZSS (39) Heft 1, 59-85

Berger, P.A. (1990): Ungleichheitsphasen. In: Berger, P.A. & Hradil, St. (Hrsg.), 319-350

Berger, P. A. & Hradil, St. (Hrsg.) (1990): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. (Soziale Welt, Sonderband 7) Göttingen: Schwartz

Berger, P. L. (1963): Invitation to Sociology. New York: Doubleday

Berger, P. L. u.a. (1975): Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt: Suhrkamp

Berger, P. L. & Luckmann, Th. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer

Bernstein, B. (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam: de Munter

Bertram, H. (1976): Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung. In: ZfS (5) Heft 2, 103-117

Bertram, H. (1977): Sozialstruktur und Intelligenz. Ein altes Thema - eine neue Antwort. In: KZSS (29), 461-486

Bertram, H. (1978): Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil. Weinheim: Beltz

Bertram, H. (1981): Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancenungleichheit. Darmstadt: Luchterhand

Blau, P. M. (1977): A macrosociological theory of social structure. In: AJS (83)

Blossfeld, H.- P. (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß: Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt: Campus

Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industriealisierten Ländern. In: ZfP (39), 25-52

Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. Reinbek: Rowohlt, 80-146

BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1994): Grund- und Strukturdaten 1994/95. Bonn

Bochnik, H. J. u.a. (1974): Numerus Clausus in der Medizin. Frankfurt

Böttcher, W. (1985): Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung. Bochum: Ulrich Schallwig

Böttcher, W. (1987): Barrieren: Soziale Ungleichheit und ungleiche Bildungschancen. In: Habel, W. u.a. (Hrsg.), Blockierte Zukunft. Reaktionen von Studierenden und Lehrenden. Weinheim: Juventa, 43-49

Bolder, A. (1978): Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu. Frankfurt: Campus

Bolder, A. & Rodax, K. (Hrsg.) (1987): Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft

Bolte, K.-M. & Hradil, St. (1984): Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland (5. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich

Boudon, R. (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. New York: Wiley

Boudon, R. (1977): Soziale Bedingtheit und die Freiheit des Individuums - das Problem des *homo sociologicus*. In: Eichner, K & Habermehl, W. (Hrsg.), Probleme der Erklärung sozialen Verhaltens. Meisenheim: Hain. 214-276

Bourdieu, P. (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, P. & Passeron, J. C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M: Suhrkamp, 91-137

Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.), 183-198

Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und "Klassen" - Lecon sur la lecon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/M: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1988): Homo academicus. Frankfurt/M: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1989): Antworten auf einige Einwände. In: Eder, K. (Hrsg.), 395-410

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett

Bourdieu, P. u.a. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M: Suhrkamp

Bowles, S. & Gintis, H. (1978): Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel der USA. Frankfurt: Suhrkamp

Branahl, U. (1983): Lexikon: Stichwort Rechtswissenschaften. In: Huber, L. (Hrsg.), 685-692

Brim, O.G. (1960): Personality development as role-learning. In: Iscoe, J. & Stevenson, H. W. (Eds.), Personality development in children. Austin, Tex.: University of Texas Press, 127-159

Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett

Brose, H.-G. (1986): Berufsbiographien im Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag

Brose, H.-G. & Hildenbrand, B. (Hrsg.), Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske & Budrich

Brose, H.-G. & Hildenbrand, B. (1988): Biographisierung von Erleben und Handeln. In: Dies. (Hrsg.), 11-30

Buchmann, M. (1989a): Jugend - ein integrativer Erklärungsansatz. In: Markefka, M., R. Nave-Herz (Hrsg.), Band 2: 103-110

Buchmann, M. (1989b): Die Dynamik von Standardisierung und Individualisierung im Lebenslauf. Der Übertritt ins Erwachsenenalter im sozialen Wandel fortgeschrittener Industriegesellschaften. In: Weymann, A. (Hrsg.), 90-104

Bude, H. (1984): Rekonstruktion von Lebensrekonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt. In: Kohli, M. & Robert, G. (Hrsg.), 7-28

Bühl, W. L. (1986): Kultur als System. In: KZSS (Sonderheft 27, Kultur und Gesellschaft), 118-144

Burger; Th. (1991): Die Dimension der Ungleichheit in der modernen Gesellschaft. In: Analyse und Kritik (13), Heft 1, 1-33

Burgess, E. W. (1926): The familiy as a unit of interacting personalities. In: Familiy, 3-6

Burkart, G. (1984): Die Öffnung der Hochschulen – Ein Beitrag zur Stabilisierung sozialer Ungleichheit? In: Kellermann, P. (Hrsg.), 25-48

Burkart, G. (1984a): Das Distinguierte und das Degoutante. In: Soziologische Revue (7) 9-14

Burkart, G. (1985): Universität und Gesellschaftsstruktur: Einleitende Überlegungen zur Forschungslage. In: Burkart, G. (Hrsg.), Maturanten, Studenten, Akademiker. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, 13-81

Burr, W. R. u.a. (Eds.) (1979): Contemporary theories about the family. Vol. 1: Research-based theories. New York: The Free Press,

Bussche, H. van der (1983): Lexikon: Stichwort Medizin. In: Huber, L. (Hrsg.), 646-653

Chomsky, N. (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt: Suhrkamp

Clark, B. R. [1960] (1972): Die "Abkühlungsfunktion" in den Institutionen höherer Bildung. In: Steinert, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart, 111-125

Clausen, J. A. (1976): Die gesellschaftliche Konstitution individueller Lebensläufe. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.), 203-220

Coleman, J. C. u.a. (1977): Identity in adolescence: present and future self-concepts. In: Journal of Youth and Adolescence (6), 63-75

Collins, R. (1975): Conflict Sociology. Toward an explanatory science. New York

Collins, R. (1981): The microfoudations of macrosociology. In: AJS (86), 984-1014

Dahrendorf, R. (1958): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln: Westdeutscher Verlag

Dahrendorf, R. (1965a): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg

Dahrendorf, R. (1965b): Arbeiterkinder an deutschen Hochschulen. Tübingen: Mohr

De Levita, D. J. (1976): Der Begriff der Identität, Frankfurt

Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1975): Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M: Suhrkamp

Dreitzel, H. P. (1972): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart: Enke

Durkheim, E. [1893](1977): Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt/M: Suhrkamp

Eder, K. (Hrsg.) (1989): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Frankfurt/M: Suhrkamp

Ekman, P. (1984): Expressions and the nature of emotion. In: Scherer, K. R. & Ekmann, P. (Eds.), Approaches to emotion. Hillsdale: Erlbaum, 319-343

Elder, G. H. (1974): Children of the great depression. Chicago: University of Chicago Press

Elder; G. H. (1975): Age differentiation and the life course. In: Annual Review of Sociology (1), 165-190

Elias, N. (1969): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde. Bern: Francke

Elster, J. (1986a): Introduction. In: Elster, J. (Ed.) Rational choice. Oxford: Blackwell

Elster, J. (1987): Subversion der Rationalität. Frankfurt: Campus

Elster, J. (1989): Solomonic judgments: Studies in the limitations of rationality. Cambrigde: Cambrigde University Press

Engler, St. (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Weinheim: Juventa

Erikson, E. H. [1950](1968): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett

Erikson, E. H. [1959](1973): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M: Suhrkamp

Erlinghagen, K. (1965): Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland. Freiburg

Esser, H. (1991): "Rational Choice". In: Berliner Journal für Soziologie (1) 231-243

Fauser, R. u.a. (Hrsg.) (1985): Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. München: Deutsches Jugendinstitut/Juventa

Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1981): Kritische Lebensereignisse. München: Urban & Schwarzenberg

Filipp, S.-H. (1982): Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), 769-788

Flammer, A. (1992): Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliches Bindemittel. In: Mandl, H., Dreher, M. & Kornadt, H.-J. (Hrsg.): Kultur - Entwicklung - Denken. Göttingen: Hogrefe, 119-128

Francis, E. K. (1957): Grundlagen des soziologischen Denkens. Berlin

Francis, E. K. (1965): Ethnos and Demos. Soziologische Beiträge zur Volkstheorie. Berlin

Franz, H. W. (Hrsg.) (1985): 22. Deutscher Soziologentag 1984. Opladen: Westdeutscher Verlag

Frey, H.-P. & Haußer, K. (1987): Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In: Frey, H.-P. & Haußer, K. (Hrsg.), Identität. Stuttgart: Enke

Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa

Fuchs, W. (1983): "Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?" In: Soziale Welt (34) Heft 3, 341-371

Fuchs, W. (1984): Biographische Forschung, Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen: Westdeutscher Verlag

Fuchs, W. u. a. (Hrsg.) (1978): Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag

Funke, A. (Hrsg.) (1986): Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern. (Hans-Böckler-Stiftung, Graue Reihe Nr. 36), Düsseldorf

Geißler, B. & Oechsle, M. (1990): Lebensplanung als Ressource im Individualisierungsprozeß (Arbeitspapier Nr. 10, Teilprojekt B2, SFB 186). Bremen

Geißler, R. (1978): Bildung und Sozialchancen. Hypothesen zur Statuszuordnung durch das Bildungssystem. In: KZSS (30), 468-487

Geißler, R. (1992): Die Sozialstruktur Deutschlands. Ein Studienbuch zur Entwicklung im geteilten und vereinten Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag

