WEGE ZUR HOCHSCHULE –

Eine rekonstruktive Studie zur biographischen Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil)
genehmigte Dissertation

Andrea Broens
geboren am 28.09.1988 in Meppen

Referent: Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)
Korreferentin: Prof.‘in Dr.‘in Sylke Bartmann (Hochschule Emden-Leer)

Tag der Abgabe: 12. Dezember 2025
Tag der Disputation: 09. Juni 2026

Danksagung

Biographieforschung lebt davon, dass Personen bereit sind, Einblick in ihre Lebensgeschichten zu geben und damit der Wissenschaft zur Verfügung zu stellen. Ich danke daher an erster Stelle allen Interviewpartner:innen, die sich mir im Rahmen der Interviews geöffnet haben. Ohne diese Offenheit wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen.

Olaf Zawacki-Richter danke ich für die Möglichkeit und Betreuung dieser Arbeit und dafür, dass er mein Interesse am Thema Z-Prüfungen geweckt hat. Danke auch für das Vertrauen und die Freiheit, meinen eigenen Weg im Rahmen der Promotion gehen zu können.

Sylke Bartmann danke ich für die Begleitung und vor allem methodische Betreuung der Arbeit, die deutlich über den Rahmen einer Zweitbetreuung hinausging.

Danke auch an das von ihr initiierte und geleitete Forschungskolloquium und die regelmäßigen intensiven Arbeitstreffen, insbesondere an Kirsten Witte, Annemarie Müller und allen voran Meike Haefker. Die gemeinsame Interpretation, der wertvolle Austausch mit euch und eure regelmäßigen Rückmeldungen und Feedback zu Textentwürfen in allen Stadien der Arbeit haben mich immer wieder motiviert und mir unglaublich geholfen. Es ist schön und so wertvoll, in so einem langen Prozess nicht alleine zu sein.

Auch allen ehemaligen Kolleg:innen des Arbeitsbereichs Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Uni Oldenburg danke ich für die Rückmeldungen im Forschungskolloquium vor allem zu Beginn der Arbeit. John Bai, dir danke ich für den wertvollen Austausch und die Literaturhinweise zu den psychologischen Grundlagen des Erinnerns, das hat mir eine weitere, wertvolle Perspektive auf das Thema eröffnet.

Bei der DFG möchte ich mich bedanken, durch die ich im Rahmen des Forschungsprojektes an dieser Dissertation arbeiten konnte und auf dort geführte Interviews zurückgreifen konnte. In vielfältiger Weise danke ich auch allen studentischen Hilfskräften, insbesondere im Rahmen des DFG Projektes, die bei der Transkription der Interviews und anderen Aufgaben unterstützt haben.

Mein Dank gilt zudem allen Interpretations- und Schreibwerkstätten sowie methodischen Workshops (u. a. dem *Magdeburger Methodenworkshop zur Qualitativen Bildungs- und Sozialforschung* und *Methodenworkshop des Netzwerks Rekonstruktive Soziale Arbeit*), die ich im Laufe der Jahre besuchen durfte und durch die ich wertvolles Feedback erhalten habe.

Im Rahmen der Disputation danke ich den weiteren Gutachter:innen für ihre Mitwirkung: Gisela Schulze, Michael Feldhaus und insbesondere Joachim Stöter.

Bettina Gnaß, dir möchte ich ein großes Danke dafür sagen, dass du mich in den letzten Monaten bis zur Abgabe durch das Lektorat meiner einzelnen Kapitel bei der Fertigstellung meiner Dissertation begleitet hast. Deinen Blick auf meinem Text zu wissen war nicht nur in formaler und sprachlicher Hinsicht, sondern vor allem auch mental eine große Hilfe für mich.

Ein riesiges Dankeschön auch an Annika Maschwitz und meine Kolleg:innen am ZLL der Hochschule Bremen. Danke für die Möglichkeit, immer wieder längere Schreibphasen umsetzen zu können. Ich hätte mir für das Fertigstellen meiner Arbeit kein besseres Arbeitsumfeld und Team vorstellen können.

Danke Valerie Hug für alle gemeinsamen Schreiburlaube, ein großes Glück, dass wir diesen Weg zu großen Teilen gemeinsam gehen konnten.

Ohne im Einzelnen alle aufzählen zu können, danke ich meinen Freund:innen, die mich über die vielen Jahre auf unterschiedliche Art und Weise unterstützt haben und mir streckenweise viel Verständnis und Geduld entgegengebracht haben.

Bildungschancen hängen in Deutschland leider immer noch stark von der Herkunft ab. In meiner Familie bin ich die erste Person, die Abitur gemacht und studiert hat. Danke an meine Eltern, dass sie mir diesen Weg ermöglicht haben.

Zuletzt danke ich Hilmar für alles. Ohne deine Unterstützung und dein Dasein hätte ich das alles nicht so gut geschafft auf diesem langen Weg.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die „Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung“ (Z-Prüfung) und ihre biographische Bedeutung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Als Zugangsweg wurde die Z-Prüfung in Niedersachsen bereits früh etabliert und weist die Besonderheit auf, dass das Studienfach unabhängig von der bisherigen beruflichen Ausrichtung gewählt werden kann. Personen, die den Hochschulzugang über nicht-schulische Wege wie die Z-Prüfung erhalten haben, werden in der Bildungs- und Hochschulforschung als ‚nicht-traditionelle Studierende‘ bezeichnet und gelten als Symbol für Lebenslanges Lernen im Kontext erweiterter Zugangsmöglichkeiten für Beruflich Qualifizierte (Schuetze & Slowey, 2002). Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind zwar ein zentrales Thema der Hochschulforschung, jedoch kaum in biographisch-rekonstruktiver Weise erforscht. Auf Basis von biographisch-narrativen Interviews rekonstruiert die empirische Studie Bildungsbiographien von Personen, die den Hochschulzugang über eine Z-Prüfung erworben haben. Sie fragt danach, wie Bildungsverläufe subjektiv gedeutet und biographisch verarbeitet werden und nimmt dazu die gesamte Biographie in den Blick.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Hochschulzugangsprüfung Teil einer biographischen Neuorientierung, beruflichen Kontinuitätslinie oder Identitätsarbeit im Lebenslauf ist und damit unterschiedliche Bedeutungen in den Biographien einnimmt: *Emanzipation, berufliche Selbstverwirklichung* und *Beweis der Studierfähigkeit als Selbstwirksamkeitserfahrung*. Für die biographische Bedeutung der Studienentscheidung über die Z-Prüfung sind folgende Dimensionen von Relevanz: *Herangehensweise auf dem Weg zur Z-Prüfung*, *Bedeutung des Berufs*, *Zeitbezug der Motivation für die Z-Prüfung* sowie *Herkunftsfamilie und Bedingungen des Aufwachsens*. Der Weg zu einem Studium ist in vielfältige, komplexe biographische Strukturen eingebettet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es Aspekte der Studienentscheidung gibt, die sich erst durch eine biographische Forschungsperspektive zeigen und verstehen lassen: Emanzipations-, Selbstfindungs- oder Verwirklichungsprozesse in ihrem biographischen Zusammenhang.

Die Arbeit verdeutlicht theoretisch wie empirisch, wie die Z-Prüfung einerseits dazu beiträgt, individuelle Bildungsbiographien im Hochschulsystem anzuerkennen und die soziale Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen. Andererseits eröffnet sie auf individuell-biographischer Ebene persönliche Chancen auf Bildungsteilhabe und ermöglicht es, die aktuelle Lebens- oder Berufssituation selbstbestimmt zu verändern.

Inhalt

Danksagung I

Zusammenfassung III

1. Einleitung 1

2. Wege ins Studium im Kontext der Öffnung von Hochschulen 10

2.1 Historische Entwicklung des Hochschulzugangs in Deutschland 10

2.2 Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangs-berechtigung nach beruflicher Vorbildung in Niedersachsen (Z-Prüfung) 21

2.3 „Nicht-traditionelle Studierende“ – Eine begriffliche Annäherung an eine heterogene und differenzierte Studierendengruppe 25

3. Stand der Forschung 32

3.1 Statistischer Überblick zum nicht-schulischen Hochschulzugang 34

3.2 Empirische Erkenntnisse zu Studierenden mit nicht-schulischer Hochschulzugangsberechtigung entlang des Student Life Cycles 38

3.3 Desiderate und Anknüpfungspunkte für das eigene Vorhaben 65

4. Bildungsbiographien im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen 67

4.1 Bildung und Biographie 68

4.2 Bildungsbiographien im Wandel 77

5. Zusammenfassung des Erkenntnisinteresses 81

6. Methodologie und Forschungsdesign 85

6.1 In die Vergangenheit schauen, um die Gegenwart zu verstehen: Zum Ansatz der Biographieforschung 86

6.2 Methodisches Vorgehen 87

6.2.1 Das autobiographisch-narrative Interviews zur Datenerhebung 91

6.2.2 Narrationsanalytisches Vorgehen zur Datenauswertung 97

6.3 Forschungsprozess 100

6.3.1 Vorbereitung der narrativen Interviews 101

6.3.2 Sampling, Zugang zum Feld und Prozess der Datenerhebung 102

6.3.3 Forschungsethische Reflexion über die eigene Rolle im Feld.....113

6.3.4 Prozess der Datenaufbereitung und -auswertung 115

7. Biographische Fallrekonstruktionen 124

7.1 Die Z-Prüfung zwischen Emanzipation und Sicherheit: Der Weg zu einem selbstbestimmten Leben 124

7.1.1 Fallauswahl und Interviewbedingungen 124

7.1.2 Biographischer Überblick.....126

7.1.3 Rekonstruktion des biographischen Verlaufs 128

7.1.4 Weg zur Z-Prüfung: Suche nach einer Möglichkeit, etwas für sich selbst zu tun 159

7.1.5 Biographische Bedeutung der Z-Prüfung: Emanzipation im Kontext traditioneller geschlechtsbezogener Rollenverhältnisse..161

7.2 Die Z-Prüfung im Kontext beruflicher Ziele und erweiterter Lebensgestaltungsmöglichkeiten: Der Weg zu Selbstverwirklichung.....162

7.2.1 Fallauswahl und Interviewbedingungen 162

7.2.2 Biographischer Überblick.....165

7.2.3 Rekonstruktion des biographischen Verlaufs 166

7.2.4 Weg zur Z-Prüfung: Perspektiven für eine erfolgreiche Lebensgestaltung.....191

7.2.5 Biographische Bedeutung der Z-Prüfung: Verwirklichung beruflicher Ziele und Lebensperspektiven 192

7.3 Die Z-Prüfung als biographischer Übergang und Beweis der Studierfähigkeit: Der Weg zu Autonomie, Sinn und Passung 194

7.3.1 Fallauswahl und Interviewbedingungen 194

7.3.2 Biographischer Überblick.....196

7.3.3 Rekonstruktion des biographischen Verlaufs 198

7.3.4 Weg zur ‚Immaturenprüfung': Gelegenheit zum Ausweg aus der Berufssituation 230

7.3.5 Biographische Bedeutung der ‚Immaturenprüfung': Beweis der Studierfähigkeit.....231

8. Fallvergleich: Wege zur Hochschulzugangsprüfung und deren biographische Bedeutung 235

8.1 Biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung 236

8.2 Herangehensweise auf dem Weg zur Hochschulzugangsprüfung 240

8.3 Bedeutung des Berufs 244

8.4 Zeitbezug der Motivation für die Hochschulzugangsprüfung 245

8.5 Herkunftsfamilie und Bedingungen des Aufwachsens 246

8.6 Zusammenführung der Ergebnisse 248

9. Diskussion der Ergebnisse 254

9.1 Biographisches Lernen, biographische Krisen und biographische Arbeit.....254

9.2 Soziale Herkunft und Sozialisationsbedingungen 261

9.3 Bildungswege im Spannungsfeld von Normalbiographie, Individualisierung und subjektiver Bedeutung.....265

9.4 Erleben der Vorbereitung auf die Hochschulzugangsprüfung 273

9.5 Studienmotive und Studienentscheidung im Kontext der biographischen Bedeutung 274

9.6 Weitere Anknüpfungspunkte.....279

10. Schlussbetrachtung..... 281

Literatur 294

Abkürzungen 317

Abbildungen.....318

Tabellen 319

Anhang.....320

1. Einleitung

„Jedem Menschen – unter Anerkennung seiner Subjekthaftigkeit – liegt eine lebenslange Lern- und Entwicklungsfähigkeit zugrunde“

(Interview 3)[1]

Dass Menschen als „lebenslang Lernende“ (Alheit & Dausien, 2018, S. 878) zu verstehen sind, ist in der Bildungs- und Biographieforschung weitgehend unbestritten. Lebenslanges Lernen umfasst dabei nicht nur das *formale* Lernen in Bildungseinrichtungen (Schule, Ausbildung, Hochschulen, Erwachsenenbildung), sondern auch *non-formales* sowie *informelles* Lernen im Alltag, und zwar in allen Lebensphasen (Alheit & Dausien, 2018; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001). Lebenslanges Lernen ist dabei einerseits als bildungspolitisches Konzept zu verstehen, beispielsweise im Rahmen der Öffnung von Hochschulen (Teichler & Wolter, 2004), andererseits unterstützt es auch die Möglichkeit, den eigenen Lebensweg selbstbestimmt zu gestalten (Alheit & Dausien, 2018).

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit die „Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung“ (Z-Prüfung) als besondere Form des Hochschulzugangs und ihre Bedeutung aus einer biographischen Perspektive im Kontext Lebenslangen Lernens.

Hochschulöffnung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Indivdualisierung

Seit den 1950er-Jahren haben sich die Hochschulen zunehmend geöffnet; insbesondere durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2009 hat sich der Zugang zum Studium deutlich erweitert. Heute eröffnen vielfältige Zugangswege zu hochschulischer Bildung neue Chancen für unterschiedliche soziale Gruppen und unterschiedliche Bildungsbiographien (Wolter, 2022). Die Gründe für die Öffnung des Hochschulzugangs jenseits des klassischen Wegs (über das Abitur) liegen nicht nur in der Reaktion auf den demografischen Wandel und Fachkräftemangel, der Erhöhung der Chancengleichheit sowie der Aufwertung der beruflichen Bildung. Vielmehr spielt insbesondere die Förderung des Lebenslangen Lernens eine zentrale Rolle (Teichler & Wolter, 2004; Wolter et al., 2015). Die Zielgruppe von Personen, die beispielsweise ein Abitur nachgeholt oder über berufliche Qualifikationen den Weg in ein Studium gefunden haben (Freitag, 2012), aber

[1] Aus dem Begleitschreiben der Befragten, das der postalischen Zusendung des ausgefüllten Fragebogens nach dem Interview beilag.

auch ältere oder berufsbegleitende Studierende (Lübben et al., 2015; Stöter, 2013; Wolter et al., 2015) und insbesondere „beruflich qualifizierte Studierende, die über keine schulisch erworbene Studienberechtigung verfügen, sondern ihr Studium über spezielle hochschulrechtliche Regelungen aufgenommen haben“ (Dahm et al., 2013, S. 387), werden im Diskurs der Hochschulforschung übergeordnet als ‚nicht-traditionelle Studierende‘ bezeichnet. Die Bildungsverläufe dieser Adressat:innen stehen zunehmend im Fokus der Bildungs- und Hochschulforschung, da sie Lebenslanges Lernen in prägnanter Weise symbolisieren (Schuetze & Slowey, 2002) und im Kontext erweiterter Zugangsmöglichkeiten für Beruflich Qualifizierte an Interesse gewinnen.

Die Studienaufnahme über nicht-schulische Zugangswege steht in engem Zusammenhang mit der Auflösung dessen, was lange Zeit als standardisierter Lebenslauf (Kohli, 1985) oder als Normalbiographie (Beck & Beck-Gernsheim, 2016) bezeichnet wurde, da erweiterte Zugangswege traditionelle, lineare Bildungs- und Lebensverläufe hinterfragen und erweitern. Während die ‚Normalbiographie‘ einen standardisierten Weg von Schule über Studium bis zum Beruf und schließlich zum Ruhestand beschreibt, verdeutlichen und ermöglichen weitere Zugangswege, dass Bildungs- und Lebensphasen zunehmend individualisiert gestaltet werden und zeitlich flexibel sein können. Durch das Erwerben einer nicht-schulischen Studienberechtigung entstehen für Beruflich Qualifizierte damit neue biographische Gestaltungsräume unabhängig von institutionalisierten Statuspassagen.

Eine besondere hochschulrechtliche Regelung für den Hochschulzugang über berufliche Qualifikationen stellt die „Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung“ (Z-Prüfung) dar, die in Niedersachsen im Jahr 1971 bereits sehr früh etabliert wurde (Gierke, 2013). Die Z-Prüfung weist die Besonderheit auf, dass das Studienfach unabhängig von der bisherigen beruflichen Ausrichtung gewählt werden kann. Diese Möglichkeit besteht z. B. an der Universität Oldenburg seit der Gründung 1974 (Brokmann-Nooren, 2015; Kotterer et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2018).

Kontext der Studie: „Profile von Studienbewerberinnen und -bewerbern ohne Abitur“ und „Rekonstruktion nicht-traditioneller Bildungs- und Berufsbiographien“ (DFG)

Die Universität Oldenburg, ehemals eine Pädagogische Hochschule, verfügt über eine lange Tradition in der Zulassung von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangs-

berechtigung (Brokmann-Nooren, 2015; Garz et al., 2025). Sie verfolgt seit ihrer Gründung das Konzept einer offenen Hochschule, deren Bildungsangebote eine vielfältige und heterogene Zielgruppe ansprechen. Dabei versteht sie Bildung als einen lebenslangen und „biografie-begleitenden" Prozess (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2016, S. 20). Als bundesweite Vorreiterin der ‚Offenen Hochschule' eröffnet sie neuen Zielgruppen von Beginn an den Zugang zum Studium (Brokmann-Nooren, 2015). Dementsprechend war die Zahl der absolvierten Z-Prüfungen hier zeitweise überdurchschnittlich hoch: Zwischen 1971 und 2010 legten dort 6.205 Personen die Z-Prüfung ab (Zawacki-Richter et al., 2018, S. 63).