Gerhards, J. (1988): Soziologie der Emotionen. Fragestellungen, Systematik und Perspektiven. Weinheim: Juventa

Gerstein, H. (1965): Studierende Mädchen - Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität. München

Geulen, D. (1977): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Geulen, D. (1981): Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. In: Matthes, J. (Hrsg.), 537-556

Geulen, D. (1991): Das Gesellschaftliche in der Seele. In: Jüttemann, G., Sonntag, M. & Wulf, C. (Hrsg.), Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim: Beltz

Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), 51-67

Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt: Campus

Giegel, H.-J. (1988): Konventionelle und reflexive Steuerung der eigenen Lebensgeschichte. In: Brose, H.-G. & Hildenbrand, B. (Hrsg.), 211-241

Giesen, B. & Haferkamp, H. (Hrsg.) (1987): Soziologie der sozialen Ungleichheit. Opladen: Westdeutscher Verlag

Glaser, B. & Strauss, A. (1971): Status Passage. London: Routledge

Goffman, E. (1961): Role-Distance. In: Goffman, E., Encounters. Two studies in the sociology of interaction. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 85-152

Goffman, E. (1962): On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaption to Failure [1952]. In: Rose, A. (Hrsg.): Human Behavior and Social Processes. Boston, 482-505

Goffman, E. (1971a): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln in der Interaktion im öffntlichen Raum. Gütersloh

Goffman, E. (1971b): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/M: Suhrkamp

Goffman, E. (1973): Interaktion. Spaß am Spiel. Rollendistanz. München: Piper

Goffman, E. (1974): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M: Suhrkamp

Goffman, E. (1977): Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M: Suhrkamp

Goffman, E. (1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellug im Alltag. München: Piper

Gouldner, A. (1960): The norm of reciprocity. A preliminary statement. In: American Sociological Review (25), S. 161-178

Goldschmidt, D., Teichler, U. & Webler, W.-D. (Hrsg.) (1984): Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt: Campus

Griese, H. (1976): Soziologische Anthropologie und Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz

Griese, H. (1979): Identitäts- und Verhaltensänderungen bei Erwachsenen. In: Griese, H. (Hrsg.), Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim: Beltz

Grimm, S. (1966): Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München

Guggenberger, B. (1987): Sein oder Design. Zur Dialektik der Abklärung. Berlin: Rotbuch

Haan, N. (1977): Coping and defending. New York: Academic Press

Habermas, J. (1970): Thesen zur Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J.: Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. Aufsätze 1954/1970. Amsterdam: de Munter. 376-393

Habermas, J. [1968] (1973a): Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt/M: Suhrkamp, S: 118-194

Habermas, J. (1973b): Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: Habermas, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt/M: Suhrkamp, S: 195-231

Habermas, J. (1976): Universalpragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen. In: Auwärter, M., Kirsch, E. & Schröder, K. (Hrsg.), Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M: Suhrkamp. 332-347

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Haferkamp, H. (1972): Soziologie als Handlungstheorie. Düsseldorf

Handl, J. (1985): Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? In: KZSS (37), 698-722

Handl, J., Mayer, K. U. & Müller, W. (1977): Klassenlagen und Sozialstruktur. Empirische Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M: Campus

Harkness, S. & Super, C. M. (1985): Child-environment interactions in the socialization of affect. In: Lewis, M. & Saarni, C. (Eds.), The socialization of emotions. New York: Plenum, 21-36

Hartung, D., Nuthmann, R. & Teichler, U. (1976): Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart: Klett

Havighurst, R. J. (1948): Developmental Tasks and Education. New York: Longmans Green

Heintz, P. (1968): Einführung in die soziologische Theorie. Stuttgart: Enke

Heintz, P. (1969): Ein soziologisches Paradigma der Entwicklung. Stuttgart: Enke

Heitmeyer, W. (Hrsg.) (1986): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. Weinheim: Juventa

Heitmeyer, W. & Olk, T. (Hrsg.) (1990): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim: Juventa

Held, T. (1978): Soziologie ehelicher Machtverhältnisse. Darmstadt: Luchterhand

Herlth, A. & Strohmeier, K.-P. (Hrsg.) (1989): Lebenslauf und Familienentwicklung. Mikroanalysen des Wandels familialer Lebensformen. Opladen: Leske & Budrich

Herlyn, I. & Vogel, U. (1988): Spätstudentinnen. Ausdruck einer Individualisierung des weiblichen Lebenslaufs? In: Hochschulausbildung, Heft 3, 153-164

Herlyn, I. & Vogel, U. (1989): Individualisierung. Eine neue Perspektive auf die Lebenssituation von Frauen. In: ZSE (9), 162-178

Hess, F., Latscha, F. & Schneider, W. (1966): Die Ungleichheit der Bildungschancen. Olten: Walter

Hess, R. D. & Handel, G. (1975): Familienwelt. Kommunikations- und Verhaltensstil in Familien. Düsseldorf

Hess, R. D. & Handel, G. [1959] (1980): Die Familie als psychosoziale Organisation. In: Döbert, R. u. a. (Hrsg.), Entwicklung des Ichs. Königstein

Hochgerner, J. (1979): Einflüsse von sozialer Herkunft und Mobilität auf Studium und Berufswahl. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik (3) Heft 3/4, 481-508

Hochschild, A. R. (1979): Emotion work, feeling rules, and social structure. American Journal of Sociology (85), 3, 551-575

Hochschild, A. R. (1983): The managed heart. Commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press

Hoerning, E. M. (1978): Antizipatorische Sozialisation. Statuspassagen bei Erwachsenen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges. 2 Bde. Berlin

Hoerning, E. M. (1987): Sozialisation und Lebenslauf (Studienbrief der Fernuniversität Hagen)

Hoerning, E. M. & Krais, B. (1987): Der Ausbruch aus der Normalbiographie. Milieuuntypische Lebensläufe von Arbeitertöchtern. In: Bolder, A. & Rodax, K. (Hrsg.), 207-231

Hofbauer, H. (1981): Berufswege von Erwerbstätigen mit Facharbeiterausbildung. In: MittAB (14), Heft 2, 127-138

Honneth, A. (1984): Die zerrissene Welt der symbolischen Formen. Zum kultursoziologischen Werk Pierre Bourdieus. In: KZSS (36), Heft 1, 147-164

Huber, L. (1975): Hochschule als "Umwelt". In: Bargel, T. u.a. (Hrsg.), Sozialisation in der Hochschule, (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 37). Hamburg, 118-135

Huber, L. (Hrsg.) (1983): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Stuttgart: Klett-Cotta

Huber, L. u.a. (1983): Fachcode und studentische Kultur. In: Becker, E. (Hrsg.), Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie und Methodologie. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 75). Weinheim: Dt. Studienverlag,

Huber, L. (1982): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), 521-550

Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1976): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek: Rowohlt

Hurrelmann, K. (1983a): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: ZSE (1) Heft 3, 91-104

Hurrelmann, K. (1983b): Kinder der Bildungsexpansion. Die Interpretation der eigenen Bildungs- und Berufschancen durch Angehörige der Geburtsjahrgänge 1962-1964. In: ZSE (3) Heft 2, 263-283

Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1982): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz

Hurrelmann, K., Rosewitz, B. & Wolf, H. K. (1985): Lebensphase Jugend. Weinheim: Beltz

Hurrelmann, K. & Neubauer, G. (1986): Sozialisationstheoretische Subjektmodelle in der Jugendforschung. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.), 157-172

Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz

Imhof, A. (1984): Von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit. Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte (71), 175-198

Jackson, D. D. (1957): The Question of Family Homeostasis". In: Psychiatric Quarterly (31). Supplementum

Jackson, D. D. (1965): The Study of the Family. In: Family Process (4), Heft 1

Jacobson, E. [1964] (1978): Das Selbst und die Welt der Objekte. Frankfurt: Suhrkamp

Jahnke, J. (1977): Arbeitsverhalten, Hochschuldidaktik und Studienorganisation. In: Bildung und Erziehung (30), Heft 1, 27-34

Janshen, D., Rudolph, H. u. a. (1987): Ingenieurinnen. Frauen für die Zukunft. Berlin: de Gruyter

Japp, K. P. (1992): Selbstverstärkungseffekte riskanter Entscheidungen. Zur Unterscheidung von Rationalität und Risiko. In: ZfS (21) 31-48

Jencks, C. u.a. (1973): Chancengleichheit. Hamburg

Joas, H. (1973): Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie. Wiesbaden: Akademische Verlagsanstalt

Joas, H. (1977): Motivationskrise der Jugend? In: Leviathan (5), S. 271-282

Joas, H. (1979): Intersubjektive Sinnkonstitution und Sozialstruktur. Kommentar zu J. Berger. In: ZfS (8), 198-201

Joas, H. (1981): Handlung und Struktur. In: Schulte, W. (Hrsg.), Soziologie in der Gesellschaft (Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen beim 20. Dt. Soziologentag). Bremen. 3-12

Joas, H. (1986): Die unglückliche Ehe von Hermeneutik und Funktionalismus. Über Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns. In: Honneth, A. & Joas, H. (Hrsg.), Kommunikatives Handeln. Frankfurt: Suhrkamp. 144-176

Joas, H. (1991): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), 137-152

Jungermann, H. (1977): Entscheidung in der Theorie. Einleitung. In: Lee, W.: Psychologische Entscheidungstheorie. Weinheim/Basel

Kellermann, P. (Hrsg.) (1984): Studienaufnahme und Studienzulassung. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft

Kellermann, P. (1986) Dominante Phänotypen des Gesamtstudenten. In: Ders., Arbeit und Bildung III. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft

Kern, B. u.a. (1973): Ausbildungsentscheidugnen von Abiturienten. (Forschungsbericht des SOFI), Göttingen

Keupp, H. (1988): Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Heidelberg: Asanger

Kirsch, K. (1970): Entscheidungsprozesse, Bd. 1, Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Th. Gabler

Kirsch, K. (1978): Die Handhabung von Entscheidungsproblemen. München

Klemm, K., Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Reinbeck: Rowohlt

Klose, W. (1982): Unseriöses Spiel mit Zahlen. Niemand weiß genau, wer ein 'Arbeiterkind' ist. In: Die Zeit Nr. 15 vom 9.4.1982

Kob, J. (1963): Erziehung in Elternhaus und Schule. Stuttgart

Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Studien und Berichte 53). Berlin

Kohlberg, L. (1963): Moral development and identification. In: Stevenson (Ed.): Child Psychology. University of Chicago Press, 277-332

Kohli, M. (1973): Studium und berufliche Laufbahn. Stuttgart: Klett

Kohli, M. (Hrsg.) (1978): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt: Luchterhand

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: KZSS (37), 1-29

Kohli, M. (1986): Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: Berger, J. (Hrsg.): Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren (Soziale Welt, Sonderband 4). Göttingen: Schwartz, 183-208

Kohli, M. (1988): Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufsregimes. In: Brose, H.-G. & Hildenbrand, B. (Hrsg.), 33-53

Kohli, M. (1989): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Brock, D. u.a. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Weinheim: Juventa/DJI. 249-278

Kohli, M. (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), 303-317.

Kohli, M. & Robert, G. (Hrsg.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung

Kohut, H. (1977): Die Heilung des Selbst. Frankfurt: Suhrkamp

Kokemohr, R. (1992): Textuelle Unbestimmtheit als Modalisierungsferment von Deutungsschemata. In: Marotzki, B. & Kokemohr, R. (Hrsg.), 281-323

Krameyer, A. (1984): Dem Habitus auf der Spur. In: Hochschulausbildung, Heft 2, 215-234

Krappmann, L. (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett

Krappmann, L. (1971a): Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: erziehung, Heft 3, 27-34

Krause, R. (1988): Eine Taxonomie der Affekte und ihre Anwendung auf dasVerständnis der "frühen" Störungen. Psychotherapie und medizinische Psychologie, 38, 77-86

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

Kreckel, R. (1983): Theorie sozialer Ungleichheiten im Übergang. In: Kreckel, R. (Hrsg.), 137-162

Kreckel, R. (1992): Class, Status and Power? Begriffliche Grundlagen für eine politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. In: KZSS (34), 617-648

Krejci, E. & Bohleber, W. (Hrsg.) (1982): Spätadoleszente Konflikte. Indikation und Anwendung psychoanalytischer Verfahren bei Studenten. Göttingen

Kreppner, K. (1982): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), 395-422

Kreppner; K. (1989): Familiale Sozialisation. In: Markefka, M. & Nave-Herz, R. (Hrsg.) (Band 1), 289-309

Kreppner, K. (1991): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), 321-334

Kreutz, H. (1974): Soziologie der Jugend. München

Kreutz, H. (1976): Soziale Bedingungen der Sozialisation Jugendlicher in industriellen Gesellschaften. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.), 151-170

Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1988): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich

Kudera, S. (1985): Historische Kohorten von 'Normalkarrieren'? In: Franz, H. W. (Hrsg.), 52-54

Lange, E. (1978): Determinanten der Entscheidung für das Studium der Soziologie. Eine Anwendung der Pfadanalyse. In: ZfS (7), 72-86

Langenheder, W. (1975): Theorie menschlicher Entscheidungshandlungen. Stuttgart

Lee, W. (1977): Psychologische Entscheidungstheorie. Weinheim/Basel

Leibenstein, H. (1957): Economic Backwardness and Economic Growth. New York/London

Lenhardt, G. (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt: Suhrkamp

Lenz, K. (1986): Alltagswelten von Jugendlichen. Frankfurt/M: Campus

Lenz, K. (1988): Die vielen Gesichter der Jugend. Jugendliche Handlungstypen in biographischen Portraits. Frankfurt/M: Campus

LeShan, L. H. (1952): Time Orientation and SOcial Class. In. The Journal of Abnormal and Social Psychology (47), S. 589 ff.

Levy, R. (1977): Der Lebenslauf als Statusbiographie. Stuttgart: Klett

Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber

Lewin, K. & Schacher, M. (1986): Studienanfänger im Wintersemester 1985/86 - Studium an Universität oder Fachhochschule? (HIS, Reihe Hochschulplanung 59). Hannover: HIS GmbH

Lewis, M. & Michalson, L. (1982): The socialization of emotions. In: Field, T. & Fogel, A. (Eds.), Emotion and early interaction. Hillsdale: Erlbaum, 189-211

Liebau, E. (1982): Der Habitus der Ökonomen. Kassel

Liebau, E. & Müller-Rolli, S. (Hrsg.) (1985): Lebensstil und Lernform. Zur Kultursoziologie Pierre Bourdieus (Neue Sammlung 25, Heft 3). Stuttgart: Klett-Cotta

Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung (25) Heft 3, 314-339

Linton, R. (1967): Rolle und Status. In: Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart: Enke, 239-252

Lockwood, D. (1985): Das schwächste Glied in der Kette? Einige Anmerkungen zur marxistischen Handlungstheorie. In: Prokla (15), Nr. 1, 5-33

Luce, R. D: & Raiffa, H. (1957): Games and Decisions. New York: Riley

Luckmann, Th. (1979): Persönlich Identität. soziale Rolle und Rollendistanz, in: Marquard, O. & Stierle, K.-H.: Identität (Poetik und Hermeneutik 8), München

Lütkens, C. (1959): Die Schule als Mittelklassen-Institution. In: KZSS, (Sonderheft 4), 22-39

Lukesch, H. & Schneewind, K. A. (Hrsg.) (1978): Familiäre Sozialisation. Stuttgart

Lutz, B. (1979): Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: Matthes, J. (Hrsg.), 634-670

Lutz, B. (1983): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. In: Soziale Welt (Sonderband 2), 221-245

Lutz, B. (1984): Der kurze Traum innerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/New York: Campus

Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego-identity status. In: Journal of Personality and Social Psychology (3), 551-558

Marcia, J. E. (1980): Identity in Adolescence, in: Adelson, J. (Ed.): Handbook of adolescent psychology, New York, 159-187

Markefka, M., R. Nave-Herz (Hrsg.) (1989a): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1: Familienforschung. Neuwied/Ffm.: Luchterhand

Markefka, M. & Nave-Herz, R. (Hrsg.) (1989b): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 2: Jugendforschung. Neuwied/Ffm.: Luchterhand

Marotzki, W. & Kokemohr, R. (Hrsg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen - Studentenbiographien. Frankfurt

Marx, K. (1978): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In. MEW, Bd. 18, Berlin: Dietz Verlag, 111-207

Matthes, J. (Hrsg.) (1979): Sozialer Wandel in Westeuropa, Frankfurt: Campus

Matthes, J. (Hrsg.) (1981a): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg

Matthes, J. (Hrsg.) (1981b): Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980. Frankfurt: Campus,

Matthes, J. & Schütze; F. (1973): Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. Reinbek: Rowohlt, 11-53

Mayer, K.-U. (1986): Lebensverlaufsforschung. In. Voges, W. (Hrsg.) Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Leverkusen

Mayer, K.-U. & Blossfeld, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P. A. & Hradil, St. (Hrsg.), 297-318

Mayer, K.-U. & Müller, W. (1989): Individualisierung und Standardisierung im Strukturwandel der Moderne. In: Weymann, A. (Hrsg.), 41-60

McKinley, D. G. (1964): Social Class and familiy life. New York: The Free Press

Mead, G. H. [1934] (1968): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt

Mertens, D. (1973): Der unscharfe Arbeitsmarkt. In:MittAB, Heft 4, 314-343

Merton, R. K. (1957): Social Theory and Social Structure. Glencoe: The Free Press

Meulemann, H. (1979): Klassenlage, Entscheidungsfeld und Bildungsaspirationen. Ein Versuch zur theoretischen Präzisierung und kausalen Erklärung von Zusammenhängen zwischen sozialer Struktur und individueller Lebensplanung. In: ZfS (8) Heft 4, 391-414

Meulemann, H. (1982): Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse. In: ZfS (11), 227-253

Meulemann, H. (1985a): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt/M: Suhrkamp

Meulemann, H. (1985b): Statusinkonsistenz und Sozialbiographie. Eine Forschungsperspektive für die Analyse der Mehrdimensionalität moderner Sozialstrukturen. In: KZSS (37) Heft 3, 461-477

Meulemann, H. (1985c): Sozialbiographie und Übergangsentscheidung der Eltern für den weiterführenden Schulbesuch ihrer Kinder. In: Fauser, R. u.a. (Hrsg.), 65-76

Meyer-Althoff, M. (1983): Lexikon: Stichwort Geisteswissenschaften. In: Huber, L. (Hrsg.), 510-518