Die Idee für die vorliegende Arbeit entstand im Anschluss an eine umfangreiche quantitative Studie zum Studienzugang über die Z-Prüfung an der Universität Oldenburg: Die Prüfungsakten wurden von Zawacki-Richter et al. (2018) deskriptiv sowie durch eine latente Klassenanalyse ausgewertet. Im Anschluss erfolgte die Ermittlung einer Typologie, mit dem Erkenntnisinteresse, die „Charakteristika" (S. 58) dieser Gruppe von Studienbewerber:innen zu beschreiben. Diese Typen skizzierten unterschiedliche „Pfade[n] in die Universität" (Zawacki-Richter et al., 2018, S. 58), allerdings konnten biographische Fragestellungen sowie die weitere Entwicklung dieser Personen nach der Prüfung auf Grundlage der quantitativen Daten nicht ausreichend beantwortet werden, da diese einer qualitativ-rekonstruktiven Analyse bedürfen.

Diese offenen Forschungsfragen bildeten die Ausgangslage der vorliegenden Studie sowie eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojekts mit dem Titel „Rekonstruktion nicht-traditioneller Bildungs- und Berufsbiographien von ehemaligen Studierenden ohne Abitur"[2], in dem ich von 11/2020 bis 07/2023 als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war. In diesem Forschungsprojekt wurden autobiographische Stegreiferzählungen durch eine objektiv-hermeneutische Interpretation analysiert (Garz et al., 2025; Kotterer et al., 2022). Das Projekt trug dazu bei, die langfristigen Konsequenzen der Studienentscheidung auf die weiteren Berufs- bzw. Erwerbsverläufe zu analysieren und die biographischen Entwicklungen nach dem Studium zu rekonstruieren. Dazu waren folgende Aspekte Gegenstand der empirischen Analyse: die

[2] Projektnummer 449604684. Projektbeteiligte: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Hochschule Emden/Leer, Hanse-Wissenschaftskolleg Delmenhorst (HWK), weitere Informationen zum Projekt unter: https://uol.de/coer/research-projects/z-pruefung [03.12.2025]. Die Projektlaufzeit umfasste zunächst den Zeitraum von 2020-2023 und wurde dann aufgrund der Einschränkungen und Auswirkungen der Corona-Pandemie um sechs Monate verlängert.

Motivation für ein Studium (Ablegen der Z-Prüfung), der Einfluss der akademischen Sozialisation während des Studiums und des erreichten Abschlusses auf den nachfolgenden beruflichen Verlauf, sowie die Ausgestaltung der biographischen Gestaltungsspielräume nach dem Studium und der strukturellen Merkmale, von denen diese abhängig sind (Garz et al., 2025; Kotterer et al., 2022).

Durch meine Mitarbeit in diesem Forschungsprojekt konnten einige Interviews der vorliegenden Studie im Rahmen dieses Projektes durchgeführt werden (vgl. Kapitel 6.3, Forschungsprozess).

Während in diesem Projekt vor allem der berufliche Erfolg im Mittelpunkt stand (Garz et al., 2025), liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf den individuellen Wegen zur Studienentscheidung. Ziel ist es, die biographischen Wege, die zur Z-Prüfung und zum Studium führen, aus einer prozessorientierten Perspektive zu rekonstruieren und ihre Bedeutung im Gesamtkontext der Biographie herauszuarbeiten.

Einordnung der Arbeit in den bisherigen Forschungsdiskurs

Der Hochschulzugang für Beruflich Qualifizierte sowie damit verbundene Studienmotive sind mittlerweile gut beforscht (siehe zum Überblick Elsholz, 2015; Jürgens & Zinn, 2015; Kerst & Wolter, 2022b). Den Grundstein für diese Forschung legte im Kontext der frühen Öffnungsbewegungen in Niedersachsen (Gierke, 2013) das Oldenburger Forschungsprojekt „Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis“ (Schulenberg et al., 1986), aus dem wichtige frühe Studien insbesondere zur Z-Prüfung hervorgegangen sind (Fengler et al., 1983; Funk, 1984; Reibstein, 1986, 1987, 1990). Damit verfügt die Universität Oldenburg nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Forschung über eine lange Tradition zum Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Weitere Studien aus dem Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ (Kerst & Wolter, 2022b) sowie im Kontext des Bund-Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ (z. B. Wolter et al., 2016) haben dazu beigetragen, wichtige Bereiche wie die Gestaltung des Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung (siehe zum Überblick u.a. Elsholz, 2015; Hanft & Brinkmann, 2013a; Kerres et al., 2012; Wolter et al., 2016) sowie den Studienerfolg (Jürgens & Zinn, 2015; Kerst & Wolter, 2022b) zu untersuchen. Auch die Rekonstruktion der Studienentscheidung selbst stand im Fokus der Forschung (A. Otto, 2021). Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind damit

zwar ein zentrales Thema der Hochschulforschung, jedoch noch immer kaum in biographisch-rekonstruktiver Weise erforscht (Alheit et al., 2008; Dahm et al., 2013).

Die vorliegende Studie widmet sich daher der Rekonstruktion von Bildungsbiographien von Personen, die den Hochschulzugang über eine Z-Prüfung erworben haben. Sie fragt danach, wie Bildungsverläufe subjektiv gedeutet und biographisch verarbeitet werden und nimmt dazu die gesamte Biographie in den Blick. Diese Arbeit soll so einen Beitrag zum Diskurs in der Hochschulforschung zur Öffnung von Hochschulen leisten. Die Erforschung von Hochschulen ist ein heterogenes und interdisziplinäres Forschungsfeld, in dem üblicherweise zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene unterschieden wird (Hüther & Krücken, 2016; Pasternack et al., 2025). Die Erforschung des Hochschulzugangs und der Studierenden (Studienberechtigte, Studierende, Absolvent:innen) erfolgt häufig quantitativ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Kerst & Wolter, 2022a; Kroher et al., 2023; Nickel & Thiele, 2024). Die vorliegende Arbeit ist der Mikroebene zuzuordnen und ergänzt bisherige qualitative Studien zu Beruflich Qualifizierten (u. a. A. Otto, 2021, 2022a; A. Otto & Kamm, 2016) aus einer biographischen Perspektive.

Erkenntnisinteresse, Zielsetzung der Studie und methodisches Vorgehen

Mit Blick auf die vorangegangene Einordnung im bisherigen Stand der Forschung untersucht die vorliegende empirische Studie anhand von narrativen Interviews aus einer prozessorientierten Perspektive den Weg und den Zugang in die Hochschule über die Hochschulzugangsprüfung. Dabei wird analysiert, welche Bedeutung die Studienentscheidung und Z-Prüfung in der Biographie einnehmen. In diesem Rahmen wird auch betrachtet, inwieweit ein Studium für Beruflich Qualifizierte als „biographische Entwicklungschance“ (Garz, 2004) gedeutet werden kann.

Der Begriff Bildungsbiographie wird in der Hochschulforschung häufig mit Bildungsverläufen oder der Abfolge von Bildungsstationen und -etappen im Lebenslauf assoziiert (siehe z. B. B. Becker & Reimer, 2010). Bildungsverläufe aus biographischer Perspektive können in einer ganzheitlichen Sichtweise jedoch nur aus der Wechselwirkung zwischen subjektiven Bedeutungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verstanden werden. Deshalb ermöglicht die Biographieforschung als Forschungsansatz, individuelle biographische Prozessstrukturen mit der sozialen und gesellschaftlichen Dimension zu verschränken und herauszuarbeiten (Felden, 2020b). Ziel der Studie ist demnach die Rekonstruktion der biographischen Wege zum Studium und die Bedeutung in der Gesamtbiographie. Diese Dissertation versteht Bildungsbiographie dabei als ein soziales Konstrukt

(Dausien, 2010), das auf eine individuelle Zusammenhangsbildung abzielt. Biographien sind individuelle Lebensgeschichten, die in gesellschaftliche und historische Kontexte eingebettet sind und als zeitlich strukturierte „Erfahrungsgeschichten“ (Bartmann, 2006, S. 42) die subjektive Sichtweise auf das eigene Leben widerspiegeln. Bildung wird im Anschluss an Marotzki (1990, 2006) als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden. Bildung und Biographie sind eng miteinander verknüpfte Konzepte (Felden & Nittel, 2022). Die Biographieforschung bietet die Möglichkeit, die sinnstiftende Bedeutung bestimmter Entscheidungen im Zusammenhang mit Bildungsverläufen zu rekonstruieren. Eine biographische Perspektive erlaubt es, individuelle Sichtweisen zu analysieren, z. B. hinsichtlich der Wege zum Studium und der biographischen Relevanz dieser Entscheidungen.

Personen können also als ‚lebenslang Lernende‘ ihre Biographien gestalten (Alheit & Dausien, 2018) und sich so weiterentwickeln, wie auch das Eingangszitat dieser Arbeit (S. 1) deutlich macht. Die Interviewpartnerin, von der das Zitat stammt, beschreibt dies als einen Leitsatz aus ihrem Pädagogikstudium, der ihr auch im Berufsleben immer wieder Zuversicht gab. Sie schreibt: „[…] damals war mir noch nicht klar, wie bedeutend er auch in meinem Berufsleben sein würde“ (Begleitschreiben vom 01.09.2020). Die menschliche Fähigkeit zur lebenslangen Entwicklung bildet die Grundlage dafür, Bildungsbiographien flexibel zu gestalten und individuelle Lern- und Lebenswege kontinuierlich zu erweitern.

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, die Biographieverläufe dieser Personen, die zum Ablegen dieser Zugangsprüfung geführt haben, in qualitativ-rekonstruktiver Vorgehensweise zu analysieren. Dabei geht es insbesondere um die Rekonstruktion der Lern- und Bildungsprozesse und der Analyse deren Bedeutung für die einzelnen Biographien.

Im Zentrum steht daher die Frage nach den biographisch geprägten Studienentscheidungen von Personen ohne Abitur für die vermeintlich späte Aufnahme eines Studiums und die sich anschließenden biographischen Entwicklungen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich diese Arbeit mit der übergeordneten Fragestellung: Wie gestalten sich die Biographien von Personen, die ein Studium über eine Hochschulzugangsprüfung erhalten haben? Weiter geht es um die Frage, welche biographischen Konstellationen dazu führen, dass Personen eine Z-Prüfung ablegen und ein Studium aufnehmen. Um die biographischen Verläufe in ihrer Gesamtheit analysieren zu können und eine Rekonstruktion der

Lebensentwürfe zu ermöglichen, werden im Rahmen der empirischen Untersuchung folgende Unterfragen bearbeitet:

1. Wie lässt sich der biographische Weg hin zu dieser Entscheidung rekonstruieren?
2. Welche Biographisierungsleistungen stehen damit in Zusammenhang?
3. Welche biographische Bedeutung der Z-Prüfung lässt sich rekonstruieren?

Zur Datenerhebung wurden biographisch-narrative Interviews geführt und mit der Narrationsanalyse ausgewertet (Schütze, 1983a, 2016a). Die biographische Analyse von narrativen Interviews berücksichtigt die gesamte Biographie und erlaubt, verschiedene Zeitebenen der Erfahrung zu analysieren sowie sichtbar zu machen, und ermöglicht so die Rekonstruktion von zeitlichen Prozessen (Schütze, 1983a).

Aufbau der Arbeit

Um zu analysieren, in welche gesellschaftlichen Strukturen der Weg zur Hochschulzugangsprüfung eingebettet ist, wird zunächst der Wandel des Hochschulzugangs in Deutschland dargestellt. Zur historischen und bildungspolitischen Einordnung der Hochschulzugangsprüfung als besondere hochschulrechtliche Regelung wird in *Kapitel 2* die Entwicklung der formalen Hochschulöffnung skizziert und die unterschiedlichen Zugangswege im Kontext des Ersten, Zweiten und Dritten Bildungsweges (Freitag, 2012) beschrieben. Sodann wird die Z-Prüfung als besondere Form des Hochschulzugangs im Prüfungsaufbau und Zielsetzung beschrieben. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚nicht-traditionellen Studierenden' aus dem Diskurs der Hochschulforschung, um daran anschließend das eigene Begriffsverständnis der vorliegenden Studie zusammenzufassen.

In *Kapitel 3* folgt die Darlegung und kritische Würdigung des bisherigen Stands der Forschung, zunächst durch einen statistischen Überblick zum nicht-schulischen Hochschulzugang in Deutschland und dann durch die Darstellung empirischer Studien entlang des Student Life Cycles. Abschließend werden Desiderate und blinde Flecken bisheriger Studien beleuchtet und daraus Anknüpfungspunkte für das eigene Vorhaben abgeleitet.

Der heuristische Rahmen zur Analyse des Weges hin zur Studienentscheidung über die Hochschulzugangsprüfung sowie der biographischen Bedeutung derselbigen wird in *Kapitel 4* entfaltet. Zunächst wird sich dem Begriff der Bildungsbiographie in zweifacher Hinsicht genähert: einerseits über eine bildungstheoretische Einordnung, andererseits

über einen biographischen Zugang. Mit Blick auf den gesellschaftlichen Wandel von Bildungsbiographien wird die Auflösung der Konzepte ‚Normalbiographie' und ‚standardisierter Normallebenslauf' sowie die damit verbundene Annahme diskutiert, dass „[d]ie Normalbiographie […] zur ‚Wahlbiographie', zur ‚reflexiven Biographie', zur ‚Bastelbiographie'" geworden ist (Beck & Beck-Gernsheim, 2016, S. 13).

Nach einer Zusammenfassung des Erkenntnisinteresses der Arbeit mit Blick auf den skizzierten theoretischen Rahmen sowie identifizierte Forschungsdesiderate in *Kapitel 5* folgt eine methodologische Einordnung im Sozialkonstruktivismus und der Biographieforschung (*Kapitel 6*). In diesem Kapitel zum Forschungsdesign wird das autobiographisch-narrative Interview (Schütze, 1983a) zur Datenerhebung vorgestellt sowie die Narrationsanalyse (Schütze, 1983a) zur Auswertung der lebensgeschichtlichen Erzählungen. Der konkrete Forschungsprozess, der sowohl die Erhebung als auch die Auswertung der Daten zur Rekonstruktion der biographischen Verläufe umfasst, wird auch unter Einbeziehung einer forschungsethischen Reflexion nachvollzogen.

Im ersten Teil der Ergebnisdarstellung werden drei ausgewählte Fallrekonstruktionen in *Kapitel 7* ausführlich dargestellt, die den jeweiligen Weg zur Hochschulzugangsprüfung sowie deren biographische Bedeutung analysieren. Der zweite Teil der Ergebnisdarstellung umfasst in *Kapitel 8* einen Vergleich der drei Fallbeispiele. Somit werden Erkenntnisse präsentiert, die sich von der Ebene des Einzelfalls lösen und als theoretische Verallgemeinerung zusammengeführt werden können.

In *Kapitel 9* erfolgt eine Rückbindung der empirischen Ergebnisse an den heuristischen Rahmen der Untersuchung: Die Ergebnisse werden mit Blick auf die gesellschaftliche Veränderung von Bildungsbiographien und aus biographietheoretischer Perspektive eingeordnet sowie im Hinblick auf den bisherigen Stand der Forschung diskutiert. Hier werden neben den Ergebnissen der drei Fallrekonstruktionen auch Ergebnisse der weiteren Interviews berücksichtigt, da sie weitere Einblicke in die übergeordneten Befunde der Studie liefern und somit die Ergebnisse bisheriger Studien ergänzen.

In der resümmierenden Schlussbetrachtung (*Kapitel 10*) werden die zentralen Ergebnisse der Studie zusammengefasst und das methodische Vorgehen kritisch reflektiert. Zudem werden mögliche Implikationen für die Hochschul- und Bildungspolitik sowie für die Gestaltung von Beratungsangeboten für Beruflich Qualifizierte aufgezeigt. Abschließend werden Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung benannt und die Bedeutung

der Hochschulzugangsprüfung im Kontext des Lebenslangen Lernens – insbesondere auf individueller, biographischer Ebene – hervorgehoben.

Abbildung 1 fasst den dreigeteilten Aufbau der Arbeit (Theorie, Methode, Empirie) überblicksartig zusammen und macht deutlich, wie der theoretisch-heuristische Rahmen und die empirischen Ergebnisse in der Diskussion zusammengeführt werden.