Mooser, J. (1983): Auflösung proletarischer Milieus. Klassenbindung und Individualisierung in der Arbeiterschaft vom Kaiserreich bis in die Bundesrepublik Deutschland. In: Soziale Welt (34), Heft 3, 270-306

Mooser, J. (1984): Arbeiterleben in Deutschland 1900-1970. Frankfurt: Suhrkamp

Morsch, R., Neef, W. & Wagemann, C.-H. (1986): Das Elend des Grundstudiums. (Hochschuldadaktische Materialien M7) Alsbach: Leuchtturm-Verlag

Moser, T. (1972): Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Zum Verhältnis von soziologischzen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens. Frankfurt: Fischer

Müller, H.-P. (1994): Abschied von der Klassengesellschaft? Über ein "Menetekel" im Spiegel der soziologischen Diskussion. In: Görg, Ch. (Hrsg.), Gesellschaft im Übergang. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 120-140

Müller, H.-P. & Weihrich, M. (1990): Lebensweise - Lebensführung - Lebensstile. Eine kommentierte Bibliographie. Forschungsbericht. Neubiberg: Universität der Bundeswehr München

Müller, W. & Mayer, K.-U. (1976): Chancengleichheit durch Bildung? Stuttgart: Klett

Münch, R. (1988): Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Émile Durkheim und Max Weber. Frankfurt: Suhrkamp

Nassehi, A: & Weber, G. (1990): Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente. In: Bios (3), 153-187

Nauck, B. (1989): Demographische Entwicklung der Jugend. In: Markefka, M. & Nave-Herz, R. (Hrsg.), Bd. 2: 273-292

Neidhardt, F. (1966): Die Familie in Deutschland. Opladen: Leske & Budrich

Neidhardt, F. (1970): Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation. In: Lüschen, G. & Lupri, E. (Hrsg.), Soziologie der Familie (Sonderheft 14 der KZSS), Opladen. 144-167

Neidhardt, F. (1979): Das innere System sozialer Gruppen. In: KZSS (31), 639-660

Neckel, S. (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt: Campus

Neubauer, W. (1989): Selbstbilder, Selbstwertgefühle und Lebensentwürfe junger Menschen. In: Markefka, M. & Nave-Herz, R. (Hrsg.), Bd. 2, 519-533

Noll, A. H. (1986): Arbeiterkinder an deutschen Fachhochschulen und Universitäten. Versuch einer ideologiekritischen und makrostatistischen Analyse. In: Funke, A. (Hrsg.), 1-35

Nunner-Winkler, G. (1985): Identität und Individualität. In: Soziale Welt (36), 466-481

Nunner-Winkler, G. (1987): Identitätskrise ohne Lösung: Wiederholungs-krise, Dauerkrise. In: Frey, H.-P. & Haußer, K. (Hrsg.),.....

Oerter, R. (1978): Entwicklung im Jugendalter. Ein umweltorientierter Ansatz. In: H. Rauh (Hrsg.), Jahrbuch der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Klett

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (1982): Entwicklungspsychologie. München: Psychologische Verlagsunion

Oesterreich, D. (1974): Autoritarismus und Autonomie: Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge, Bd. 2 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung). Stuttgart: Klett Verlag

Oevermann, U. (1972): Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt: Suhrkamp

Oevermann U. u.a. (1976): Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen: Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg. In: ZfS (5), Heft 2, 167-199

Oevermann, U. (1979): Sozialisationstheorie. Ansätze einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: KZSS (21), 143-168

Oevermann, U. (1988): Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformationen, in: Brose, H.-G. & Hildenbrand, B. (Hrsg.), 243-286

Olbrich, E. (1984): Jugendalter - Zeit der Krise oder der produktiven Anpassung? In: Olbrich, E. & Todt, E., Probleme des Jugendalters. Berlin: Springer Verlag, 1-47

Offe, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. In: Roth, H. & Friedrich, D. (Hrsg.), Stuttgart: Klett

Offe, C. (1991): Introduction: The puzzling scope of rationality. Archives Européennes de Sociologie (32), 81-83

Olk, T. (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung - Zur Entstehung der Jugendphase. In: ZfP (19), 290-301

Olk, T. (1986): Jugend und Gesellschaft. Entwurf für einen Perspektivenwechsel in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.), 41-62

Ortmann, H. (1971): Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung. München

Oswald, H. (1989): Intergenerative Beziehungen (Konflikte) in der Familie. In: Markefka, M. & Nave-Herz, R. (Hrsg.), Bd. 2, 367-381

Parsons, T. [1952] (1964): The social system. London

Parsons, T. (1954): Psychology and Sociology. In: Gillin, J. (Hrsg.), For a Science of Social Man. New York. 67-101

Parsons, T. [(1964] (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt

Parsons, T. & R. F. Bales [1955] (1964): Family, socialization and interaction process. Glencoe: Free Press

Parsons, T. & Shils, E. A. (Eds.) (1951): Toward a general theory of action. New York: Harper

Parsons, T., Bales, F. & Shils, E. A. (1951): Working papers in the theory of action. New York: Free Press

Peisert, H. (1976): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München

Peisert, H. u.a. (Hrsg.) (1981): Abiturienten und Ausbildungswahl. Weinheim: Beltz

Peisert, H. u.a. (1988): Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. In: Studien zu Bildung und Wissenschaft 59. Bad Honnef: Bock

Petermann, F. (1992): Idealität, Narzßmus, Homosexualität. In: Gestalttherapie (1), 61-93

Pettinger, R. (1970): Arbeiterkinder und weiterführende Schulen. Empirische Untersuchungen über Einflußfaktoren auf die Schulentscheidungen von Arbeitereltern. Weinheim. Beltz

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg: Olten

Plutchik, R. (1980): A general psychoevolutionary theory of emotion. In: Plutchik, R. & Kellermann, H. (Eds.), Theories of emotion. New York: Academic Press, 3-33

Popitz, H. u.a. (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen: Mohr

Portele, G. (1985): Habitus und Lernen. In: Neue Sammlung (25) Heft 3, 298-313

Portele, G. & Huber, L. (1981): Entwicklung des akademischen Habitus. Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In: Sommerkorn, I. N. (Hrsg.), Identität und Hochschule. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 64), Hamburg, 185-197

Poulantzas, N. (1975): Klassen im Kapitalismus - heute. Berlin: Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung

Prahl, H. W. (1976): Hochschulprüfungen - Sinn oder Unsinn? München

Preißer, R. (1980): Zum Verhältnis von Ökonomie und Politik: Staatliche Regelungsversuche des Arbeitsmarkts am Beispiel des Arbeitsförderungsgesetzes. Soziol. Diplomarbeit, Berlin

Preißer, R. (1982): Literatur- und Forschungsdokumentation zum Thema Arbeiterkinder als Gegenstand der deutschen Hochschulforschung. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) Berlin

Preißer, R. (1988): Bildungsbiographien als soziale Voraussetzungen des Studienverhaltens. In: Oehler, Ch. & Webler, W. D. (Hrsg.), Forschungspotentiale sozialwissenschafltlicher Hochschulforschung. Bundesrepublik Deutschland - Österreich - Schweiz. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 84) Weinheim: Deutscher Studienverlag, 396-422

Preißer, R. (1989): Die soziale Herkunft der Studierenden und das soziale Feld der Studienfächer. In: Hochschulausbildung (7) Heft 3, 155-179

Preißer, R. (1990): Studienmotive oder Klassenhabitus? Strukturelle Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und Studienfachwahl. In: ZSE (10) Heft 1, 53-71

Preißer, R. (1991a): Evaluation der Lehre als ein Bestandteil einer hochschulpolitischen Öffentlichkeit. In: Feedback versus Evaluation, Teil 1: Argumente für und gegen die Bewertung der universitären Lehre (Österreichische Zeitschrift für Hochschuldidaktik (15) Heft 1, 70-83

Preißer, R. (1991b): Die Qualität der Lehre: Ergebnisse einer Befragung an der Technischen Universität Berlin. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, 401-429

Preißer, R. (1992): Endbericht zum Forschungsinitiativ-Projekt "Bildungsbiographien als soziale Voraussetzungen des Studienverhaltens", (Bericht an die Kommission für Forschung der Technischen Universität Berlin). Berlin

Preißer, R. (1993a): "Abschlußbericht zur ersten Phase des Studienreformprojekts Evaluation der Lehre an der Technischen Universität Berlin (April 1990 bis März 1993)", Technische Universität Berlin

Preißer, R. (1993b): Evaluation der Lehre als symbolische Politik? Bewertungen von Lehrveranstaltungen als der Studienreform vorläufig letzte Etappe. In: Beiträge zur Hochschulreform, Heft 4, 495-524

Preißer, R. (1994): Die Außeralltäglichkeit der deutschen Hochschulen: Hochschule als paradoxe Bürokratie. In: Beiträge zur Hochschulreform, Heft 2, 151-186

Richter, H.-E. (1969): Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie. Hamburg: Rowohlt

Ritsert, J. (1987): Braucht die Soziologie noch den Begriff der Klasse? In: Leviathan (15), 4-38

Rolff, H.-G. (1980): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer

Rollins, B. C. & Thomas, D. L. (1979): Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In: Burr, W. R. u.a. (Eds.), 317-364