Abbildung 1: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung)

2. Wege ins Studium im Kontext der Öffnung von Hochschulen

Das Anliegen dieser Studie ist die Rekonstruktion von Bildungsbiographien ehemaliger Studierender, die den Zugang zum Studium über eine Hochschulzugangsprüfung (‚Z-Prüfung') erhalten haben. Der Hochschulzugang über eine Prüfung ist kein isoliertes Phänomen, sondern steht in einem längerfristigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext (z. B. Bildungsreformen in den 1960er- und 1970er-Jahren, Hochschulgesetzesänderungen, Förderinitiativen im Kontext ‚Offene Hochschule') und ist aufgrund des föderalen Systems in Deutschland unterschiedlich geregelt. Um zu analysieren, in welche gesellschaftlichen Strukturen der Weg zu dieser Prüfung eingebettet ist und welche Bedeutung die Hochschulzugangsprüfung auf individuell biographischer Ebene hat, ist es zunächst notwendig, den Wandel des Hochschulzugangs in Deutschland darzustellen. Diese theoretische Fundierung ermöglicht die spätere Verknüpfung der individuellen Bildungsbiographien und strukturellen Bedingungen. Darüber hinaus ist die historische Entwicklung des Hochschulzugangs wichtig, um die Bedeutung der Z-Prüfung im zeitlichen Verlauf einordnen zu können und daher für die spätere Interpretation der Ergebnisse von Relevanz. Im Sinne einer theoretischen Rahmung und Bestimmung des Forschungsgegenstandes sowie -feldes wird nachfolgend zunächst die historische Entwicklung der formalen Hochschulöffnung in den wesentlichen Eckpunkten zusammengefasst und die unterschiedlichen Zugangswege beschrieben (2.1), um dann die Z-Prüfung als besondere Form des Hochschulzugangs darzulegen und einzuordnen (2.2). Das Kapitel schließt mit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚nicht-traditionellen Studierenden' (2.3), um sich davon ausgehend dem bisherigen Stand der Forschung zu nähern.

2.1 Historische Entwicklung des Hochschulzugangs in Deutschland

Der Hochschulzugang in Deutschland hat sich im Lauf der Zeit entwickelt und verändert: Früher war ein Studium nur wenigen Menschen möglich und zwar über den traditionellen Weg der allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulreife, besser bekannt als (Fach-) Abitur. Zudem war der Hochschulzugang vor allem Männern vorbehalten (vgl. u. a. Garz, 2004), während er für Frauen zunächst gar nicht vorgesehen war. Diese starke Eingrenzung wird auch an den Zahlen zur Aufnahme eines Studiums deutlich: Im Zeitraum der 1950er-Jahre haben „im Durchschnitt der industrialisierten Länder kaum mehr als 5 Prozent eines Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen" (Teichler & Wolter, 2004, S. 64). Heute gibt es neben dem Abitur weitere Möglichkeiten des Hochschulzugangs: Der Zugang zu hochschulischer Bildung hat sich erweitert, sodass verschiedene soziale Gruppen

davon profitieren und sich neue bildungsbiographische Wege zunehmend etablieren. Ohne dies in der Vollständigkeit darstellen zu können[3], ist als Rahmen die Bildungsexpansion als besondere Form des sozialen Wandels zu nennen, in welche die spätere Öffnung der Hochschulen eingebettet ist, wie nachfolgend ausgeführt wird.

Bildungsexpansion

Mit der Bildungsexpansion sind zentrale Entwicklungsprozesse moderner Bildungssysteme verbunden, die aus zwei Perspektiven betrachtet werden können (Drewek, 2001): Einerseits als quantitative Ausweitung des Bildungssystems durch den Ausbau von Schulen, die Einführung der Schulpflicht und steigende Bildungsbeteiligung insgesamt, andererseits als „soziale Mobilisierungsprozesse“ (Drewek, 2001, S. 811) und sozialstrukturelle Öffnung, bei der der Zugang zu höherer Bildung zunehmend für breitere gesellschaftliche Schichten möglich wird. Der erste Bedeutungsaspekt, der (infrastrukturelle) Ausbau des Bildungssystems, meint zusammenfassend eine „gestiegene Bildungsbeteiligung, längere Verweildauer im Bildungssystem und beschleunigte Zunahme höherer Schulabschlüsse nach den Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren“ (Hadjar & Becker, 2006b, S. 12). Die Bedeutung von Bildung allgemein und des Studiums im Besonderen nimmt demnach insgesamt zu, zunächst über höhere Übergangsquoten vom Gymnasium (Abitur) auf die Hochschule, später dann auch für den Übergang vom Beruf in die Hochschule (Hadjar & Becker, 2006b; Teichler & Wolter, 2004). Die Expansion der Hochschulbildung brachte strukturelle, inhaltliche und funktionale Veränderungen des Hochschulsystems mit sich (Teichler & Wolter, 2004).

Verschiedene hochschulpolitische Maßnahmen haben in den letzten Jahren dann zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und so genannte ‚nicht-traditionelle Studierende‘[4] beigetragen (zweiter Bedeutungsaspekt der Bildungsexpansion: sozialstrukturelle Veränderungen, vgl. auch Geißler, 2011). Für die Öffnung der Hochschulen sind vor allem folgende Gründe zu nennen: Umsetzung einer „wachsende[n] Heterogenisierung in der Zusammensetzung der Studierenden“ (Teichler & Wolter, 2004, S. 66), Reaktion auf

[3] Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung der formalen Möglichkeiten des Hochschulzugangs nur zusammenfassend dargestellt. Für eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung der Bildungsexpansion, der Gründe sowie zur Analyse der Folgen siehe Hadjar und Becker (2006a). Für eine historische Analyse zur Entwicklung der Strukturtypen des deutschen Bildungssystems siehe Drewek (2001). Hier findet sich auch eine Darstellung zur Entwicklung der sozialen Öffnung von Hochschulen.

[4] Eine definitorische Auseinandersetzung mit der Bezeichnung ‚nicht-traditionelle Studierende‘ folgt in Kapitel 2.3

demografischen Wandel und Fachkräftemangel, Erhöhung der Chancengleichheit, Aufwertung der beruflichen Bildung und insbesondere eine Förderung des Lebenslangen Lernens (Teichler & Wolter, 2004; Wolter et al., 2015).

Lebenslanges Lernen

Die Bestrebungen zum Lebenslangen Lernen (LLL) gehen vor allem auf den Faure-Bericht der UNESCO zurück (Faure et al., 1972). Das LLL als Bildungspolitisches Konzept meint laut EU-Definition „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 9). Das LLL umfasst in diesem Verständnis formales, non-formales und informelles Lernen sowie alle Lebensphasen, von der Kindheit bis ins Rentenalter (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001). Es lassen sich weiter verschiedene Modelle des LLL unterscheiden: ein *emanzipatorisches* Modell (auf soziale Gerechtigkeit oder Gleichheit ausgerichtet), ein *traditionelles kulturelles* Verständnis (Ziel der Selbstverwirklichung und persönlicher Weiterentwicklung), ein *post-modernes* Modell (als modernes Lernkonzept) sowie ein *human-kapitalistischer* Ansatz (als Funktion zur Anpassung und Auffrischung beruflicher Qualifikationen) (Wiesner & Wolter, 2005)[5].

Mit dem Ziel einer horizontalen sowie vertikalen Durchlässigkeit im Bildungssystem umfasst LLL mehr als klassische Weiterbildungsformate und lässt sich individuell und biographisch anschlussfähig gestalten (Hanft, 2013). Alheit und Dausien (2018) bezeichnen den Begriff des Lebenslangen Lernens als „diffu[s]" (S. 878) mit unterschiedlichen Implikationen. Sie verstehen ihn als bildungspolitisches und strategisches Konzept zur Orientierung für Bildungsaufgaben in modernen Gesellschaften, das sowohl die persönliche, biographische Entwicklung fördert, aber auch ökonomisch und arbeitsmarktorientiert Geltung erfährt: „Lebenslanges Lernen ‚instrumentalisiert' und ‚emanzipiert' offenbar zugleich" (Alheit & Dausien, 2018, S. 879). LLL ist demnach ein komplexer, ambivalenter und „polyvalenter Begriff" (Wiesner & Wolter, 2005, S. 18) mit unterschiedlichen Bedeutungen und Interpretationen (Hanft, 2013): „Für die einen kommt er als Verheißung

[5] Die Autor:innen beziehen sich dabei auf folgenden unveröffentlichten Beitrag von Schuetze, H. G., Sawano, Y. & Fraiz, T. O. (2004): Lifelong Learning. Thematic Commission at 12th World Congress of Comparative Education Societies.

lebenslanger Persönlichkeitsentwicklung und Bildung daher, für andere als lebenslängliche Fremdbestimmung. Wiederum andere begrüßen ihn als Möglichkeit für die Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen, und andere lehnen ihn als inhumane neoliberale Strategie ab“ (Felden, 2020a, S. 2). Der Begriff LLL kann somit sowohl positiv (als Chance) als auch negativ (als Zwang/Druck) aufgefasst und verstanden werden, weshalb beispielsweise Gieseke (2016) alternativ vorschlägt, von einem ‚lebensbegleitenden Prozess‘ zu sprechen (vgl. auch Wiesner & Wolter, 2005, S. 21). Dazu kann in individuell-biographischer Perspektive auch der Zugang zur Hochschule zählen.

Hochschulzugang

In Deutschland ist der Weg zum Hochschulstudium traditionell an das Abitur[6] als schulische Hochschulzugangsberechtigung gebunden. Wolter (2022) bezeichnet den Weg über das Abitur als „Versperrungsmechanismus“ mit „mehrfache[r] Selektionsfunktion“ (Wolter, 2022, S. 27) im deutschen Bildungssystem, da sich der Zugang zur Hochschule sich als „staatlich normierte[s] Verfahren der Einschränkung und Kontrolle des Übergangs von der Schule zur Universität, gebunden an eine leistungsbasierte Berechtigung“ (Wolter, 2022, S. 27) vollzieht. Das Abitur dient als der „formale Nachweis der Studienberechtigung“ sowie als Nachweis der „Studierfähigkeit“ (Wolter, 2022, S. 28).

Die Öffnung der Hochschulen und die Einrichtung nicht-traditioneller Formen des Hochschulzugangs – beispielsweise über die berufliche Bildung – beginnt erst ab Ende der 1950er-Jahre. Die Abbildung 2 zeigt die zentralen Meilensteine dieser bildungspolitischen Entwicklung.

[6] Zu einer bildungshistorischen Erklärung der schulischen HZB siehe Schwabe-Ruck (2015).

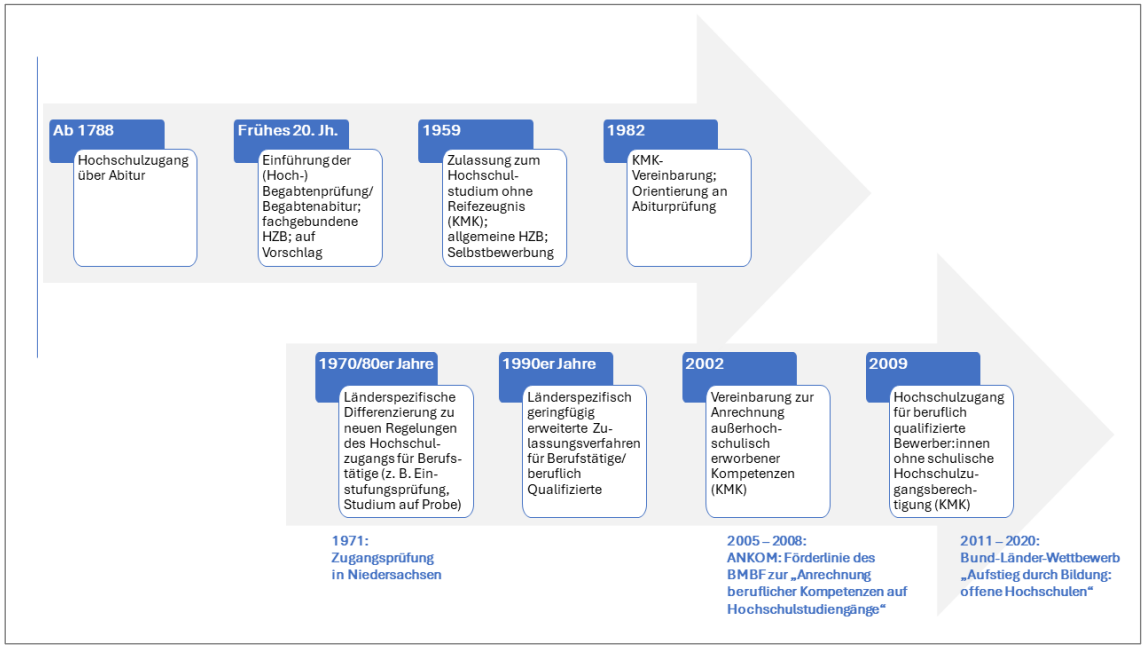


Abbildung 2: Entwicklung des Hochschulzugangs in zeitlicher Perspektive (eigene Darstellung in Anlehnung an Wolter (2023))

Zu Beginn (ab 1788) gestaltete sich der Hochschulzugang an deutschen Universitäten ausschließlich über den schulischen Weg des Abiturs sowie nur für Männer und erfolgte „in Preußen [über die] zwischen 1788 und 1834 eingeführte Reifeprüfung als normiertem Abschluss eines gymnasialen Bildungsgangs mit dem Reifezeugnis als Dokumentation bzw. Zertifikat des erworbenen Titels“ (Wolter, 2022, S. 27).

War der Hochschulzugang bis dato noch den Männern vorbehalten, wurde er ab ca. 1900 auch Frauen ermöglicht[7], auch wenn dies weiter die Ausnahme blieb (E. Glaser & Hermann, 1988). Im Rahmen der ersten Frauenbewegung ist ab 1908 der Hochschulzugang für Frauen flächendeckend möglich (Machocki & Schwabe-Ruck, 2010).

In den frühen 1920er-Jahren entstanden dann erste Möglichkeiten des Hochschulzugangs ohne Abitur: So führte Preußen 1923/1924 „eine Regelung zur Zulassung zum Universitätsstudium ohne Reifezeugnis ein“ (Wolter, 2022). Diese Regelung betraf die Einführung einer (Hoch-)Begabtenprüfung ohne „institutionalisierte Prüfungs- und Studienvorbereitung“ (Wolter, 2022, S. 34), die zu einem fachgebundenen Hochschulzugang führte. Diese „Extraneerprüfung“ (Machocki & Schwabe-Ruck, 2010, S. 200) wurde allerdings nicht flächendeckend eingeführt, sondern blieb eine Ausnahme an den Hochschulen

[7] Als erste ordnungsgemäß zugelassene Studentin im deutschen Kaiserreich beginnt Johanna Kappes 1900 ein Medizinstudium an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, siehe https://uni-freiburg.de/die-erste-studentin-deutschlands-2/#5f3ee5ff-84aa-4173-ae14-ad3190c75412-link [06.04.2025]

(Wolter, 2022). Zudem mussten Kanditat:innen für diese Prüfung von Dritten vorgeschlagen werden, eine Selbstbewerbung war nicht möglich (Wolter, 2022, 2023).

Diese Regelung hatte auch im Nationalsozialismus Bestand. Allerdings wurde sie nun reichseinheitlich umgesetzt und „gleichsam rassenideologisch gewendet" (Wolter, 2022, S. 35) sowie mit einer formalisierten „Vorstudienausbildung" (Wolter, 2022, S. 35) mit der Dauer von eineinhalb Jahren verbunden.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurde 1948 die Kultusministerkonferenz (KMK) zur Koordination des föderalen Bildungssystems eingeführt sowie Prüfungsregelungen auf Länderebene:

> In den meisten der wieder oder neugegründeten Länder wurde Ende der 1940er Jahre oder bis Mitte der 1950er Jahre die Begabtenprüfung – gelegentlich unter dieser Bezeichnung, überwiegend unter dem Namen ‚Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis' – wiedereingeführt, jetzt wieder auf Länderbasis; eine bundesweite Regelung kam zunächst nicht zustande. (Wolter, 2022, S. 36)

Die bisherigen Regelungen zum Hochschulzugang ohne Abitur wurden durch einen bundesweit umgesetzten KMK-Beschluss (1959) zur „Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis" ausgeweitet, blieben aber in ihrem Wesen ähnlich den bisherigen Begabtenprüfungen. Allerdings war nun eine Selbstbewerbung möglich und die erfolgreiche Prüfung führte nicht mehr zur fachgebundenen, sondern zur allgemeinen Hochschulreife (Wolter, 2022, 2023).

Mit der parallelen Etablierung von Abendgymnasien und Kollegs „zwischen den 1950er- und den 1970er-Jahren" (Harney et al., 2007, S. 34) zum Nachholen des Abiturs blieb zwar das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung bestehen, aber der Übergang vom Beruf in die Hochschule wurde gesellschaftlich zunehmend anerkannt (vgl. Wolter, 2022). Durch diese Möglichkeit entstand der sog. ‚Zweite Bildungsweg'[8]. Wolter (2023) macht jedoch deutlich, dass trotz verschiedener politischer Maßnahmen der Hochschulöffnung weiterhin eine große Skepsis seitens der Hochschulen vorherrschte, Personen ohne Abitur bzw. Reifezeugnis zum Studium zuzulassen.

Im Jahr 1968 erfolgte der Beschluss zur Gründung von Fachhochschulen (FH) (Wienert, 2014). Dieser wurde mit Eröffnung der ersten FHs (heute meist Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW)) ab ca. 1970 umgesetzt (Wolter, 2022, S. 32). Der Hochschulzugang ist an HAWs/FHs i. d. R. über die Fachhochschulreife bzw. das Fachabitur geregelt, welches an Fachoberschulen erworben werden kann. Ab Ende der 1960-er

[8] Nähere Ausführungen zum Begriff des Bildungswegs folgen auf S. 19.

Jahre[9] gab es zudem erste Bestrebungen, den Numerus Clausus (NC) als Regulationsmechanismus einzuführen: eine Zulassungsbeschränkung für Studiengänge mit begrenzten Studienplätzen (Hirtschulz, 1979). Seitdem gibt es einen Unterschied zwischen der formalen Zugangsberechtigung zu einer Hochschule und der konkreten Zulassung zu einem Studiengang, also dem Erhalt eines Studienplatzes bei zulassungsbeschränkten Studiengängen (Holtermann et al., 2019).