Rosenbaum, H. (1973): Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen familiensoziologie. Stuttgart: Enke

Rosenbaum, H. (1983): Die Konzeption der Sozialstruktur in der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung. In: KZSS (35), 41-58

Rosenthal, G. (1987): "Wenn alles in Scherben fällt ..." Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Opladen: Leske & Budrich

Rudolph, H. & Husemann, R. (1984): Hochschulpolitik zwischen Expansion und Restriktion. Ein Vergleich der Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Frankfurt: Campus

Sandberger, J. U. (1979): Berufswerte und Berufserwartungen von Abiturienten. (Forschungsgruppe Hochschulsozialisation, Arbeitsunterlage 53), Universität Konstanz

Sandberger, J.-U. (1981a): Motive der Ausbildungsentscheidung. In: Peisert, H. (Hrsg.), 103-120

Sandberger, J. U. (1981b): Informationsquellen: Benutzung und Bewertung. In: H. Peisert (Hrsg.), S. 121-143

Sandberger, J. U. & Lehner, H. (1982): Hochschulzugang und Studienverzicht im Zeichen von Numerus clausus und Arbeitsmarktunsicherheit - Befunde zur sozialen Selektion und Selbstselektion beim Abiturientenjahrgang 1976. In: Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), Unbeabsichtigte Folgen sozialen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, 129-162

Schäfers, B. (1985): Sozialstruktur und Wandel der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart

Schelsky, H. (1957): Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In: Ders. (Hrsg.), Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg. 9-50

Schelsky, H. (1965): Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Schelsky, H., Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf, Köln. 331-336.

Schlagenhauf, K. (1984): Zur Frage der Angemessenheit des Rationalitätskalküls in den Handlungs- und Entscheidungstheorien. In: Lenk, H. (Hrsg.), Handlungstheorien interdisziplinär (2. Halbband). München. 680-695

Schmied, D. (1982): Elternorientierung und familiale Konflikte bei Oberstufenschülern. In: KZSS (34), 93-116

Schneewind, K.A. (1987): Familienentwicklung. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. München. 971-1014

Schneewind, K. A. (1989): Familienberatung und Familientherapie. In: Markefka, M., R. Nave-Herz (Hrsg.) (Band 1), 679-709

Schneewind, K. A. & Lortz, E. (1978): Familienklima und elterliche Erziehungseinstellungen. In: Lukesch, H. & Schneewind, K. A. (Hrsg.), 114-135

Schneider, H. (1985): Studentenbefragungen in der Bundesrepublik Deutschland. Methodische Problematik, Themen- und Ergebnisvielfalt. Pfaffenweiler: Centaurus

Schnitzer, K. u.a. (1987): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 11. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Studien zu Bildung und Wissenschaft 42) Bad Honnef: Bock

Schnitzer, K. u.a. (1992): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 13. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Studien zu Bildung und Wissenschaft 103) Bad Honnef: Bock

Schnitzer, K. u.a. (1995): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 14. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) Langenhagen: Poppdruck

Schütte, W. (1982): Die Einübung des juristischen Denkens. Frankfurt: Campus

Schütz, A. & Luckmann, Th. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt/M: Suhrkamp

Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J. u.a. (Hrsg.), 67-156

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

Schütze, Y. (1988): Jugend und Familie - eine vernachlässigte Kategorie der Jugendforschung. In: Krüger, H. H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich. 233-247

Seiffge-Krenke, I. (1986): Problembewältigung im Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwickungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. 18 (2), 122-152

Siegert, M. T. (1979): Adoleszenzkrise und Familienumwelt. Prozesse der Identitätsstörung bei opiatsüchtigen Jugendlichen. Frankfurt/M: Suhrkamp

Siegert, M. T. & Chapman, M. (1987): Identitätstransformationen im Erwachsenenalter, in: Frey, H.-P. & Haußer, K. (Hrsg.), 139-150

Simeaner, H. u.a. (1994): Datenalmanach zum Studentensurvey 1983 bis 1993. Tabellenband nach Hochschulart, Geschlecht und Fächergruppen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz

Simmel, G. [1908] (1968): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker & Humblot

Simon, H.A. (1957): Models of Man. New York, London

Simon, H.A: (1964): Rationality. In: Gold, J. & Kolb, W.L. (Eds.), A Dictionary of the Social Sciences. Glencoe: Free Press. 573-584

Sloan, Tod S. (1987): Deciding. Self-deception in life choices. New York: Methuen

Spiegel, E. & Gunzert, R. (1962): Elternhaus und Studium. 2 Bände. (Institut für Sozialforschung) Frankfurt

Srubar, I. (1992): Grenzen des "Rational Choice"-Ansatzes. ZfS (21): 157-165

Stegmann, H. (1986): Hochschulzugang und sozialer Wandel. In: Funke, A. (Hrsg.), 88-112

Stegmann, H. (1980): Jugendliche aus Arbeiterfamilien zwischen Schule und Beruf. Einstellungen, Ausbildungspläne und tatsächliches Übergangsverhalten. In: Fauser, R. u.a. (Hrsg.), 190-220

Stegmann, H. (1987): Hauptschüler aus Arbeiterfamilien beim Übergang in Ausbildung und Beruf. In: Bolder, A. & Rodax, K. (Hrsg.), 171-180

Steinberg, L. D. (1991): Parental-adolescent relations. In: R.M. Lerner, S.C. Petersen, J. Brokks-Gunn (Hrg.), Encyclopedia of Adolescence (VI.II). New York, London: Garland. 724-728.

Steinkamp, G. (1982): Klassen- und schichtenspezifische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), 253-284

Steinkamp, G. (1985): Sozialstruktur und familiale Sozialisation: Probleme einer konzeptuellen Verknüpfung makro- und mikrosozialer Analyseebenen. In: Franz, H. W. (Hrsg.), 155-157

Steinkamp, G. (1991): Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), 251-277

Steinkamp, G. & Hamel, P. (1985): Familiale Sozialisationsprozesse als Antezedenzbedingungen für Bildungsentscheidungen. In: Fauser, u.a. (Hrsg.), 9-32

Steinkamp G. & Stief, W. H. (1978): Lebensbedingungen und Sozialisation. Die Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen in der Familien von ihrer Stellung im Verteilungssystem ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen und Partizipationschancen. Opladen: Westdeutscher Verlag

Steinkamp G. & Stief, W. H. (1979): Familiale Lebensbedingungen und Sozialisation. Beziehungen zwischen gesellschaftlicher Ungleichheitslage, familialer Sozialisation und Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes. In: Soziale Welt, Heft 2, 172-204

Stern, D. N. (1985): The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books

Stichweh, R. (1980): Rationalität bei Parsons. ZfS (9), 54-80

Stierlin, H. (1975): Eltern und Kinder im Prozeß der Ablösung. Frankfurt/M: Suhrkamp

Stierlin, H. (1978): Delegation und Familie. Beiträge zum Heidelberger familiendynamischen Konzept. Frankfurt: Suhrkamp

Stierlin, H. (1980): Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Frankfurt: Suhrkamp

Strasser, H. (1987): Diesseits von Stand und Klasse. In: Giesen, B. & Haferkamp, H. (Hrsg.), 50-92

Straus, M. A. (1962): Deferred Gratification, Social Class and the Achievement Syndrome. In: ASR (27), 326-344

Strauss, A. (1968): Spiegel und Masken. Frankfurt

Strauss, A. (1978): Negotiations. San Francisco

Stryker, S. (1976): Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus: Eine Darstellung und einige Vorschläge für die Vergleichende Familienforschung. In: Lüschen, G. & Lupri, E. (Hrsg.), Soziologie der Familie (Sonderheft 14 der KZSS). Opladen: Westdeutscher Verlag, 49-67

Teichler, U. (1974): Struktur des Hochschulwesens und Bedarf an sozialer Ungleichheit. In: MittAB, Heft 7, 202-208

Teichler, U. (1981): Zur Einführung: Hochschulexpansion - Ursachen, Entwicklungstendenzen, Auswirkungen. In: ZSE (1), Heft 2, 159-172

Tenbruck, F. H. (1961): Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie. In: KZSS (13), 1-40

Thoits, P. (1985): Self-labeling processes in mental illness: The role of emotional deviance. In: American Journal of Sociology (91), 221-249

Thompson, R. A. & Lamb, M. E. (1983): Individual differences of socioemotional development in infancy. In: Plutvhjik, R. & Kellermann, H. (Eds.): Emotion, Vol. 2: Emotions in early development. New York: Academic Press, 87-114

Trapp, M. (1986): Utilitaristische Konzepte in der Soziologie. Eine soziologische Kritik von Homans bis zur Neuen Politischen Ökonomie. ZfS, 15, 324-340

Trotha, T. v. (1982): Zur Entstehung von Jugend. In: KZSS (34), 254-277

Turner, R. H. (1955/56): Role-taking, role-standpoint, and reference-group behavior. In: AJS (61), 316-328

Turner, R. H. (1962): Role-taking: process versus conformity. In: Rose, A. M. (Ed.), Human behavior and social processes. London: Routledge, 20-40

Turner, R. H. (1976): The real self: From institution to impulse. In: AJS (81) 989-1016

Turner, R. H. (1991): The use and misuse of rational models in collective behavior and social psychology. In: Archives Européennes de Sociologie (32) 84-108