Im Jahr 1971 führte Niedersachsen als erstes Bundesland die „Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis“[10] ein (Wolter, 2022, S. 37) und nahm damit eine Pionierrolle in Deutschland ein (Gierke, 2013). Im allgemeinen Sprachgebrauch etablierte sich für diese Prüfung die Kurzbezeichnung als ‚Z‘- oder ‚Immaturenprüfung‘[11]. 1984 wurde die Regelung in „Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife/Fachhochschulreife“ umbenannt und galt seitdem nicht mehr nur für Universitäten, sondern auch Fachhochschulen. Diese führt zu einem fachbezogenen Hochschulzugang (Wolter, 2022, S. 37). Die landesspezifischen Regelungen in Niedersachsen legten ein besonderes Gewicht auf berufliche Qualifikationen und Vorerfahrungen (vgl. ebd.).

Auf Ebene einzelner Bundesländer wurden „im Zeitraum der 1980er und 1990er Jahre“ (Wolter, 2022, S. 37) neue Wege zur Förderung des Hochschulzugangs für Berufstätige eröffnet. Einige dieser Ansätze sahen eine direkte Aufnahme in ein höheres (häufig das zweite Fachsemester) vor, wenn eine sogenannte Einstufungsprüfung bestanden wurde. Alternativ konnte das Studium zunächst auf Probe begonnen werden, wobei die Eignung für das Studium durch die erfolgreiche Teilnahme an den ersten Semestern und den damit verbundenen Prüfungen nachgewiesen werden musste (Wolter, 2022, 2023).

Seit 1994 ist in Niedersachsen der direkte Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Personen möglich: an Universitäten zuerst noch fachbezogen und verbunden mit einem Probestudium; seit 2002 schließlich ohne Probestudium (Gierke, 2013). Ebenfalls seit 2002 werden auch Meister:innen- und äquivalente Abschlüsse als Qualifikation für den

[9] Hirtschulz (1979) verweist auf verschiedene Gesetze der Bundesländer und eine Regelung im Staatsvertrag seit 1972 hin, wobei in Baden-Württemberg schon 1968 ein Gesetz eingeführt wurde.

[10] Nähere Ausführungen zu Ablauf und Ausgestaltung der Prüfung folgen in Kapitel 2.3.

[11] Wolter (2022) weist auf die negative und defizitäre Wertung dieses zweiten Begriffs hin. *Immature* bezieht sich auf den lateinischen Begriff „immaturus“, was „unreif“ bedeutet (siehe https://de.pons.com/übersetzung-2/latein-deutsch/immaturus [02.02.2025]). Damit ist die Immaturenprüfung das Gegenstück zur „Reifeprüfung“, mit der die Studierfähigkeit, also die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife nachgewiesen wird.

allgemeinen Hochschulzugang anerkannt: „als gleichwertig anerkannte berufliche Vorbildungen den fachgebundenen Zugang“ (Gierke, 2013, S. 80).

2009 erfolgte schließlich auf Bundesebene der KMK-Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK, 2009). Dieser ermöglicht

> Inhabern eines beruflichen Fortbildungsabschlusses (auf der Ebene Meister/-in, Fachwirt/-in, Techniker/-in u. a.) die allgemeine Hochschulreife […] und [stellt] diese Abschlüsse, wenn auch auf einem anderen Weg erworben, im Berechtigungswesen dem Abitur [gleich]. Beruflich qualifizierte Bewerber/-innen, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, erhalten nach Abschluss eines Eignungsfeststellungsverfahrens (oder eines Probestudiums) eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung in einem zum Berufsfeld ‚affinen‘ Studiengang (sog. Konsekutivprinzip). (Wolter, 2022, S. 44)

Dieser Beschluss führte zur Anpassung aller landesspezifischen Regelungen zum Hochschulzugang für Beruflich Qualifizierte[12] (vgl. ebd.). Für Niedersachsen gelten seit dem KMK-Beschluss bzw. seiner landesspezifischen Umsetzung 2010 folgende Regelungen (Gierke, 2013):

- 3+3 Regelung: 3 Jahre Berufsausbildung und 3 Jahre Berufserfahrung führen zu einem fachgebundenen Hochschulzugang (inhaltliche Nähe von Ausbildung und Studienfach erforderlich, konsekutiv).
- Meister:innen erhalten einen allgemeinen Hochschulzugang, d. h. die Fachwahl kann unabhängig vom Beruf erfolgen (nicht-konsekutiv).
- Für studieninteressierte Personen, für die weder die Meister:innen- noch die 3+3 Regelung greift, stellt unter bestimmten Bedingungen die Hochschulzugangsprüfung (Z-Prüfung) eine Möglichkeit des Wegs an die Hochschule dar (für eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, aber unabhängig vom bisherigen beruflichen Werdegang bzw. Ausbildung, nicht-konsekutiv)

Die Tabelle 1 bildet die aktuellen Möglichkeiten und entsprechenden Voraussetzungen für eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung (HZB) ohne (Fach-)Abitur in Niedersachsen ab (vgl. Nickel & Thiele, 2024).

[12] Eine ausführliche Darstellung und Diskussion des Begriffs ‚Beruflich Qualifizierte‘ als Teilgruppe der ‚nicht-traditionellen Studierenden‘ folgt in Kapitel 2.3.

Tabelle 1: Möglichkeiten und Voraussetzungen für eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung ohne (Fach-) Abitur in Niedersachsen (eigene Darstellung in Anlehnung an Nickel & Thiele, 2024, S. 53, Herv. i. O.)

Gesetzliche Grundlage	**Voraussetzungen**
§ 18 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) in Verbindung mit § 3 der Verordnung über den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung durch Prüfung (HZbPrüfVO) in Verbindung mit der Verordnung über die Gleichwertigkeit beruflicher Vorbildung für den Hochschulzugang (GlwBer-BildVO)	✓ „Fachlich entspr. Berufsausbildung (mind. 3 Jahre) ✓ Fachlich entspr. Berufserfahrung (i. d. R. mind. 3 Jahre; bei Aufstiegsstipendium 2 Jahre) **oder** eine von der Hochschule studiengangbezogen und als gleichwertig festgestellte Vorbildung **oder** eine nach beruflicher Vorbildung fachbezogene Hochschulzugangsberechtigung durch Prüfung ✓ Bestehen einer Eignungsprüfung bei Wahl eines nicht verwandten Studienfaches **oder** bei Personen mit Abschluss der Sekundarstufe I, einer mind. zweijährigen Ausbildung und anschließend mind. zweijähriger hauptberuflicher Tätigkeit in diesem Beruf **oder** einer mind. fünfjährigen hauptberuflichen Tätigkeit in einem Berufsbereich, der mit dem eines Ausbildungsberufs vergleichbar ist. Als fünfjährige hauptberufliche Tätigkeit wird auch das selbstständige Führen eines Haushalts mit mind. einer erziehungs- oder pflegebedürftigen Person angerechnet. Ein Nachweis über die Prüfungsvorbereitung ist notwendig. Als Zeit der hauptberuflichen Tätigkeit gelten auch die Zeiten weiterer abgeschlossener Berufsausbildungen, die Erfüllung der Dienstpflicht[13], Tätigkeit eines freiwilligen sozialen/ ökologischen Jahres im Sinne des Jugendfreiwilligengesetzes (max. 1 Jahr), Zeiten betreuter Praktika (mind. 4. Wochen, insgesamt ein halbes Jahr). Teilzeitbeschäftigungen werden auch berücksichtigt.“
	– Kein Probestudium möglich

In diesem Kontext merkt Wolter (2022) kritisch an, dass der KMK-Beschluss zwar zu einer gewissen Vereinheitlichung der bundeslandspezifischen Regelungen geführt habe, aber „einheitlich[e] Bestimmungen auf Länderebene hinsichtlich der Bewerbungsvoraussetzungen, Prüfungsverfahren und -anforderungen mit wechselseitiger Anerkennung“ (Wolter, 2022, S. 46) weiter ausbleiben.

Weitere Entwicklungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sowie zur Öffnung der Hochschulen für eine größere Zielgruppe gab es durch die Förderinitiativen ANKOM I „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (2005–2008) und ANKOM II „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ sowie den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011–2020) (Wolter, 2022).

[13] Wehr-/Zivildienst

Insbesondere der Bund-Länder-Wettbewerb zielte auf die Gestaltung und Verbesserung der Studienbedingungen ab, die zur Öffnung der Hochschulen über die formalen gesetzlichen Regelungen zur Studienaufnahme hinausgehen: „Das Studium wurde hier also als ganzheitliche biographische Phase konzipiert, die von der Studienvorbereitung über den Hochschulzugang auch die Studieneingangsphase und ggf. weitere Studienabschnitte umfasst“ (Wolter, 2022, S. 47).

Auch das 2025 abgeschlossene Projekt MODUS „Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen“ der HRK (2021-2025)[14] hatte die Optimierung von hochschulischen Anerkennungs- und Anrechnungsprozessen zum Ziel, um Flexibilität, Mobilität und Durchlässigkeit zu erhöhen.

Es wird deutlich, dass die formale Möglichkeit des Hochschulzugangs für Personen ohne das bis dato obligatorische Abitur zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung darstellt, um Beruflich Qualifizierten ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen.

Nach der Darlegung der historischen Entwicklung des Hochschulzugangs in Deutschland lassen sich nun grundlegend drei Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule unterscheiden, die eine Studienaufnahme ermöglichen (Freitag, 2012): Über das direkte (Fach-) Abitur, das Nachholen des (Fach-) Abiturs sowie nicht-schulische Wege bzw. eine berufliche Qualifikation. Diese drei Varianten des Hochschulzugangs werden nachfolgend als *Erster*, *Zweiter* und *Dritter* Bildungsweg beschrieben (Freitag, 2012; Machocki & Schwabe-Ruck, 2010), um verschiedene Bildungsbiographien zu unterscheiden.

Bildungswege in die Hochschule

Mit der „Metapher der Bildungswege“ (Freitag, 2012, S. 9) wird der Hochschulzugang bildhaft unterschieden: „Hinter dem stark metaphorischen Bild, das mit dem des Lebenswegs korrespondiert, verbergen sich einerseits soziale Regulationen in rechtlicher Form, andererseits subjektive Praktiken, deren Sinn und Bedeutung weit über den Umgang mit den sozialen Regulationen hinausgehen“ (Freitag, 2012, S. 9). Der Erste Bildungsweg meint den Erwerb des (Fach-) Abiturs auf der gymnasialen Oberstufe als ‚klassische‘ bzw. ‚reguläre‘ Form des Hochschulzugangs. Der Zweite Bildungsweg bezeichnet das Nachholen des Abiturs nach dem Besuch der Schule, beispielsweise über ein Kolleg,

[14] https://www.hrk-modus.de/projekt/ueber-das-projekt/ [16.10.2025]

Abendgymnasium oder Externenprüfungen (‚Nichtschüler:innenprüfung bzw. -abitur'[15]). Die Unterscheidung zwischen dem Ersten und Zweiten Bildungsweg bezieht sich vor allem auf den biographischen Zeitpunkt, zu dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wird (Freitag, 2012): während der regulären Schullaufbahn (Erster Bildungsweg) oder danach (Zweiter Bildungsweg), beispielsweise nach einer Phase der beruflichen Tätigkeit, Familiengründung oder Ähnliches.

Der Dritte Bildungsweg bezeichnet die Berechtigung zum Besuch einer Hochschule auf Grundlage beruflicher Qualifikationen oder einer Zulassungs- bzw. Zugangsprüfung, also ‚ohne' Abitur (Freitag, 2012).

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die rechtlichen Möglichkeiten zum Hochschulzugang.

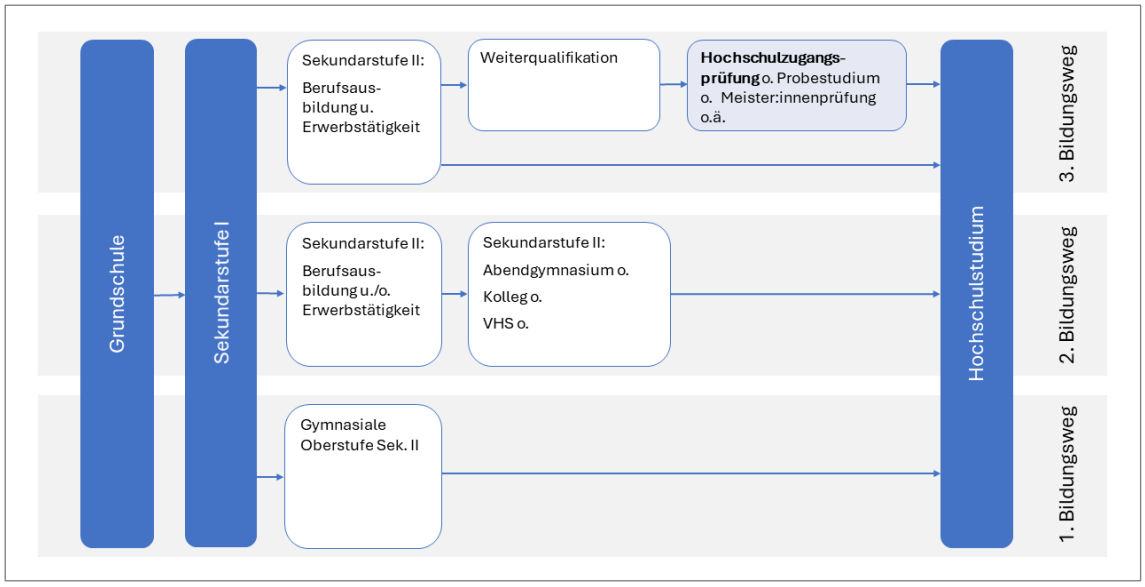


Abbildung 3: Hochschulzugangswege in Deutschland (eigene Darstellung in Anlehnung an Otto, 2021, S. 18)

Die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte sind trotz des übergeordneten KMK-Beschlusses (2009) in den Bundesländern entsprechend unterschiedlich geregelt. In Niedersachsen gibt es verschiedene Möglichkeiten des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte: beispielsweise der Abschluss einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister:in), eine berufliche Ausbildung und eine anschließende mindestens dreijährige berufliche Tätigkeit (3+3 Regelung) oder die Eignungs- bzw. Zu-

[15] MWK (o. D.), Nichtschülerprüfungen: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/nichtschulerprufung/nichtschulerprufungen-6168.html [11.06.2025]

gangsprüfung. Diese Varianten, sowie auch die Z-Prüfung als besondere Form des Hochschulzugangs, die das Thema der vorliegenden Arbeit darstellt, lassen sich dem Dritten Bildungsweg zuordnen.

Zwischenfazit

Insbesondere der Beschluss der KMK aus dem Jahr 2009 führte zu einem erweiterten Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber:innen ohne schulische HZB. Aufgrund verschiedener gesetzlicher Grundlagen gibt es aktuell in den meisten Bundesländern Regelungen und Möglichkeiten für ein Studium ohne Abitur und auch ohne Zugangsprüfung. Diese Möglichkeiten des nicht-schulischen Hochschulzugangs unterscheiden sich jedoch aufgrund des föderalistischen Systems je nach Bundesland[16].

In Bezug auf die Voraussetzungen für eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung ohne (Fach-) Abitur lässt sich zusammenfassen, dass es neben verschiedenen beruflichen Qualifikationswegen die grundsätzliche Möglichkeit für eine Eignungs-/Zugangsprüfung in aktuell 14 von 16 Bundesländern gibt, lediglich Brandenburg und Rheinland-Pfalz[17] sehen diese Möglichkeit nicht vor (Nickel & Thiele, 2024).

Nachfolgend wird die „Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung“ in Niedersachsen in ihrem Ablauf dargestellt und hochschulrechtlich eingeordnet, da diese Form des Hochschulzugangs im Fokus der vorliegenden Arbeit steht.

2.2 Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung in Niedersachsen (Z-Prüfung)

Eine Möglichkeit des fachgebundenen Hochschulzugangs ohne (Fach-) Abitur stellt in Niedersachsen die so genannte ‚Z-Prüfung‘ oder ‚Immaturenprüfung‘ dar. Die Prüfung wird für einen selbst gewählten Studiengang abgelegt, unabhängig von der bisherigen beruflichen Ausrichtung (Brokmann-Nooren, 2015) und ist rechtlich in der aktuellen Fassung durch die „Verordnung über den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsbe-

[16] Zu einer ausführlichen bundeslandspezifischen Übersicht zu den unterschiedlichen Regelungen siehe Nickel und Thiele (2024).

[17] In Rheinland-Pfalz gibt es unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit einer Eignungsprüfung für weiterbildende Masterstudiengänge. Siehe: https://studieren-ohne-abitur.de/laender/rheinland-pfalz/ [31.01.2025]

rechtigung durch Prüfung“ (HZbPrüfVO) vom 17. Dezember 2009 durch das niedersächsische Kultusministerium im Niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG) geregelt (NHG, 2022/02.02.2022, § 18).

In Bezug auf die Zahlen für Beruflich Qualifizierte an deutschen Hochschulen zeigt sich für den „Vorreiter“ Niedersachsen eine besondere Bedeutung: „[i]n kaum einem anderen Bundesland gibt es eine so lange Tradition in der Zulassung beruflich Qualifizierter“ (Herzog & Sander, 2013, S. 66). Dies hängt wie bereits gezeigt mit den frühen Öffnungsbemühungen in diesem Bundesland zusammen (Gierke, 2013).