Tversky, A. & Kahneman, D. (1986): The framing of decisions and the psychology of choice. In: Elster, J. (Ed.): Rational choice. Oxford: Blackwell, 123-141

Ulich, D. (1979): Rationalismus und Subjektivismus in "kognitiven" Motivationstheorien. In: ZfP (25), Heft 1, 21-41

Ulich, D. & Kapfhammer, H.-P. (1991): Sozialisation der Emotionen. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), 551-571

Ultee, W. C. (1980): Fortschritt und Stagnation in der Soziologie. Eine kritische Untersuchung soziologiscfher Traditionen. Darmstadt: Luchterhand

van den Bussche, H. (1983): Lexikon: Stichwort Medizin.In: Huber, L. (Hrsg.), 646-653

Vetter, H.-R. (1989): Überforderung von Lebensläufen? In: Brock, D. u.a. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß. Weinheim/München: Juventa/DJI, 279-315

Vogel, U. (1986): Studienstrategien von Studenten. Biographische Analysen. Frankfurt: Campus

Vogel, E. & Bell, N. W. (1960): The emotionally disturbed child as the family scapegoat. In: Bell, N. W. & Vogel, E. (Eds.), A modern introduction to the familiy. Glencoe: Free Press, 424-442

Wagemann, C.-H. (1983): Lexikon: Stichwort Ingenieurwissenschaften. In: Huber, L. (Hrsg.), 606-615

Wagemann, C.-H. (1987): Humboldt oder Leussink. Das Ingenieurstudium: Paradigma der Studienreform. (Hochschuldidaktische Materialien M 10). Alsbach: Leuchtturm-Verlag

Waller, M. (1978): Soziales Lernen und Interaktionskompetenz. Die Ausbildung von Verhaltenserwartungen und die Konstruktion von Regeln interpersonalen Verhaltens beim Kinde. Stuttgart: Klett

Walter, H.-G. (1980): Familiäre Hintergründe der Ausbildungswahl bei Abiturienten. in: Lukesch u. a. (Hrsg.), Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern, 221-236

Walter, H.-G. (1981): Soziale Herkunft und Ausbildungswahl. In: Peisert, H. u.a. (Hrsg.), 85-102

Walter, H.-G. (1986): Zwischen Schule und Hochschule - das Ausbildungsverhalten von Arbeiterkindern. In: Funke, A. (Hrsg.), 199-221

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. [1969] (1985): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber

Weber, M. (1968): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziolgie 1. Tübingen: Mohr

Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr

Weymann, A. (1987): Strukturwandel im Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Weymann, A. (Hrsg.), Bildung und Beschäftigung. 3-24

Weymann, A. (Hrsg.) (1989): Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne. Stuttgart: Enke

Weymann, A. (1989a): Handlungsspielräume im Lebenslauf. Ein Essay zur Einführung. In: Weymann, A. (Hrsg.) (1989), 1-39

Whitbourne, S. K. & Weinstock, C. S. (1982): Die mittlere Lebensspanne. München

Wiesenthal, H. (1987a): Rational choice. Ein Überblick über Grundlinien, Theoriefelder und neuere Themenaquisation eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. In: ZfS (16), 434-449

Wiesenthal, H. (1987b): Die Ratlosigkeit des homo oeconomicus [Einleitung]. In: Elster, J.: Subversion der Rationalität. Frankfurt: Campus, 7-19

Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Frankfurt/M: Campus

Wrong, D. H. (1961): The oversocialized conception of man in modern sociology. In: ASR (26), 183-193

Zimbardo, Ph.G. (1992): Psychologie. (Bearbeitet und herausgegeben von Siegfried Hoppe-Graff und Barbara Keller) 5. Auflage. Berlin: Springer

Zinnecker, J. (1986): Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.), 99-132

Abkürzungsverzeichnis der Zeitschriften:

AJS: American Journal of Sociology
ASR: American Sociological Review
KZSS: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
MittAB: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung
ZfP: Zeitschrift für Pädagogik
ZfS: Zeitschrift für Soziologie
ZSE: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen:

Abbildungen:

Abbildung 1: Soziale Zusammensetzung der Studienfächer an der Freien und Technischen Universität Berlin 47
Abbildung 2: Ausgewählte Studienfachmotive nach Studienfachgruppen 193

Tabellen:

8.2.1. Soziale Herkunft 181
8.2.2. Infomation durch Eltern 181
8.2.3. Beeinflussung durch Eltern 182
8.2.4. Studienwunsch Eltern 182
8.2.5. Erziehungsziele der Eltern 183
8.2.6. Reaktion des Vaters auf schlechte Schulleistungen 183
8.2.7. Persönlichkeitsmerkmale 184
8.2.8. Hochschulberechtigung 185
8.2.9. Klasse wiederholt? 185
8.2.10. Nachhilfeunterricht 185
8.2.11. Abiturnote 186
8.2.12. Berufszielsicherheit 187
8.2.13. Studienabschluß geplant? 188
8.2.14. Gründe für Studienabbruch 189
8.2.15. Berufsaussichten allgemein und persönlich 189
8.2.16. Studienfachgruppe 190
8.2.17. Studienfachmotive 190
8.2.18. Informationsquellen 197
8.2.19. Informationsstand 198
8.2.20. Zeitpunkt der Entscheidung 199
8.2.21. Evaluation des Studiums aufgrund ausgewählter Merkmale nach Studienfachgruppen **202**
8.2.22. Indikatoren für den subjektiven Studienerfolg nach Studienfachgruppen 204
8.3.1. Ausgewählte Merkmale der Studienfachentscheidung nach Studienfachgruppen 207
8.3.2. Ausgewählte Merkmale der Studienfachentscheidung nach Studienfachgruppen gruppiert nach dem Kriterium ihrer Leistungsorganisation 210
8.4.1. Ausgewählte Merkmale der Studienfachentscheidung nach sozialer Herkunft der Studienanfänger 220
8.5.1. Ausgewählte Elemente des Entscheidungsprozesses nach Leistungsintensität des Studienfachs und sozialer Herkunft 229

Anhang 1: Fragebogen Studienanfängeruntersuchung (Auszug):

10. Auf welchem Weg haben Sie die Berechtigung zum Hochschulstudium erworben?

1 O Gymnasium
2 O Gesamtschule
3 O Internat
4 O Abendgymnasium, Kolleg
5 O Begabtenprüfung
6 O Abgeschlossenes Grund-/Hauptstudium an einer Fachhochschule

Welche Leistungsfächer hatten Sie? 1. _____
2. _____

11. Welche Durchschnittsnote haben Sie?

_____,_____

12. Haben Sie auf dem Gymnasium oder der Gesamtschule einmal eine Klasse wiederholt?

Vor der Oberstufe: 1 O nein, 2 O ja
In der Oberstufe: 1 O nein, 2 O ja

13. Haben Sie wärend Ihrer Schulzeit zeitweise Nachhilfeunterricht bekommen?

1 O nein, hatte keinen nötig
2 O nein, hätte welchen gebrauchen können
3 O ja, manchmal
4 O ja, häufiger

14. Die Entscheidung, zu studieren beziehungsweise ein bestimmtes Fach an einer bestimmten Universität zu studieren, kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten getroffen werden. Wann haben Sie sich zu folgendem entschlossen? (Bitte kreuzen Sie in jeder der drei Spalten das für Sie Zutreffende an.)

	Studium allgemein	Studienfach/ -fächer	Universität
1. Vor Beginn des letzten Schuljahres	O	O	O
2. Während des letzten Schuljahres	O	O	O
3. Unmittelbar nach dem Abitur/Hochschulreife	O	O	O
4. Mehr als ein halbes Jahr nach dem Abitur/der Hochschulreife, aber längere Zeit vor der Immatrikulation	O	O	O
5. Unmittelbar vor der Immatrikulation	O	O	O
6. Sonstiges:_____	O	O	O
	1	2	3

15. Die Entscheidung für ein Studienfach kann durch unterschiedlich Informationen beeinflußt werden. Wie haben Sie sich informiert? (Kreuzen Sie bitte zunächst an, wie Sie sich informiert haben und dann, wie stark die erhaltenen Informationen Sie beeinflußt haben. Mehrfachnennungen sind möglich!)

dadurch informiert ja	nein		nicht beeinflußt			stark beeinflußt	
O	O	mit Klassenkameraden,Freunden und Geschwistern gesprochen	O	O	O	O	O
O	O	Eltern, Verwandte, Bekannte der Eltern gefragt	O	O	O	O	O
O	O	Auskünfte über Lehrer, Schule bekommen	O	O	O	O	O
O	O	in allgemeinen Hochschulführern und Informationsschriften nachgelesen	O	O	O	O	O
O	O	durch Presse, Rundfunk, Fernsehen	O	O	O	O	O
O	O	Materialien von der Hochschule angefordert	O	O	O	O	O
O	O	mit hiesigen Studenten gesprochen	O	O	O	O	O
O	O	über Studien-/Prüfungsordnungen	O	O	O	O	O
O	O	Berufsberatung und Materialien vom Arbeitsamt	O	O	O	O	O
1	2		1	2	3	4	5

16. Wie gut fühlen Sie sich über die Universität, Ihren Studiengang und über Berlin informiert?

	gar nicht						sehr gut
Über die Hochschule	O	O	O	O	O	O	O
Über Konzeption, Besonderheiten und Inhalte des Hauptfachs	O	O	O	O	O	O	O
Über die Stadt	O	O	O	O	O	O	O