An der Universität Oldenburg besteht die Möglichkeit der Zugangsprüfung seit der Gründung 1974[18] (Brokmann-Nooren, 2015; Kotterer et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2018) und hat eine besondere Bedeutung: „Bereits in den Gründungsjahren der Universität wurde der Zugang zur Hochschule für Beruflich Qualifizierte thematisiert und durch ein hohes Engagement von Hochschullehrenden im Rahmen der ‚Prüfung zum Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung‘ (Z-Prüfung) gefördert“ (Brokmann-Nooren, 2015, S. 73). Der Anteil von Studienanfänger:innen, die den Hochschulzugang über die Z-Prüfung erhalten haben, betrug im Sommersemester 1980 16 Prozent und lag damit deutlich über dem niedersächsischen Durchschnittswert von 4,8 Prozent (Scholz & Wolter, 1982; Zawacki-Richter et al., 2018, S. 61). Im Zeitraum von 1971 bis 2010 nahmen 6.205 Personen die Möglichkeit der Z-Prüfung an der Universität Oldenburg in Anspruch, dabei war der Wert im Jahr 1973 am höchsten in Bezug auf die absoluten Prüfungszahlen (N=415) (Zawacki-Richter et al., 2018).

Zu Beginn war die Bedeutung der Z-Prüfung sehr hoch, allerdings hat ihre Relevanz im Hinblick auf die absolute Prüfungszahl über die Zeit abgenommen (Zawacki-Richter et al., 2018). Grund hierfür sind die erweiterten rechtlichen Rahmenbedingungen, insbesondere der KMK-Beschluss 2009, durch den weitere Möglichkeiten des Hochschulzugangs für Studieninteressierte ohne Abitur geschaffen wurden. So wurde die Zielgruppe kleiner, da viele Personen ohne Abitur auch über andere Wege einen Hochschulzugang erlangen können. Unter anderem führte die Entwicklung des allgemeinen Hochschulzugangs für Meister:innen „zu einer Veränderung in der Zusammensetzung der Z-Prüflinge, da nunmehr die beruflich höher Qualifizierten sich nicht mehr auf die Prüfung vorzubereiten brauchten und so das Vorbildungsniveau der Prüflinge sank“ (Zawacki-Richter et al., 2018, S. 62). 2015 legten nur noch knapp 50 Personen die Z-Prüfung ab, auch, weil das

[18] Vorher schon an der Pädagogischen Hochschule.

Prüfungs- und Studienfach unabhängig von der bisherigen beruflichen Ausbildung gewählt werden konnte (Brokmann-Nooren, 2015). So war der Anteil Beruflich Qualifizierter an der Universität Oldenburg mit 2,6 % für das WiSe 2014/15 (Brokmann-Nooren, 2015) insgesamt betrachtet gering.

Im Unterschied zu anderen Zugangswegen zum Studium gibt es bei der Z-Prüfung einige Besonderheiten: Die Z-Prüfung ist mit dem Besuch eines Vorbereitungskurses sowie mit dem Absolvieren der entsprechenden Prüfungen (allgemeiner und fachspezifischer Teil) verbunden (Freitag, 2012; Kotterer et al., 2022). Diese Vorbereitungskurse werden in Niedersachsen seit 1971 von Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten – z. B. Volkshochschulen (VHS) oder der Bildungseinrichtung ‚Arbeit und Leben e.V.' (Schwabe-Ruck, 2015). Diese Kurse werden auch als „Z-Kurse" (Hartmann-Bischoff, 2013, S. 127) oder „Immaturenkurse" (Schwabe-Ruck, 2015, S. 60) bezeichnet und bereiten die auf den allgemeinen Teil der Hochschulzugangsprüfung vor. Sie „haben keinen allgemeinbildenden, sondern einen direkt auf das Studium vorbereitenden wissenschaftspropädeutischen Schwerpunkt" (Schwabe-Ruck, 2015, S. 60), sodass sie beispielsweise Mathematik oder wissenschaftliches Arbeiten zum Gegenstand haben. Um die Prüfungsteilnehmenden erfolgreich auf die Z-Prüfung vorzubereiten, arbeiteten die Träger der Erwachsenenbildung[19] von Beginn der Konzeption an eng mit den Hochschullehrenden zusammen (Hartmann-Bischoff, 2013).

Dabei ist die Bescheinigung einer entsprechenden Prüfungsvorbereitung (durch einen Kurs oder eine andere qualifizierte Person) Voraussetzung, um zur Prüfung zugelassen zu werden (HZbPrüfVO, 2009, § 3). Daran zeigt sich der hohe Aufwand, mit dem dieser Weg des Hochschulzugangs verbunden ist, sowohl durch die Vorbereitung als auch die Prüfung selbst (Mucke, 1997).

Im Lauf der Zeit änderte sich nicht nur die Nachfrage, sondern auch die Voraussetzungen zur Prüfungsanmeldung (Zawacki-Richter et al., 2018). In der aktuellen gesetzlichen Fassung (HZbPrüfVO, 2009, 3 (1)) sind neben der Bescheinigung der Vorbereitung folgende Bedingungen festgelegt:

[19] Da die Bedeutung der Z-Prüfung über die Zeit abgenommen hat und weniger Personen von dieser Möglichkeit Gebrauch machen (Zawacki-Richter et al., 2018), gibt es in Niedersachsen mittlerweile nur noch zwei Bildungsträger, die auf die Prüfung vorbereiten: die VHS Lüneburg und die Wbb Weiterbildungsberatung Hannover, die auch aber auch nicht mehr für jeden Durchgang einen Vorbereitungskurs anbieten (Stand Januar 2025). Siehe https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/9_Wir_ueber_uns/Landespruefungsamt/Dateien/Verzeichnis_Bildungstraeger__Stand_20.02.2024_.pdf [08.01.2025]

- Nachweis über Abschluss der Sekundarstufe I oder gleichwertigen Abschluss **und**
- eine mindestens zweijährige Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf **oder**
- eine als anerkannt geltende berufliche Ausbildung durch Prüfung sowie zweijährige hauptberufliche Tätigkeit in diesem Beruf **oder**
- eine mindestens fünfjährige hauptberufliche Tätigkeit in einem Berufsbereich, dessen Anforderungen mit denen eines Ausbildungsberufes vergleichbar sind **oder**
- Nachweis über das selbständige Führen eines Haushalts mit verantwortlicher Betreuung mindestens einer erziehungs- oder pflegebedürftigen Person

Weitere Änderungen betrafen den Ablauf und die Organisation der Prüfung im Jahr 2009 und führten zu einer „Trennung zwischen dem Allgemeinen Teil der Prüfung […] und dem Fachteil […], [b]is dahin gab es pro Studienfach jeweils einen gemeinsamen Prüfungsausschuss für die gesamte Prüfung“ (Zawacki-Richter et al., 2018, S. 62). Die Prüfung besteht seitdem aus einem allgemeinen und einem fachspezifischen Teil, wobei zuerst der allgemeine (oder auch A-Teil) der Prüfung zu bestehen ist. Erst danach erfolgt die Prüfung für den fachspezifischen, besonderen Teil (auch B-Teil genannt)[20]. Beide Prüfungsteile müssen bestanden werden (HZbPrüfVO, 2009, § 10). Für den allgemeinen Teil der Prüfung kann allerdings auch die Fachhochschulreife oder entsprechend äquivalente Leistungen angerechnet werden (HZbPrüfVO, 2009, § 4).

Auch die Zusammensetzung der Prüfungsfächer änderte sich mit der Zeit (Zawacki-Richter et al., 2018). Gemäß der aktuellen HZbPrüfVO von 2009 ist der Prüfungsaufbau wie folgt:

> Im allgemeinen Teil der Prüfung ist jeweils eine schriftliche Arbeit in den Fächern Deutsch und Englisch und dem Fach Mathematik, Physik, Chemie oder Biologie zu fertigen und es ist ein Prüfungsgespräch zu führen, das sich auf allgemeine Kenntnisse zu kulturellen, politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Themen bezieht. (HZbPrüfVO, 2009, 4 (1))

Durch Bestehen der Prüfung wird die Berechtigung für den fachbezogenen Hochschulzugang erworben: „Nach beruflicher Vorbildung kann durch Prüfung eine fachbezogene Hochschulzugangsberechtigung zum Studium in einem gewählten Studienbereich oder

[20] Die Bezeichnungen A- und B-Teil werden z. B. auf den Informationsseiten der Universitäten Oldenburg (https://uol.de/c3l/z-pruefung [08.01.2025]) und Vechta (https://www.uni-vechta.de/studium/studienorientierung/studium-ohne-abitur/informationen-zur-z-pruefung [08.01.2025]) genutzt. Zum aktuellen Aufbau und Inhalten der Prüfung siehe Informationen auf der Website der *Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen:* https://www.studieren-in-niedersachsen.de/studienwahl/orientierung/studieren-ohne-abitur/zulassungspruefung-und-sonderregelungen.html [08.01.2025].

einem gewählten Studienfach erworben werden“ (HZbPrüfVO, 2009, § 1) und dient der Feststellung der Studierfähigkeit insbesondere mit Bezug auf die Anforderungen im ersten Semester (vgl. ebd.).

Da es einen Unterschied zwischen Zugang und Zulassung zum Studium gibt, ermöglicht die erfolgreich bestandene Z-Prüfung, mit der die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung bescheinigt wird, die Bewerbung auf einen Studienplatz[21]. Da bei zulassungsbeschränkten Studiengängen mit Blick auf den NC die Note der Z-Prüfung von Bedeutung ist, sind die Bewertung der beiden Prüfungsteile und die Berechnung der Gesamtnote entsprechend geregelt (HZbPrüfVO, 2009, § 9).

Studierende des Zweiten und insbesondere des Dritten Bildungswegs, zu dem auch Studierende mit absolvierter Z-Prüfung gehören, werden „vor allem im bildungssoziologischen Diskurs“ (Freitag, 2012, S. 10) übergeordnet als ‚nicht-traditionelle Studierende‘ bezeichnet. Daher folgt eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Begriff sowie die Klärung des begrifflichen Verständnisses für die vorliegende Arbeit.

2.3 „Nicht-traditionelle Studierende“ – Eine begriffliche Annäherung an eine heterogene und differenzierte Studierendengruppe

„many yesterday’s ‘non-traditional’ students are today and tomorrow’s ‘lifelong learners’“

(Schuetze & Slowey, 2002, S. 322)

Die vorliegende Studie untersucht und rekonstruiert die Biographien von ehemaligen Studierenden, die über eine Hochschulzugangsprüfung den Weg ins Studium gefunden haben und sich damit im Diskurs der Hochschulforschung der Gruppe der sog. ‚*nicht-traditionellen Studierenden‘* zuordnen lassen. Dieser Begriff aus der „international-vergleichenden Hochschulforschung“ (Wolter et al., 2020, S. 104) wird im deutschen Diskurs häufig unscharf verwendet und ist dabei sowohl unklar abgegrenzt als auch inhaltlich mit verschiedenen Bedeutungen belegt. Das Eingangszitat von Schuetze und Slowey (2002) macht deutlich, wie die Bedeutung des Begriffs ‚nicht-traditionelle Studierende‘ sich je nach Kontext und Zeit verändert, auch mit Blick auf die Bedeutung des Lebenslangen Lernens sowie im Kontext der Öffnung und Zielsetzung von Hochschulen.

[21] In Niedersachsen existiert für die Studienplatzvergabe eine Vorabquote für beruflich Qualifizierte, die max. 10 % der zur Verfügung stehenden Studienplätze betragen darf (§ 5 Abs. 3 NHZG) https://voris.wolterskluwer-online.de/browse/document/2eaf1b11-01dc-3452-8867-4a3d8bcc4d4b [11.06.2025]

‚Nicht-traditionelle Studierende' stehen dabei als Symbolfigur für das Konzept des Lebenslanges Lernens (Schuetze & Slowey, 2002). Slowey und Schuetze (2012) identifizieren folgende Typen von „lebenslang Lernenden": „*second chance learners*", „*equity groups*", „*deferrers*", „*recurrent learners*", „*returners*", „*refreshers*" und „*learners in later life*" (S. 15 f.). Hierbei unterscheiden die Autor:innen zwischen dem Hochschulzugang, dem vorakademischen Bildungsweg und der Studienmotivation.

Die aus dem Fachdiskurs stammende begriffliche Konstruktion adressiert auf den ersten Blick eine vermeintlich klar umrissene Gruppe von Studierenden. Bei näherer Betrachtung des Forschungsstandes zeigt sich jedoch, dass mit diesem Begriff versucht wird, eine Vielfalt zu fassen, die aufgrund der weiten Spannbreite an sozialen Hintergründen, soziodemografischen Merkmalen, biographischen Verläufen und Kompetenzen, die jeweils in unterschiedlicher Wechselwirkung zueinanderstehen, nur schwer einzufangen und abzugrenzen ist. Es gibt verschiedene Definitionsansätze, die entweder ein enges (ein Kriterium) oder weites (mehrere Kriterien) Begriffsverständnis (vgl. dazu z. B. Lotze & Wehking, 2021) zugrunde legen. Isensee und Wolter (2017) bezeichnen den Begriff daher auch als „kontrovers und streckenweise diffus" (Isensee & Wolter, 2017, S. 13).

Diesen Begriff zu definieren, erweist sich demnach als nicht ganz einfach, da je nach Sichtweise und Zielsetzung bisheriger Studien andere Kriterien zur Erfassung herangezogen werden. Wichtige Bezugspunkte sind dabei immer in Abgrenzung zu ‚traditionellen Studierenden' gewählt, wie z. B. Wilkesmann et al. (2012) formulieren: „Die Teilgruppe von Studierenden, die von einem unterstellten Idealtypus abweicht, wird in der Literatur häufig mit dem Begriff der nicht-traditionell Studierenden (NTS) bezeichnet" (Wilkesmann et al., 2012, S. 59). Mögliche Kriterien sind dabei z. B. Alter, soziale Herkunft, Bildungsbiographie, Form des Studiums oder die Art der Hochschulzugangsberechtigung (Lübben et al., 2015; Wolter et al., 2015) oder auch Aspekte gesundheitlicher Beeinträchtigungen (Schmitz-Feldhaus, 2014). Es werden je nach Zielsetzung bisheriger Studien unterschiedliche Kriterien zugrunde gelegt.

Diese dichotome Aufteilung in ‚traditionell' und ‚nicht-traditionell' ist zudem wenig differenziert und wurde bereits vielfach kritisch diskutiert (Lübben et al., 2015; Stöter, 2013; Wanken, 2016).

Auch wenn der Begriff, der angelehnt an die internationale Bezeichnung ‚non-traditional students' „eng mit dem internationalen Diskurs über ‚widening participation' verbunden"

(Wolter et al., 2015, S. 13) und damit dem Motiv der sozialen Gerechtigkeit und der Förderung unterrepräsentierter Gruppen an Hochschulbildung zuzuordnen ist, kann mit der Bezeichnung ‚nicht-traditionell' auch eine negative Konnotation einhergehen, beispielsweise in Bezug auf die Art und Weise der Hochschulzugangsberechtigung:

> Das zeigt sich u. a. in der Sprachverwendung: Studierende ohne Reifezeugnis sind die ‚nicht-traditionellen', sind die, die sich ggf. einer Immaturenprüfung unterzogen haben, um Zeugnis darüber abzulegen, dass sie nicht als ‚unreif' und damit als studierunfähig[22] zu betrachten sind. (Schwabe-Ruck, 2015, S. 67)

Der Begriff *Reifezeugnis* wurde zwar durch *Hochschulzugangsberechtigung* ersetzt. Mit der Einteilung in ‚traditionell' und ‚nicht-traditionell' bleibt aber eine Differenzierung bestehen, die durch das ‚nicht' ein Manko in den Fokus stellt, ähnlich wie Freitag (2012) es für den Begriff „Studierende *ohne* Abitur" (S. 9, eigene Herv.) formuliert. So geht eine Typisierung, die für die Betrachtung des Forschungsstandes zwar einerseits notwendig zu sein scheint, andererseits immer auch mit einer teil negativ konnotierten Zuschreibung einher, die einzelnen Individuen nicht gerecht wird.

Zusätzlich wird durch den Zuwachs an Studierenden einerseits und durch zunehmend individualisierte Lebensläufe sowie der Abwendung von der Normalbiographie (Beck et al., 1995) andererseits die Abgrenzung zwischen ‚traditionellen' und ‚nicht-traditionellen' Studierenden immer unklarer. Viebahn (2008) weist in diesem Zusammenhang daher auf die „zeitliche Begrenztheit" (S. 100) der jeweiligen Typisierungen hin.

Laut der für den deutschen Forschungskontext vielfach zitierten Definition von Teichler und Wolter (2004) lassen sich grundlegend vor allem die ‚nicht-traditionellen' Wege *zum* Studium und die ‚nicht-traditionellen' Wege *im* Studium unterscheiden. Die Autoren bilden dementsprechend ein eher weites Begriffsverständnis ab und beschreiben NTS als:

> Studierende, die
> - *nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind*;
> - *nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen; und solche, die*
> - *nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende). (Teichler & Wolter, 2004, S. 72, Herv. i. O.)*

Zudem weisen die Autoren darauf hin, dass Studierende mitunter in einigen Merkmalen als ‚nicht-traditionell' und in anderen als ‚traditionell' einzuordnen sind und eine Diffe-

[22] Zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen Aspekten der Studierfähigkeit siehe auch die Ausführungen in der Darlegung zum Stand der Forschung in Kapitel 3.

renzierung daher nicht trennscharf ist (Teichler & Wolter, 2004). Verschiedene Autor:innen haben bereits auf diese Problematik hingewiesen (Lübben et al., 2015; A. Otto & Kamm, 2016; Stöter, 2013; Wanken, 2016). Wolter et al. (2015) fassen die unterschiedlichen, nicht-disjunkten Typisierungen im Hinblick auf ‚nicht-traditionelle Studierende' wie folgt zusammen:

> (1) *im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen* (z. B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, ‚first nations'[23]);
>
> (2) Personen mit nicht-konventionellen, nicht-geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biografien auf dem Weg zur Hochschule;
>
> (3) Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (z. B. durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen);
>
> (4) Studienanfängerinnen und -anfänger in einem Lebensalter außerhalb der typischen Altersspanne des Studienbeginns (z. B. älter als 25 Jahre); und
>
> (5) schließlich Personen, die in flexiblen Studienformen (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren. (Wolter et al., 2015, S. 13)

Wanken (2016) beispielsweise bezeichnet den Begriff ‚nicht-traditionelle Studierende' daher aus verschiedenen Gründen als „Containerwort" (S. 288) mit ganz unterschiedlichen Bedeutungen und fasst diese Gruppe als „multiplex", „heterogen" und „hochselektiv" (ebd.) zusammen. Im Anschluss formuliert sie in ihrer Studie über Fernstudierende, die über eine Eignungsprüfung in das weiterbildende Masterstudium gelangt sind, die These, „dass die nicht-traditionellen Studierenden von heute die traditionellen Studierenden von morgen sind und diese sich durch mannigfaltige kulturelle Herkunft, heterogene Bildungsherkunft und vor allem durch einen großen und weiten Raum an Lebens- und Berufserfahrungen definieren lassen" (Wanken, 2016, S. 288). Auch Stöter (2017) merkt kritisch an, dass in den Definitionen oft soziodemografische und organisatorische Merkmale undifferenziert vermengt und dabei gleichwertig behandelt werden.