18. Hatten Sie gegen Ende der Gymnasialzeit noch ein anderes Studienfach erwogen?

0 O Nein; Frage trifft nicht zu
Ja, nämlich (Bitte Fächerliste vom Anfang des Fragebogens verwenden): _____

19. Warum haben Sie sich für ein Studium entschieden? Wie wichtig waren die folgenden Gründe für Ihre Entscheidung?

	sehr wichtig						ganz unwichtig
1. Ich studiere, weil ich zurzeit keine andere Möglichkeit für eine sinnvolle Betätigung sehe	O	O	O	O	O	O	O
2. Ich hatte immer gute Leistungen in der Schule, daher bot es sich an, zu studieren	O	O	O	O	O	O	O
3. Ich studiere, weil ich gerne mit anderen Studenten zusammen bin	O	O	O	O	O	O	O
4. Meine Eltern erwarten von mir, daß ich studiere	O	O	O	O	O	O	O
5. Ich studiere, weil ich neben der Alltagsarbeit noch etwas anderes machen möchte	O	O	O	O	O	O	O
6. Ich hielt ein Studium für die einzige Möglichkeit, meinen besonderen Fähigkeiten und Begabungen nachzugehen	O	O	O	O	O	O	O
	1	2	3	4	5	6	7
7. Ich habe den Wunsch, etwas Ordentliches zu lernen	O	O	O	O	O	O	O
8. Ich interessiere mich besonders für wissenschaftliche Forschung	O	O	O	O	O	O	O
9. Ich studiere vor allem, weil für meinen angestrebten Beruf ein Studium erforderlich ist	O	O	O	O	O	O	O
10. Ich studiere, weil ich als Student/in noch am ehesten meine Vorstellungen vom Leben verwirklichen kann	O	O	O	O	O	O	O
11. Ich wollte ganz allgemein meinen Horizont erweitern	O	O	O	O	O	O	O
12. Ich erwarte, Einsichten über gesellschaftliche Probleme und Zusammenhänge zu erhalten	O	O	O	O	O	O	O
	1	2	3	4	5	6	7
13. Ich studiere, weil ich vor der Routine des Berufslebens noch etwas anderes erleben möchte	O	O	O	O	O	O	O
14. Ich möchte mich beruflich weiterbilden, dazu brauche ich dieses Studium	O	O	O	O	O	O	O
15. Man genießt ein höheres Ansehen, wenn man studiert hat	O	O	O	O	O	O	O
16. Ich erwarte mir, durch ein erfolgreiches Studium eine gute berufliche Existenz zu erreichen	O	O	O	O	O	O	O
17. Ich möchte durch mein Studium die Möglichkeit erhalten, anderen Menschen zu helfen	O	O	O	O	O	O	O
18. Ich möchte durch mein Studium in die Lage versetzt werden, einen Beitrag zu gesellschaftlichen Veränderungen zu leisten	O	O	O	O	O	O	O
	1	2	3	4	5	6	7
19. Ich studiere, um auf die Übernahme des elterlichen Betriebes/der Praxis gut vorbereitet zu sein	O	O	O	O	O	O	O
20. Ich studiere, weil mich die Methoden, Theorien und Erkenntnisse meines Studienfaches besonders interessieren	O	O	O	O	O	O	O
21. Ich studiere, um weiterzukommen als meine Eltern	O	O	O	O	O	O	O
22. Mit dem Studienausweis erwirbt man verschiedene Vergünstigungen (z. B. Sozialversicherung, Ermäßigungen)	O	O	O	O	O	O	O
23. Durch die Aufnahme des Studiums möchte ich Zeit gewinnen, um mir über meine Zukunftsplanung klar zu werden	O	O	O	O	O	O	O
24. Ich hoffe, meine beruflichen Wahlmöglichkeiten durch das Studium wesentlich zu erweitern O	O	O	O	O	O	O	
25. Eltern, Verwandte, Freunde haben dieses Fach studiert,	1	2	3	4	5	6	7
bzw. sind in entsprechenden Berufen tätig	O	O	O	O	O	O	O
26. Ich wußte nicht, was ich anderes tun sollte	O	O	O	O	O	O	O

27. Glauben Sie, daß man im allgemeinen nach einem erfolgreichen Abschluß des Studiums bei der Suche nach Arbeitsmöglichkeiten mit Schwierigkeiten rechnen muß? Und wie schätzen Sie Ihre persönliche Situation nach erfolgreichem Studienabschluß ein - rechnen Sie mit Schwierigkeiten?

	mit sehr großen Schwierigkeiten						mit gar keinen Schwierigkeiten
allgemein	O	O	O	O	O	O	O
persönlich	O	O	O	O	O	O	O
	1	2	3	4	5	6	7

32. Geben Sie bitte den höchsten Bildungsabschluß Ihrer Eltern an.

Mutter Vater

O 1 O Universitätsabschluß
welches Fach?
Mutter: _____
Vater: _____

O 2 O Fachhochschulabschluß
O 3 O Abitur
O 4 O Realschulabschluß/Mittlere Reife
O 5 O Volks-/Hauptschulabschluß
O 6 O kein Abschluß
O 7 O Abschluß nicht bekannt

33. Haben Ihre Großväter oder andere Verwandte in der Generation Ihrer Eltern oder Großeltern Abitur oder Hochschulreife?

	ja	nein	weiß nicht
Großvater mütterlicherseits	O	O	O
Großvater väterlicherseits	O	O	O
andere Verwandten	O	O	O
	1	2	3

34. Welche berufliche Ausbildung haben Ihre Eltern? Geben Sie bitte jeweils nur den höchsten Abschluß an.

Mutter Vater

O 01 O keine abgeschlossene Berufsausbildung
O 02 O Anlernzeit/betriebsinterne Ausbildung
O 03 O landwirtschaftliche Lehre
O 04 O gewerbliche Lehre
O 05 O kaufmännische oder sonstige Lehre
O 06 O Berufsfachschule
O 07 O höhere Fachschule (Meister-/Technikerabschluß)
O 08 O Fachhochschule (Ingenieurschule, pädagogische Hochschule etc.)
O 09 O Sonstiges
O 10 O Abschluß unbekannt

35. Welche Stellung im Beruf haben Ihre Eltern?

Angestellte/r

Mutter Vater

O 10 O Industriemeister/in im Angestelltenverhältnis
O 11 O Angestellte/r mit einfachen Tätigkeiten (z.B. Verkäufer/in, Kontorist/in)
O 12 O Angestellte/r, die/der schwierigere Aufgaben nach allgemeiner Anweisung im wesentlichen selbständig erledigt (z.B. Sachbearbeiter/in, Buchhalter/in)
O 13 O Angestellte/r, die/der selbständige Leistungen in verantwortungsvoller Tätigkeit erbringt oder begrenzte Verantwortung für die Tätigkeit anderer trägt (z.B wiss. Mitarbeiter, Abteilungsleiter/in)
O 14 O Angestellte/r mit umfassenden Führungsaufgaben und Entscheidungsbefugnissen (z.B. Direktor/in, Geschäftsführer/in)

Arbeiter

O 20 O ungelernte/r Arbeiter/in
O 21 O angelernte/r Arbeiter/in
O 22 O gelernte/r oder Facharbeiter/in
O 23 O Vorarbeiter/in, Kolonenführer
O 24 O Meister/in, Polier

Beamte/r

O 30 O Beamte/r im einfachen Dienst (bis einschließlich Oberamtsmeister)
O 31 O Beamte/r im mittleren Dienst (von Assistent/in bis Hauptsekretär/in)
O 32 O Beamte/r im gehobenen Dienst (von Inspektor/in bis Oberamtsrat/rätin)
O 33 O Beamte/r im höheren Dienst

36. Und nennen Sie uns bitte noch den Beruf Ihrer Großväter.

Großvater
mütterlicherseits:_____

Großvater
väterlicherseits: _____

39. Wie reagierten Ihre Eltern auf Ihre Schulleistungen? (Bitte kreuzen Sie jeweils *nur eine Möglichkeit* an!)

Auf schlechtere Schulleistungen reagierte..

	..meine Mutter..	..mein Vater..	
O	1	O	.. mit Bestrafung
O	2	O	.. mit Vorhaltungen
O	3	O	.. mit Gleichgültigkeit
O	4	O	.. mit Ermutigungen
O	5	O	.. mit praktischer Hilfestellung

40. Nebenstehend ist der Schichtaufbau der Gesellschaft mit einer Skala von 0 (*ganz unten*) bis 10 (*ganz oben*) bezeichnet. Bei welcher Zahl würden Sie die Stellung einordnen, die Ihre Eltern in der Gesellschaft einnehmen?