Im Hinblick auf die Unschärfe der Definition, die Heterogenität der Studierenden (die zunehmend auch die generell wachsende Heterogenität der Gesellschaft abbildet), die unterschiedlichen biographischen Zeitpunkte der Studienentscheidung (unabhängig von der Art der Hochschulzugangsberechtigung) und die Bedarfe einer entsprechenden Studienorganisation schlagen Hanft und Brinkmann (2013b) vor, „[s]tatt von *nicht-traditionellen Studierenden* […] in einer solchen erweiterten Perspektive von Studierenden zu sprechen,

[23] Der Begriff „First Nations" bezieht sich in einer internationalen Betrachtung vermutlich auf die indigenen Völker Kanadas.

die ihr Studium *nicht traditionell organisieren*“ (Hanft & Brinkmann, 2013b, S. 209, Herv. i.O.).

Heterogene Studierende

Aufgrund der dargestellten kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff NTS plädieren einige Autor:innen dafür, die Fallgruppe übergreifend als ‚heterogene Studierende‘ zu bezeichnen und die wiederholt reproduzierte Dichotomie damit aufzulösen (Hanft, 2015; Stöter, 2013; Wanken, 2016). So lassen sich nach Bosse et al. (2019) ganz grundsätzlich drei zentrale Dimensionen von Heterogenität unterscheiden: *soziale* Heterogenität (soziodemografische Merkmale wie Geschlecht oder Bildungsherkunft, Lebenssituationen mit gesundheitlichen Beeinträchtigung oder Fürsorgeaufgaben), *individuelle* Heterogenität (unterschiedliche Voraussetzungen, Einstellungen und Fähigkeiten, z. B. Vorwissen, Studieninteresse) und *organisationale* Heterogenität (Hochschulsystem, Studiengang, Hochschultyp) (Bosse et al., 2019, S. 56). Diese Aspekte sind von Relevanz, wenn es um biographische Verläufe von Studierenden geht, auch mit Blick auf den Hochschulzugang.

Der sehr breit gefasste Begriff ‚heterogene Studierende‘ bildet zwar wie gewünscht die Diversität der Gruppe ab. Allerdings erweist er sich als schwierig und ungenau bei der Erfassung bestimmter Kriterien und Merkmale, auch im Hinblick auf den Vergleich verschiedener Untersuchungen und Publikationen.

Studierende ohne Abitur, Beruflich Qualifizierte und Studierende des Dritten Bildungswegs

Personen, die nicht über eine schulische Studienberechtigung verfügen, sondern ihre Hochschulzugangsberechtigung über eine entsprechende Prüfung erhalten haben, sind demnach Studierende ohne (Fach-)Abitur (Nickel & Thiele, 2024). Die daraus abgeleitete Bezeichnung ‚Studierende ohne Abitur‘ stellt allerdings wieder das ‚ohne‘ in den Fokus (Freitag, 2012) und entspricht somit einer defizitären Sichtweise.

Diejenigen, die den Hochschulzugang nicht über die schulische, sondern über eine berufliche Qualifikation erhalten, werden in der Literatur häufig auch als „Studierende des dritten Bildungsweges“ oder „Beruflich Qualifizierte“ bezeichnet (Freitag, 2012). Dieser Begriff hat jedoch neben dieser engen auch eine weiter gefasste Definition, wie auch Brokmann-Nooren (2015) veranschaulicht:

> Auf die eine oder andere Art beruflich qualifiziert ist mittlerweile der wohl größere Teil aller Studierenden, sei es aufgrund einer vor dem Studium absolvierten Berufsausbildung, durch parallel

> zum Studium oder in den Semesterferien kompakt ausgeübter Berufstätigkeit oder durch längere studienbegleitende Praktikumsphasen in Betrieben oder Institutionen. Doch nur wenn die berufliche Qualifizierung als Hochschulzugangsberechtigung diente, wird diese Art der Qualifikation in den Hochschulstatistiken als solche auch ausgewiesen. (Brokmann-Nooren, 2015, S. 71)

Auch Wolter (2023) weist auf die begriffliche Unschärfe im Zusammenhang mit den verschiedenen Gruppen hin: Studierende, die erst Abitur und dann eine Ausbildung absolviert haben, Studierende des Zweiten Bildungsweges, Studierende mit Fachhochschulreife nach einer Ausbildung, und Studierende mit „einer doppeltqualifizierenden Ausbildung“ (Wolter, 2023, S. 10).

Fazit und begriffliches Verständnis für die vorliegende Studie

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Definitionsansätze zeigt sich, dass die kritische Betrachtung und genaue Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten wichtig sind, vor allem im Hinblick auf die Sichtung und Einordnung des Forschungsstands. Dabei sind folgende Fragen von Bedeutung: Welcher Begriff liegt in welcher Studie zugrunde? Wer wird in den Hochschulstatistiken gezählt (z. B. Altersgruppe, Erfassung des Hochschulzugangs)? Inwiefern sind die Ergebnisse verschiedener Studien miteinander vergleichbar?

Daraus ergeben sich folgende Implikationen für die vorliegende Studie: Im Fokus stehen Studierende, die über eine entsprechende Prüfung eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dem Verständnis von NTS, das auf der eng gefassten Definition von Dahm et al. (2013) fußt: „beruflich qualifizierte Studierende, die über keine schulisch erworbene Studienberechtigung verfügen, sondern ihr Studium über spezielle hochschulrechtliche Regelungen aufgenommen haben“ (S. 387). Das Verständnis in dieser Arbeit berücksichtigt dabei den Hinweis von A. Otto (2021), dass sich für den deutschen Diskurs eine „zugangsbasierte Definition“ (S. 28) etabliert hat, wenn es um NTS geht, und wird zudem ergänzt um das Spezifikum der Hochschulzugangsprüfung als hochschulrechtliches Verfahren: Es geht um *Studierende, die eine Hochschulzugangsprüfung erfolgreich bestanden* und dann ein Studium aufgenommen haben.

Zwar wäre dieser Perspektive folgend und in Ergänzung zur Einschätzung von Hanft und Brinkmann (2013b)[24], nicht von *nicht-traditionellen Studierenden* zu sprechen (Zuschreibung auf die Person bezogen), sondern von einem *nicht-traditionellen Hochschulzugang*

[24] die aus Perspektive der Studienorganisation für „Studierend[e], die ihr Studium nicht traditionell organisieren“ (S. 209) plädieren

(Banscherus, 2011). Dennoch soll der Begriff NTS und die Definition von Teichler und Wolter (2004) in dieser Arbeit als Schablone dienen, um sich der Zielgruppe begrifflich sowie operational zu nähern und den aktuellen Forschungsstand zu beschreiben, da diese Bezeichnungen im Diskurs der Hochschulforschung verbreitete Verwendung finden.

Im Anschluss an die begriffliche Annäherung und Diskussion der Terminologie folgt in Kapitel 3 ein kritischer Überblick über den bisherigen Forschungsstand zu ‚nicht-traditionellen Studierenden' in Form einer Literaturdiskussion und mit Verweis auf empirische Befunde aus der Hochschulforschung. Dabei sollen vorhandene Lücken aufgezeigt werden, um den daran anknüpfenden Ansatz dieser Arbeit darzustellen.

3. Stand der Forschung

Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, werden ‚nicht-traditionelle Studierende' je nach Studie und Zielsetzung der Analyse unterschiedlich definiert. Die dargelegte definitorische Weite des Begriffs ‚nicht-traditionelle Studierende' ist auch für die Darstellung und Interpretation des Forschungsstandes von Relevanz und geht mit Ambivalenzen einher: Eine weite Definition erhöht zwar die Heterogenität der Gruppe, verwässert aber auch die empirische Aussagekraft. Eine enge Definition begrenzt dagegen zwar die Fallzahl, erlaubt aber wiederum deutlichere Abgrenzungen hinsichtlich studienbezogener Erwartungen (Wilkesmann et al., 2012).

Beim Blick in die internationale Literatur zu „non-traditional students" oder auch „adult learners" (Kriterium des Alters bei Studienbeginn) zeigt sich, dass der Begriff auch international unterschiedlich verwendet und eingeordnet wird (Stöter, 2013). Zur Einordnung des internationalen Diskurses sei besonders Stöter et al. (2014) genannt, die auf die Uneindeutigkeit und Vielschichtigkeit des Begriffs hinweisen. Die Autor:innen nennen verschiedene Begriffe, die in unterschiedlichen Studien je nach Zielsetzung zur Anwendung kommen, z. B.: „adult student, re-entry student, returning student, adult learner, new majority, underrepresented, working-class, widening participation students, first-generation entrants" (Stöter et al., 2014, S. 427). Hier zeigen sich die unterschiedlichen Kriterien zur Bestimmung der Zielgruppe (z. B. Alter, soziale Herkunft).

Für die Bearbeitung der in der Einleitung dargestellten und erläuterten Fragestellung sind empirische Befunde und wissenschaftliche Erkenntnisse zum übergeordneten Themenbereich ‚nicht-traditionelle Studierende' relevant, mit Fokus auf der Teilgruppe derjenigen, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und aufgrund beruflicher Qualifikation bzw. anderer hochschulrechtlicher Verfahren zugelassen wurden. Da der Fokus dieser Arbeit auf dem Kriterium des Hochschulzugangs liegt, unterliegt die Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse hinsichtlich der unterschiedlichen bildungs- und hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen einigen Schwierigkeiten. Im Rahmen dieser Arbeit kann keine ausführliche Auseinandersetzung mit länderspezifischen Besonderheiten der hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen geleistet werden. Daher erfolgt die Darstellung der Studienlage zu ‚nicht-traditionellen Studierenden' im Weiteren allein unter Berücksichtigung des deutschen Forschungsstandes[25].

[25] Für einen internationalen Überblick vgl. z. B. Isensee und Wolter (2017), die in ihrem Beitrag „ausgewählte Länderstudien" (S. 13) präsentieren. Zur Situation in Österreich und der Schweiz sei beispielhaft

Teichler und Wolter (2004) teilen Studien zu NTS grundlegend in eine strukturtheoretische und eine biographietheoretische Perspektive ein. Jürgens und Zinn (2015) systematisieren den Forschungsstand hingegen in zeitlicher Perspektive, und zwar in vier Abschnitte:

> (1) Die ersten empirischen Studien im Forschungsfeld stammen aus Niedersachsen aus den 1980er und 1990er Jahren […]
>
> (2) Parallel entstanden Studien in den 1990er Jahren, deren Hintergrund die Bestrebungen zur Neuregelung zum Fachhochschulzugang für Meister und sogenannte Gleichgestellte in fachlich affinen Studiengängen betrafen […]
>
> (3) Die dritte Forschungswelle begann in den 2000er Jahren im Kontext der bildungspolitischen Diskussionen zum europäischen Bildungsraum. […]
>
> (4) Die vierte (rezente) Forschungswelle entwickelte sich im Bezugsfeld des KMK Beschlusses vom 06.03.2009 über die Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) ab 2010 […] (Jürgens & Zinn, 2015, S. 36 f.)

Das Forschungsprojekt „Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis“ (Schulenberg et al., 1986) aus ‚der ersten Forschungswelle‘ (1) brachte wichtige Arbeiten hervor und legte damit einen zentralen Grundstein für die Erforschung des Themas. Die frühen Studien aus diesem Kontext von Fengler et al. (1983), Funk (1984), und Reibstein (1986) untersuchten die Z-Prüfung als Form des Hochschulzugangs und beschäftigten sich u. a. mit spezifischen Fragen der Prüfungsvorbereitung und damit zusammenhängenden Lernprozessen sowie mit vorberuflichen Sozialisationsfaktoren oder Fragen der vorakademischen Berufswahl und -situation (u. a. Reibstein, 1987).

Im Anschluss an Abschnitt (4) sind in den letzten Jahren viele Arbeiten aus dem Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“[26] (u. a. Kerst & Wolter, 2022b; Wolter et al., 2015) hervorgegangen. Daran anschließend bzw. im Zusammenhang stehend sind zudem viele Publikationen im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

auf die Beiträge im Schwerpunktheft der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE) von Freitag et al. (2022) verwiesen.

[26] „*Projektphase I (12/2011 – 09/2016):* Untersuchung der vor-akademischen Werdegänge und Studienverläufe nicht-traditioneller Studierender in Deutschland“ und „*Projektphase II (10/2016 – 12/2019):* Untersuchung zum Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden und deren Übergänge nach dem Bachelorstudium“, vgl. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/alt/hsf/projekte/abgeschlossene-projekte/nichttraditionelle [19.11.2025]

(2011-2020) erschienen (u. a. Wolter et al., 2016). Abbildung 4 fasst die thematische und zeitliche Entwicklung der Forschungsaktivitäten zusammen.

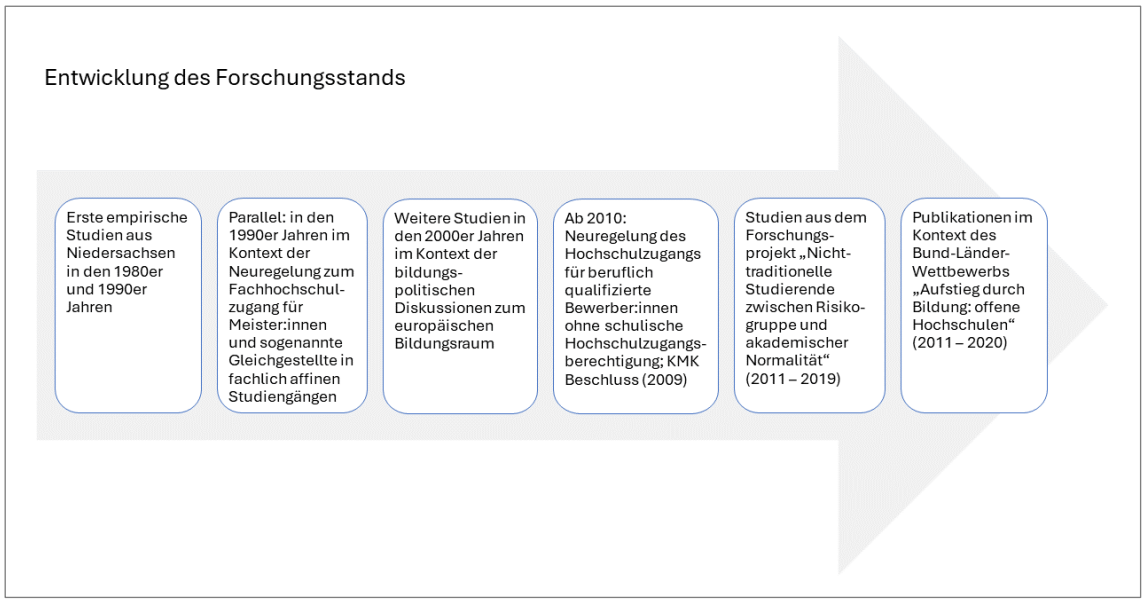


Abbildung 4: Thematische und zeitliche Abfolge des Stands der Forschung (eigene Darstellung)

Aus dem Forschungsstand werden nachfolgend vorrangig jene Befunde und Erkenntnisse zu ‚nicht-traditionellen Studierenden' zusammengefasst, die von zentraler Bedeutung für das eigene Vorhaben sind. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf *Beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Dafür erfolgt zunächst ein statistischer Überblick über aktuelle Zahlen und datenbasierte Entwicklungen (Kapitel 3.1), danach werden Ergebnisse verschiedener empirischer Studien präsentiert, die sich inhaltlich den unterschiedlichen Phasen des Student Lifecycles zuordnen lassen (Kapitel 3.2). Abschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst und der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit abgeleitet (Kapitel 3.3).

3.1 Statistischer Überblick zum nicht-schulischen Hochschulzugang

Verschiedene Untersuchungen zum ‚Studium ohne Abitur' machen deutlich, dass der Hochschulzugang über nicht-schulische Zugangswege trotz verschiedener politischer Öffnungsbestrebungen immer noch nur einen geringen Anteil ausmacht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Kerst & Wolter, 2022a; Kroher et al., 2023; Nickel & Püttmann, 2015; Nickel & Thiele, 2024). Zur Verdeutlichung der Situation erfolgt im Weiteren eine genauere Betrachtung aktueller Zahlen und Fakten zum ‚Studium ohne Abitur' in Deutschland.

Bei der statistischen Erfassung zeigt sich eine grundsätzliche Schwierigkeit: Es gibt keine eindeutige Zuweisung bzw. Einordnung von beruflich qualifizierten Studierenden und Studierenden ohne Abitur in den Hochschulstatistiken. Die Daten sind daher mit Vorsicht zu interpretieren und lassen sich teilweise nur eingeschränkt miteinander vergleichen, was wichtig ist bei der weiteren Betrachtung aktueller Zahlen (Muckel, 2013a).

Im zeitlichen Verlauf zeigt sich, dass sich die Zahl der Studierenden ohne schulische HZB drei Jahre nach dem KMK Beschluss „auf 11.592 im Jahr 2012 etwa verdoppelt" (Brändle, 2014, S. 93) und auch in den darauf folgenden zehn Jahren deutlich erhöht hat (Centrum für Hochschulentwicklung, 2023). Seit dem KMK Beschluss 2009 ist die Zahl der Studierenden des Dritten Bildungsweges in den letzten Jahren zwar ungefähr drei Mal so hoch (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 207), trotzdem stellt die Gruppe von Studierenden, die ohne eine schulische Zugangsberechtigung ein Studium beginnen, im Vergleich zur Gesamtzahl der Studierenden noch immer eine sehr kleine Gruppe dar (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Kroher et al., 2023; Nickel & Thiele, 2024), weshalb „das Ausmaß an Offenheit und Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem" (Wolter et al., 2015, S. 14) nicht überschätzt werden sollte.

Der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erfolgt fortwährend am häufigsten über die Schule (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, 2024; Kroher et al., 2023). Laut der 22. Sozialerhebung zur Lage der Studierenden in Deutschland (Kroher et al., 2023) sind dies insgesamt 97,5 %, davon 84,7 % mit allgemeiner Hochschulreife, 8,9 % mit Fachhochschulreife und 3,9 % mit fachgebundener Hochschulreife. Für den Hochschulzugang über außerschulische Wege sehen die Zahlen dagegen wie folgt aus: lediglich 2,5 % der Studierenden insgesamt verfügen über eine nichtschulische HZB, wobei der Anteil an HAWs mit 4,4 % etwas höher ist als an Universitäten mit nur 1,4 % (Kroher et al., 2023, S. 47). Auch Wolter et al. (2020) weisen darauf hin, dass Studierende ohne Abitur aufgrund der Anwendungs- und Praxisorientierung sich häufig für ein Studium an einer FH/HAW entscheiden.

Von den Studierenden ohne schulische HZB haben 10,1 % den Zugang über eine „Begabtenprüfung[27]" erhalten (Nickel & Thiele, 2024, S. 27).

Die Zahlen aus dem aktuellen Bildungsbericht verdeutlichen: „3 % aller Studienanfänger:innen traten 2022 über den Dritten Bildungsweg ins Studium ein" (Autor:innengruppe

[27] Der Begriff „Begabtenprüfung" schließt begrifflich auch die Hochschulzugangsprüfung mit ein (Gierke, 2013).

Bildungsberichterstattung, 2024, S. 217). An privaten Hochschulen sind dies 7,8 % der eingeschriebenen Studierenden, wohingegen es an öffentlichen Hochschulen nur 1,4 % sind (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 206). An öffentlichen[28] Universitäten sind 1,0 % der Studierenden beruflich qualifiziert, an öffentlichen HAW/FHs 2,2% (ebd.).

In Bezug auf die Gesamtzahl der Studienanfänger:innen ohne schulische HZB sind die meisten von ihnen an öffentlichen Hochschulen eingeschrieben: 56,4 % gegenüber 41,5 % an Privathochschulen sowie 2,7 % an kirchlichen Hochschulen (Nickel & Thiele, 2024, S. 15).

Auch flexible Studienformate abseits des Präsenzstudiums sind für Beruflich Qualifizierte von Bedeutung: 42 % beginnen ein Fernstudium (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 217). Hier ist insbesondere die FernUniversität in Hagen zu nennen als die staatliche Hochschule in Deutschland mit der höchsten Anzahl an Studienanfänger:innen ohne (Fach-)Abitur. Aktuelle Zahlen weisen zudem auf die Bedeutung privater Hochschulen im Bildungssystem hin (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Kroher et al., 2023). Als eine mögliche Erklärung liegt nahe, dass die privaten Hochschulen besser auf die Bedarfe der Studierenden im Hinblick auf Vereinbarkeit mit Beruf, Familie oder weiterer Betreuungspflichten eingehen und flexiblere Studienbedingungen anbieten und „sich sehr gezielt an beruflich Qualifizierte und Berufstätige [richten]“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 196). Zudem sind die Studienangebote deutlich spezialisierter und oft nicht zulassungsbeschränkt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 195). Explizite Untersuchungen zu privaten Hochschulen liegen allerdings nicht vor (Nickel & Thiele, 2024)[29].

Mit Blick auf die berufliche Qualifizierung von den Studierenden mit nicht-schulischer HZB verfügen 9,5 % über einen Aus- bzw. Fortbildungsabschluss (Kroher et al., 2023, S. 170). Neben den Beruflich Qualifizierten absolvieren auch zunehmend Studierende mit

[28] In Deutschland gibt es im Allgemeinen drei Arten von Hochschulen, die sich hinsichtlich der Trägerschaft unterscheiden: *öffentliche*, *private* (staatlich anerkannte) und *kirchliche* (staatlich anerkannte) Hochschulen. Der Begriff Hochschule wird in der vorliegenden Arbeit als übergeordneter Begriff verwendet, der sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften umfasst.

[29] Teilweise wird der Aspekt des nicht-schulischen Hochschulzugangs aktuell im Projekt „First-Generation-Studierende als Zielgruppe privater Hochschulen – Formen und Bedingungen organisationaler Unterstützung (FiPHo)“ untersucht, das in der Wi-Ho-Förderlinie „Forschung über nicht-staatliche Hochschulen“ gefördert wird, siehe https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/forschung-ueber-nicht-staatliche-hochschulen/fipho/fipho_node.html [14.06.2025]

schulischer Hochschulzugangsberechtigung vor dem Studium eine Berufsausbildung (21,8 %). Der Anteil an HAW ist dabei deutlich höher als an Universitäten (vgl. Kroher et al., 2023, S. 48). Somit verfügen immer mehr Studierende über Berufserfahrung, unabhängig von der Art der Hochschulzugangsberechtigung.

Die Übergangszeit zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Erstimmatrikulation ist bei ‚nicht-traditionellen Studierenden' mit 38 Monaten deutlich länger als bei ‚traditionellen Studierenden', die eine Übergangszeit von 16 Monaten angeben (Middendorff et al., 2017, S. 30). Weiter zeigt sich auch im Altersvergleich bei den Studierenden ohne schulische HZB ein großer Unterschied: durchschnittlich „34,1 vs. 25,2 Jahre" bei Studierenden mit HZB (Kroher et al., 2023, S. 47), also ca. 9 Jahre. Etwas differenziertere altersbezogene Auswertungen von Nickel und Thiele (2024) zeigen, dass 43,7 % der Studierenden ohne schulische HZB 21 bis 30 Jahre und 35,2 % 31 bis 40 Jahre alt sind (Nickel & Thiele, 2024, S. 23). Auch der Anteil ‚älterer' Studierender insgesamt ist bei der Gruppe ohne (Fach-) Abitur deutlich höher: 18,8 % sind über 40, bei denjenigen mit (Fach-)Abitur sind es für diese Altersgruppe nur 3,9 % (Nickel & Thiele, 2024, S. 24). In Bezug auf geschlechterbezogene Unterschiede beim Alter zeigt sich für die Gruppe der über 51-Jährigen, dass es hier etwas mehr Frauen als Männer gibt. Die Autorinnen vermuten hierzu, „dass Frauen, die nach wie vor häufiger für die Kindererziehung zuständig sind, ein Studium ohne (Fach-)Abitur als Chance zum beruflichen Wiedereinstieg oder zur Neuorientierung nach einer mehrjährigen Familienpause nutzen" (Nickel & Thiele, 2024, S. 26).

Bezogen auf die Fächerwahl bei Studierenden ohne schulische HZB entscheiden sich die meisten für Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (50,3 %), Ingenieurwissenschaften (19,8 %) und Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (15,7 %) (Nickel & Thiele, 2024, S. 17).

Im nächsten Abschnitt folgen empirische Erkenntnisse aus der Hochschulforschung zu NTS entlang des Student Life Cycles (SCL), der eine ganzheitliche Betrachtung des Studienverlaufs ermöglicht.

3.2 Empirische Erkenntnisse zu Studierenden mit nicht-schulischer Hochschulzugangsberechtigung entlang des Student Life Cycles

Verschiedene quantitative Studien, die sich explizit mit dieser Gruppe der „nicht-traditionellen Studierenden", „Beruflich Qualifizierten" oder „Studierenden des dritten Bildungsweges" befasst haben, untersuchen weitere sozialdemographische Daten und fokussieren z. T. einzelne Hochschulstandorte[30], Fächergruppen oder bestimmte Teilaspekte (Lübben et al., 2015; Muckel, 2013b; Wilkesmann et al., 2012). In einer breit gefassten Definition von NTS im Anschluss an Teichler und Wolter (2004) untersucht der Übersichtsbeitrag von Heuschen et al. (2014) die Zahlen und Situation in Niedersachsen hinsichtlich bisheriger Werdegänge, Kompetenzen, Studienfachwahl und Motiven und Herausforderungen. Ebenso betrachtet Gierke (2013) die quantitative Entwicklung sowohl für Deutschland allgemein, als auch für Niedersachsen sowie speziell für den Standort Oldenburg.

Viele Studien fokussieren zudem Beruflich Qualifizierte in bestimmten Fächern. Bezogen auf die Zielgruppe „nicht-traditionelle Lehramtsstudierende" sei hier beispielsweise auf Arbeiten verwiesen, die das Thema vor allem aus professions- und habitustheoretischer Perspektive untersuchen (Epp, 2023; Epp & Klomfaß, 2023; Klomfaß & Epp, 2021a). ‚Nicht-traditionelle Studierende' im Lehramtsstudium bilden zwar nur eine kleine Gruppe, zeichnen sich jedoch durch besondere biographische Merkmale aus: Der Weg bis zum Studienbeginn ist hier meistens länger und von zwiespältigen Erfahrungen geprägt, z. B. im Hinblick auf das Gefühl von (Nicht-)Passung (Klomfaß & Epp, 2021b). In diesen Studien werden die Bildungsbiographien dieser Gruppe näher beleuchtet, auch hinsichtlich ihrer Erfahrungen, Studienmotive, eigenen Schulerfahrungen sowie im Hinblick auf die Entwicklung pädagogischer Professionalität (Klomfaß & Epp, 2021b).

Im folgenden Kapitel sollen nun die übergeordneten Ergebnisse relevanter empirischer Studien zusammengefasst werden. Dabei fließen teils auch theoretisch-konzeptionelle bzw. hochschulpolitische Beiträge in die Darstellung ein. Der Sammelbegriff ‚nicht-traditionelle Studierende', wird im Folgenden definiert als Studierende, die den Hochschulzugang über eine berufliche Qualifikation bzw. hochschulrechtliche Regelungen (z. B.

[30] Auch für einzelne Bundesländer, Hochschulstandorte oder spezifische Hochschulen gibt es gesonderte Auswertungen zum Hochschulzugang ohne Abitur: z. B. für das Bundesland Sachsen-Anhalt (Trautwein, 2016), die Universität Bochum (Buchholz et al., 2012) oder die Fernuniversität Hagen (Schmidtmann & Preusse, 2015), um nur einige konkrete Beispiele zu nennen. Auch Beruflich Qualifizierte im Studienformat der berufsbegleitenden Studiengänge werden in einigen Beiträgen hinsichtlich Unterstützungsbedarfen und Fragen der Passung spezifisch beleuchtet, wie u. a. die Arbeiten von Lojewski und Schäfer (2017) sowie Lojewski (2018) für eine private Fachhochschule untersuchen.

Begabten-/Zugangsprüfung) erworben haben und nicht über eine schulische HZB verfügen. Der Begriff wurde bereits vielfältig und aus unterschiedlichen Perspektiven empirisch untersucht und theoretisch diskutiert, insbesondere aus der Perspektive der Hochschul- sowie Ungleichheitsforschung. Wichtige Themen sind dabei u. a. die Studienmotivation und der Studienerfolg. Aus der Biographieforschung kamen jedoch bislang kaum Beiträge zu diesem Diskurs.

Die nachfolgende Darstellung des Forschungsstandes erfolgt in grober Orientierung entlang der Phasen des Student Life Cycles (SLC), der laut HRK-Modus[31] eine „ganzheitliche Betrachtung des Studiums, von der Beratung vor der Studienaufnahme bis zum Übergang in den Arbeitsmarkt“ (Hochschulrektorenkonferenz, o. J.) meint. Diese erweiterte Perspektive nimmt also vorangehende und nachfolgende Phasen des Studiums sowie die Übergänge zwischen verschiedenen bildungsbiographischen Phasen mit in den Blick. Der SLC beinhaltet damit auch die Entwicklung des Studieninteresses und den Übergang zu Orientierung- und Beratungsangeboten, die sog. Studieneingangsphase, den Studienverlauf selbst sowie die Phase des Studienabschlusses und den Übergang in den Beruf nach dem Studium.

Abbildung 5 verdeutlicht die nachfolgend behandelten Themen des Forschungsstandes entlang des idealtypisch skizzierten Studienverlaufs wohlwissend, dass die realen Biographien häufig anders verlaufen.

[31] Aus dem Glossar des HRK-Projektes „MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen“ (2020-2025).

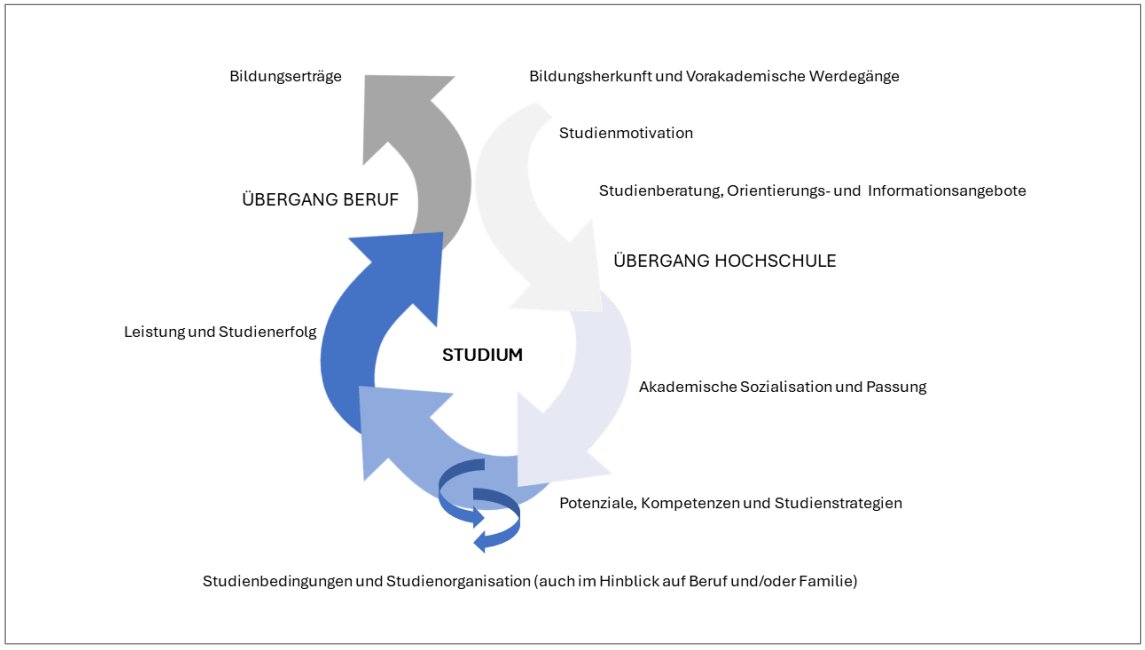


Abbildung 5: Forschungsstand entlang des SLC (eigene Darstellung in Anlehnung an Schulmeister, 2007)

Für die Darstellung des empirischen Bezugsrahmens auf Grundlage der Erkenntnisse aus dem Stand der Forschung werden daher die Phasen *vor*, *im* und *nach* dem Studium beleuchtet. Dabei geht es auch um die Übergangsgestaltung dazwischen sowie um Fragen der Beratung, der akademischen Sozialisation, der Bedingungen und des Studienerfolgs, die nachfolgend differenziert und thematisch gegliedert betrachtet werden.

Soziale Herkunft

Ein wichtiger Bereich bei der Untersuchung von Bildungsverläufen und -biographien ist die soziale Herkunft. Hier ist vor allem der Bildungsstand der Eltern von Bedeutung. Nachfolgend geht es zunächst um soziale Ungleichheiten beim Zugang zur Hochschule allgemein, also unabhängig von der Art der Hochschulzugangsberechtigung.

Trotz vieler politischer Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen und der erweiterten formalen Zugangsmöglichkeiten, die „stets eng mit der Hoffnung verknüpft [waren], dass sich dadurch auch soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung verringern lassen“ (Kracke et al., 2024, S. 3), bestehen immer noch große soziale Ungleichheiten beim Hochschulzugang. Der individuelle Bildungserfolg hängt in Deutschland nach wie vor stark mit der sozialen Herkunft, d. h. mit dem Status der Eltern zusammen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dabei entstehen bereits im Verlauf des Bildungssystems schrittweise Unterschiede, die sich später in der Beteiligung an Hochschulbildung widerspiegeln. Die Ungleichheit setzt also nicht erst mit dem Studienübergang ein (Kracke et al., 2024).