O	10	Oben
O	9	
O	8	
O	7	
O	6	
O	5	Mitte
O	4	
O	3	
O	2	
O	1	
O	0	Unten

41. Wie würden Sie sich selbst beschreiben? Kreuzen Sie bitte an, wie gut die folgenden Eigenschaften und Fähigkeiten auf Sie selbst zutreffen.

	trifft gar nicht zu						trifft voll und ganz zu
1. Zuverlässigkeit	O	O	O	O	O	O	O
2. Ehrlichkeit	O	O	O	O	O	O	O
3. Fleiß	O	O	O	O	O	O	O
4. Arbeitsdisziplin, Ausdauer	O	O	O	O	O	O	O
5. Anpassungsfähigkeit	O	O	O	O	O	O	O
6. selbständiges Handeln	O	O	O	O	O	O	O
7. gute Umgangsformen, Anstand	O	O	O	O	O	O	O
8. Verantwortungsbereitschaft	O	O	O	O	O	O	O
9. Hilfsbereitschaft	O	O	O	O	O	O	O
	1	2	3	4	5	6	7
10. Durchsetzungsvermögen	O	O	O	O	O	O	O
11. Selbstvertrauen	O	O	O	O	O	O	O
12. Ordentlichkeit, Pünktlichkeit	O	O	O	O	O	O	O
13. Phantasie, Kreativität	O	O	O	O	O	O	O
14. Lässigkeit, Ungezwungenheit	O	O	O	O	O	O	O
15. Neugier	O	O	O	O	O	O	O
16. Einfühlungsvermögen	O	O	O	O	O	O	O
17. Durchhaltevermögen	O	O	O	O	O	O	O
18. Toleranz	O	O	O	O	O	O	O
	1	2	3	4	5	6	7

42. Kreuzen Sie bitte auch noch an, inwieweit Ihre Eltern diese Eigenschaften und Fähigkeiten als Erziehungsziele verfolgten.

	trifft gar nicht zu						trifft voll und ganz zu
1. Zuverlässigkeit	O	O	O	O	O	O	O
2. Ehrlichkeit	O	O	O	O	O	O	O
3. Fleiß	O	O	O	O	O	O	O
4. Arbeitsdisziplin, Ausdauer	O	O	O	O	O	O	O
5. Anpassungsfähigkeit	O	O	O	O	O	O	O
6. selbständiges Handeln	O	O	O	O	O	O	O
7. gute Umgangsformen, Anstand	O	O	O	O	O	O	O
8. Verantwortungsbereitschaft	O	O	O	O	O	O	O
9. Hilfsbereitschaft	O	O	O	O	O	O	O
	1	2	3	4	5	6	7
10. Durchsetzungsvermögen	O	O	O	O	O	O	O
11. Selbstvertrauen	O	O	O	O	O	O	O
12. Ordentlichkeit, Pünktlichkeit	O	O	O	O	O	O	O
13. Phantasie, Kreativität	O	O	O	O	O	O	O
14. Lässigkeit, Ungezwungenheit	O	O	O	O	O	O	O
15. Neugier	O	O	O	O	O	O	O
16. Einfühlungsvermögen	O	O	O	O	O	O	O
17. Durchhaltevermögen	O	O	O	O	O	O	O
18. Toleranz	O	O	O	O	O	O	O
	1	2	3	4	5	6	7

43. Versuchen Sie sich vorzustellen, unter welchen Umständen Sie Ihr Studium, das Sie jetzt aufnehmen, auch ohne Studienabschluß wieder aufgeben würden. (Kreuzen Sie bitte alle Punkte an, die für Sie zutreffen.)

Ich würde mein Studium abbrechen, wenn ...

1 O ... ich eine mir zusagende Stelle angeboten bekäme, bei der ein Studienabschluß nicht erforderlich ist.
2 O ... ich aus privaten Gründen in eine andere Stadt ziehen müßte und die Universität dann zu weit entfernt wäre.
3 O ... mir aus irgendwelchen Gründen plötzlich ein größerer Geldbetrag zur Verfügung stände.
4 O ... ich heiraten würde und der Haushalt/die Familie mich dann zu sehr beanspruchen würde(n).
5 O ... wenn mich meine Erwerbstätigkeit zu sehr beanspruchen würde.

6 O andere Gründe, nämlich: -_____
7 O Ich würde mein Studium auf gar keinen Fall abbrechen.

46. Wissen Sie schon, welchen Beruf Sie nach abgeschlossenem Studium ausüben möchten?

1 O Nein, ich weiß noch nicht
2 O Ja, mit einiger Sicherheit
3 O Ja, mit großer Sicherheit
4 O Ja, ich habe bereits einen Beruf, den ich auch nach dem Studienabschluß ausüben möchte.

Wenn ja: An welchen Beruf denken Sie?/Welcher Beruf ist das?_____

Anhang 2: Fragebogen "Bildungsbiographien und Studienverhalten" (Auszug):

Anhang 3: Faktorenanalyse Studienmotive

Studienmotive	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Kommunalität
Ich erwarte mir, durch ein erfolgreiches Studium eine gute berufliche Existenz zu erreichen	0,79					0,64
Ich habe den Wunsch, etwas Ordentliches zu lernen.	0,70					0,48
Man genießt ein höheres Ansehen, wenn man studiert hat.	0,64					0,52
Ich studiere vor allem, weil für meinen angestrebten Beruf ein Studium erforderlich ist.	0,61					0,57
Ich wollte ganz allgemein meinen Horizont erweitern		0,76				0,59
Ich erwarte, Einsichten über gesellschaftliche Probleme und Zusammenhänge zu erhalten		0,70				0,63
Ich studiere, weil ich vor der Routine des Berufslebens noch etwas anderes erleben möchte		0,66				0,58
Ich studiere, weil ich als Student/in meine Vorstellungen vom Leben verwirklichen kann		0,60				0,43
Ich wußte nicht, was ich anderes tun sollte			0,83			0,76
Ich studiere, weil ich zurzeit keine andere Möglichkeit für eine sinnvolle Betätigung sehe			0,77			0,57
Ich möchte Zeit gewinnen, um mir über meine Zukunftsplanung klar zu werden			0,68			0,57
Ich möchte durch mein Studium die Möglichkeit erhalten, anderen Menschen zu helfen.				0,85		0,75
Ich möchte in die Lage versetzt werden, einen Beitrag zu gesellschaftlichen Veränderungen zu leisten				0,81		0,75
Ich interessiere mich besonders für wissenschaftliche Forschung.					0,78	0,62
Ich studiere, weil mich die Methoden und Theorien meines Studienfaches besonders interessieren.					0,71	0,57
Ich hielt ein Studium für die einzige Möglichkeit, meinen besonderen Fähigkeiten und Begabungen nachzugehen					0,59	0,43
Eigenwerte	2,7	2,5	1,9	1,2	1,1	
Anteil erklärter Varianz: 59 %	17 %	15 %	12 %	8 %	7 %	

Determinant of Correlation Matrix = .0549463
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .70062
Bartlett Test of Sphericity = 3176.5489, Significance = .00000
Principal-Components Analysis (PC), Varimax Rotation 1, Kaiser Normalization.

Anhang 4: Faktorenanalyse Erziehungsziele der Eltern

Erziehungsziele	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Kommunalität
Selbstvertrauen	0,82			0,69
Durchsetzungsvermögen	0,81			0,67
Selbständigkeit	0,71			0,53
Kritikfähigkeit	0,70			0,59
Intellektuelle Neugier	0,60			0,48
Phantasie, Kreativität	0,58			0,53
Verantwortungsbewußtsein	0,52			0,49
Lässigkeit	0,50			0,44
Arbeitsdisziplin		0,73		0,58
Ordentlichkeit		0,73		0,54
Anpassungsbereitschaft		0,66		0,57
Anstand, Umgangsformen		0,66		0,44
Selbstbeherrschung		0,59		0,37
Durchhaltevermögen		0,58		0,47
Verständnis für andere			0,71	0,75
Einfühlungsvermögen			0,75	0,65
Hilfsbereitschaft			0,84	0,59
Eigenwerte	5,18	2,93	1,27	
Anteil erklärter Varianz: 55,2 %	30,5 %	17,2 %	7,5 %	

Determinant of Correlation Matrix = ,0018929
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = ,88514
Bartlett Test of Sphericity = 19238,344, Significance = .00000
Varimax Rotation 1, Extraction 1, Principal-Components Analysis (PC)

Anhang 5: Persönlichkeitsmerkmale

Persönlichkeitsmerkmale	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Kommunalität
Durchsetzungsvermögen	0,84					0,73
Durchsetzungskraft	0,78					0,66
Selbstvertrauen	0,77					0,63
Selbständigkeit	0,60					0,45
Arbeitsdisziplin		0,85				0,73
Arbeitseifer		0,81				0,67
Durchhaltvermögen		0,66				0,50
Leistungsbereitschaft		0,61				0,50
Ordentlichkeit		0,54				0,47
Verständis andere			0,82			0,68
Einfühlungsvermögen			0,75			0,59
Hilfsbereitschaft			0,71			0,54
Verantwortungsbewußtsein			0,47			0,48
Folgsames Kind				0,77		0,64
Bedacht, es Eltern recht zu machen				0,73		0,59
Anpassungsbereitschaft				0,53		0,47
Anstand, Umgangsformen				0,48		0,47
Intellektualität					0,69	0,52
Intellektuelle Neugier					0,67	0,49
Selbständigkeit					0,61	0,55
Eigenwerte	4,13	2,84	1,86	1,28	1,20	
Anteil erklärter Varianz: 56,7 %	20,7 %	14,2 %	9,3 %	6,4 %	6,0 %	

Determinant of Correlation Matrix = ,0043172
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = ,81181
Bartlett Test of Sphericity =15761,005, Significance = 0
Principal-Components Analysis (PC) , Varimax Rotation 1, Kaiser Normalization.