Der sog. „Bildungstrichter“ des Deutsches Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) untersucht die Bildungschancen an unterschiedlichen Schwellen im deutschen Bildungssystem und wie diese mit der sozialen Herkunft zusammenhängen (Kracke et al., 2024), wie die Abbildung 6 verdeutlicht:

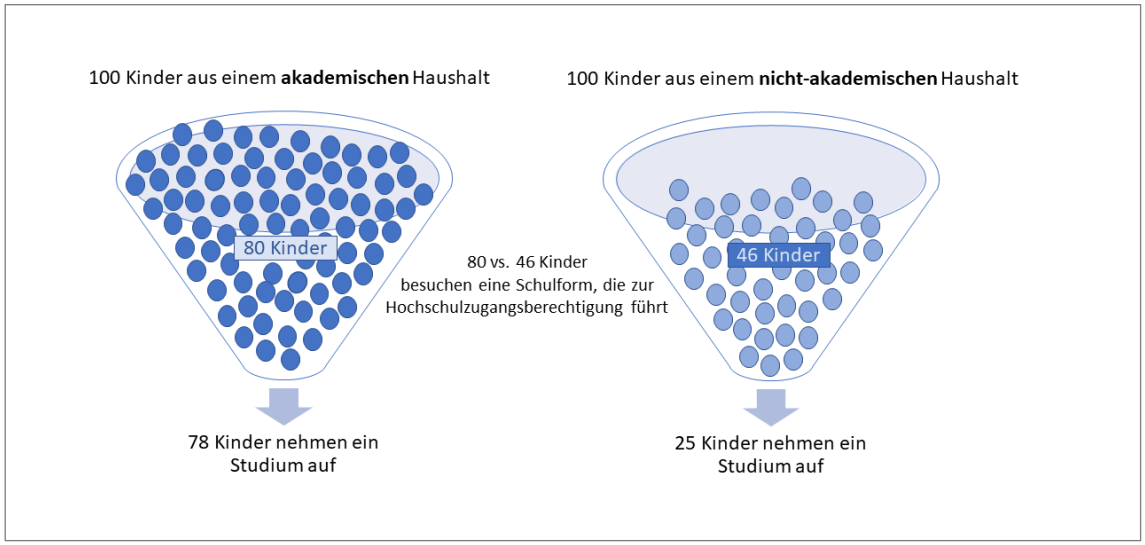


Abbildung 6: Bildungstrichter des DZHW (eigene Darstellung in Anlehnung an Kracke et al., 2024, S. 5)

Dieses Instrument beschreibt die Chancen von 100 Kindern aus Akademiker:innenhaushalten[32] für einen Bildungsaufstieg gegenüber den Chancen von 100 Kindern aus Nicht-Akademiker:innenhaushalten (Middendorff et al., 2013). Im Unterschied zu Akademiker:innenkindern, die zu 78 % ein Studium aufnehmen, sind es bei Kindern aus nichtakademischen Elternhäusern nur 25 %. Diese Zahlen ändern sich seit mehreren Jahren kaum (Kracke et al., 2024, S. 5).

Der Bildungstrichter des Stifterverbandes erweitert diese Zahlen zum Hochschulübergang um die Aufnahme einer Promotion (vgl. Abbildung 7):

[32] Ein Haushalt gilt als akademisch, wenn mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt.

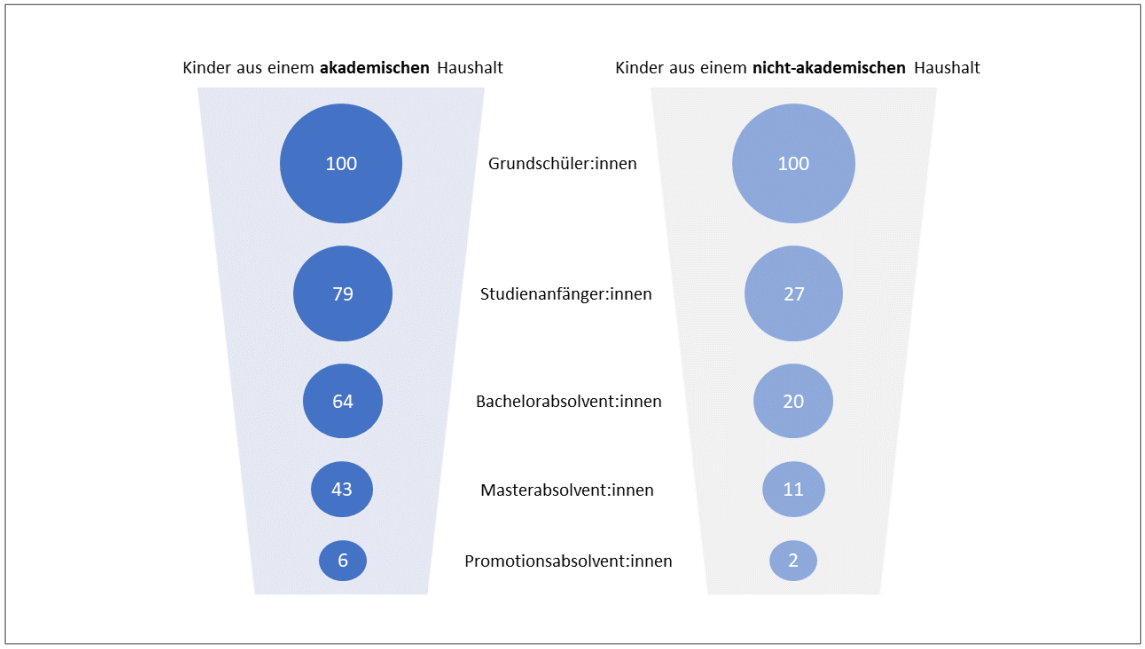


Abbildung 7: Bildungstrichter des Stifterverbands & McKinsey (eigene Darstellung in Anlehnung an Stifterverband, 2021, S. 3)

Hierbei wird deutlich, wie die Bildungschancen mit dem Bildungshintergrund der Eltern zusammenhängen: Je höher der Hochschulabschluss (Bachelor, Master, Promotion), desto niedriger sind die Übergangsquoten bei Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern und je größer der Unterschied im Vergleich zu Personen aus akademischen Elternhäusern. Auch wenn sich die Teilnahme von Kindern aus nicht-akademischen Familien seit der letzten Querschnittsstudie im Hochschul-Bildungs-Report 2017/18 in sämtlichen Bildungsabschnitten verbessert hat (Stifterverband, 2021), ist in Deutschland die soziale Herkunft nach wie vor von großer Bedeutung für den Bildungserfolg.

Kracke et al. (2024) weisen bei dieser erweiterten Darstellung des Bildungstrichters durch den Stifterverband bzw. im Hinblick auf die Berechnung jedoch auf methodische Limitationen hin, indem ein „Rückbezug zur gleichaltrigen Gesamtbevölkerung“ fehle (Kracke et al., 2024, S. 6). Die Zahlen sind demnach nicht ohne Weiteres mit den Daten des DZHW zu vergleichen. Sie geben aber wichtige Hinweise auf die ungleichen Bildungschancen.

Bei den ‚nicht-traditionellen Studierenden‘ ist der Anteil von sog. Erstakademiker:innen, also die ersten, die in ihrer Familie ein Studium absolvieren, besonders hoch: Kinder aus Familien ohne akademischen Hintergrund besuchen seltener Schulformen, an denen eine Hochschulreife erworben werden kann und wählen im Vergleich zu Kindern aus akademischen Familien deutlich häufiger alternative Wege, die zu einer Hochschulreife führen (Kracke et al., 2024). Laut der 22. Sozialerhebung haben nur 4,3 % der Studierenden mit

nicht-schulischer HZB ein Elternteil mit Hochschulreife oder beruflichem Abschluss (Kroher et al., 2023). Bei weiteren 4 % verfügen beide Elternteile über eine Hochschulreife oder beruflichen Abschluss. Hinsichtlich eines elterlichen Hochschulabschlusses sind die Zahlen noch geringer: Lediglich 1,5 % der ‚nicht-traditionellen Studierenden' verfügen über ein Elternteil mit Hochschulabschluss, und bei weniger als 1 % sind beide Eltern Hochschulabsolvent:innen (Kroher et al., 2023, S. 172).

Auch A. Otto (2022a) zeigt anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), „dass etwa zwei Drittel der nicht-traditionellen Studierenden aus Elternhäusern stammen, in denen der mittlere Schulabschluss den höchsten Abschluss darstellt" (S. 115). Ordemann (2019) fasst mit Blick auf die vorhandene Studienlage zusammen, dass Studierende ohne Abitur „häufiger […] aus bildungsfernen Elternhäusern [kommen]" (S. 12) als Studierende mit Abitur. Beruflich Qualifizierte verfügen mit Blick auf den Ausbildungsstand der Eltern demnach über ein niedrigeres „soziales Herkunftsprofil" (Sander, 2016, S. 199). Qualitative Erhebungen ergänzen die Beschreibung des Herkunftsprofils: „Kontinuität, Anstrengung und Bescheidenheit" sind Begriffe, mit denen der „Lebenslauf der Eltern" (A. Otto, 2022a, S. 116) konnotiert wird.

Ebenso zeigen sich in den Untersuchungen von C. Otto et al. (2013)[33] sowie Muckel (2013b), dass ungefähr die Hälfte der Befragten[34] hinsichtlich des familiären Bildungshintergrundes zur Gruppe der Erstakademiker:innen[35] zählt (Muckel, 2013b, S. 105). Auch Diller et al. (2011) kommen zu ähnlichen Ergebnisse, auch wenn sie betonen, dass die individuellen Bildungshintergründe und sozialen Umfelder sehr unterschiedlich sind.

Hinsichtlich der sozialen Herkunft zeigt Reibstein (1987) in einer Fragebogenuntersuchung, dass die Eltern der befragten NTS in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder oft unterstützend und anregend agieren. Reibstein bezeichnet dies als „aktivierendes Bildungsaspirationsniveau" (Reibstein, 1987, S. 105) oder „relativ offene[s] Bildungsklima" (Reibstein, 1987, S. 120). Auch zeigt sich in seiner Studie der Einfluss älterer Geschwister, die bereits zuvor ein Studium aufgenommen hatten (Reibstein, 1987, S. 120) sowie

[33] Untersuchung im Kontext des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen (vgl. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, 2013)

[34] N= 55 von 107 (Muckel, 2013b, S. 105)

[35] Für weitere Erkenntnisse zum Forschungsfeld „Erstakademiker:innen", „first-generation students"/ „Studierende der ersten Generation" oder „Arbeiter:innenkinder", über das Thema nicht-traditionelle Studierende hinaus, siehe u. a. Miethe et al. (2014), Miethe (2017), Lange-Vester (2016)

des Freundeskreises, der bei vielen Studierenden mit absolvierter Z-Prüfung bereits zuvor akademisch geprägt war (Reibstein, 1987, S. 224).

Ein Aspekt, der in diesem Kontext der sozialen Herkunft von NTS dezidiert erwähnt werden muss, ist das Geschlecht. Denn für Frauen ist gemäß der Studienergebnisse von Reibstein (1987) von Seiten der Eltern häufig keine längere Schulbildung vorgesehen (S. 117). Neben elternhausbezogenen Gründen führt Reibstein aber auch personenbezogene Gründe sowie schulbezogene Ursachen an, die einen längeren Schulbesuch von Frauen behinderten (vgl. Reibstein, 1987, S. 128). Reibsteins gesonderte Analyse unter geschlechtsspezifischer Perspektive zeigt, dass das Studium ohne Abitur und der Zugang über die Z-Prüfung insbesondere für Frauen von Relevanz ist (Reibstein, 1990). Die geschlechtsspezifischen Differenzen lassen sich auch in den durch das Elternhaus geprägten Zukunftsvorstellungen erkennen, insbesondere im Hinblick auf die Rollenvorstellungen, die in der familialen Sozialisation tradiert werden (Reibstein, 1990). Dementsprechend wird die Z-Prüfung vor allem „von Frauen mittlerer sozialer Herkunft“ genutzt (Reibstein, 1990, S. 209). Ebenso gelte besonders für Frauen, dass neben beruflich geprägten Motiven ein unbewusster Prozess der Angleichung sozialer und bildungsbezogener Merkmale zum Studium motiviert (Reibstein, 1990).

„Von Studierenden aus unterrepräsentierten Milieus“ werden laut Brändle (2016) die zunehmenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte allerdings „nur in geringem Maße“ (Brändle, 2016, S. 192) genutzt. Dies gelte selbst im untersuchten Studiengang „Bachelor Sozialökonomie“, bei dem das Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung stark gefördert werde (Brändle, 2016, S. 186).

Vorakademische Werdegänge und Aspekte der Studienentscheidung

Frühe Erfahrungen in der Herkunftsfamilie und die damit verbundene Sozialisation spielen oftmals eine Rolle bei Bildungs- und Berufsentscheidungen (u. a. Reibstein, 1987), wie u. a. A. Otto (2022a) in seiner Studie konstatiert: „Besonders die Entscheidung für den beruflichen Weg (und somit zumindest indirekt gegen das Abitur) wird von den Eltern mitbeeinflusst. Deren Einfluss auf die Studienentscheidung wird dahingegen als gering eingeschätzt“ (A. Otto, 2022a, S. 114).

Nachfolgend werden ausgewählte Befunde vorgestellt, die diese Aspekte weiter vertiefen und sich damit befassen, wie vorakademische Verläufe mit der Studienentscheidung in

Zusammenhang stehen. Denn Gründe für das ‚Fehlen' des Abiturs oder für den ‚Verzicht'[36], wie es bei A. Otto (2021) formuliert ist, gibt es verschiedene: „Schuldistanz und Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit, unzureichende Schulleistungen sowie der Einfluss elterlicher Bildungsaspirationen" (Wolter et al., 2015, S. 11).

Hinsichtlich der vorakademischen beruflichen Werdegänge von NTS ohne schulische HZB deutet A. Otto (2022a) die Berufswahl „nicht als ein Ergebnis selbstverantworteter reflektierter Entscheidungen zwischen klar erkennbaren beruflichen Alternativen", sondern als eine häufig „eingeschränkte Wahlfreiheit sowie Unreflektiertheit und Berufswahlunreife" (S. 123). Darüber, welche „biographischen Konsequenzen" (S. 123) mit dieser Wahl einhergehen, würde sich kaum Gedanken gemacht, sodass eher von einer situativ orientierten Entscheidung ausgegangen werden kann, d. h. von einer Entscheidung für den bestimmten Lebensabschnitt. Bezogen auf die biographische Bedeutung der vorakademischen beruflichen Phase bemerkt A. Otto (2022a) weiter:

> War der Prozess der Berufswahl bei den meisten Befragten gekennzeichnet von nur eingeschränkter Orientierung und Identifikation, entwickeln sich im Prozess der beruflichen Ausbildung und Tätigkeit schrittweise neue Sichtweisen auf die Berufswahl und deren Bedeutung für die eigene Biografie. Auf diese Weise findet eine Art nachgeholte Legitimierung und Akzeptanz der Entscheidung des Ausbildungsberufs statt. (S. 126)

Auch Anslinger et al. (2015) analysieren die Lernbiographien von Studierenden des Dritten Bildungsweges und die „Bedeutung der primären Berufswahl im Lebenslauf" (S. 2). In ihrer Studie kommen sie zu dem Schluss, dass sich die beruflichen Ziele der Befragten auch während der Ausbildung und Beruf verändern können und im Hinblick auf eine späte Entscheidung für ein Studium „darin bestärkt [werden], die individuelle berufliche Biographie aktiv zu gestalten" (S. 14). Demnach können vielfältige biographische Bildungs- und Berufsverläufe und -erfahrungen zu einem Studium motivieren.

In einer Studie zeigt Rau (1997) , dass die befragten „Berufserfahrenen ohne Abitur" sich teilweise schon „an Kollegs bzw. Abendschulen beworben [hatten], um auf dem 2. Bildungsweg eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben" (Rau, 1997, S. 79). Aus welchen Gründen dieser Weg dann nicht weiterverfolgt werden konnte bzw. ob die Bewerber:innen nicht angenommen worden sind, darüber gibt der Beitrag jedoch keinen Aufschluss.

[36] Diese eher defizitorientierte Sichtweise kann hier nicht ausführlich diskutiert werden, da dazu eine umfassende Analyse zu Bildungsungleichheit und deren Reproduktion notwendig ist. Für einen Überblick zum Zusammenhang von Sozialisation und sozialer Ungleichheit siehe Abels und König (2016b). Für eine Vertiefung dieser Thematik und zum Stand der Erforschung sozialer Ungleichheit in der Hochschulbildung vgl. Maaz (2006), Kracke et al. (2024) sowie Bachsleitner et al. (2022).

Oftmals spielt für die Studienentscheidung ein bestimmtes „Anregungsmilieu“ (Diller et al., 2011, S. 101 f.) eine wichtige Rolle, z. B. durch Geschwister, Freund:innen oder das erweiterte soziale Umfeld, beispielsweise Vereine oder im beruflichen Kontext (A. Otto, 2021).

Studienmotivation

Bei der Betrachtung der zugrundeliegenden Studienmotive von Studierenden allgemein, also unabhängig von der Art des Hochschulzugangs, sind vor allem fachliches Interesse und Berufsaussichten entscheidend (vgl. Kroher et al., 2023, S. 7). Die nachfolgenden Ausführungen machen deutlich, dass sich die Studienmotivation bei Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung deutlich differenzierter darstellt: Der Studienentscheidung geht oftmals ein längerer Entscheidungsprozess voraus, von der ersten Idee bis zur tatsächlichen Umsetzung (Mucke, 1997). Nach Wolter et al. (2015) werden „[j]e nach Fragestellung, Zielgruppe und Untersuchungsmethodik […] in den vorhandenen Studien mal persönlichkeits- und bildungsorientierte, mal berufs- und fachorientierte Motivlagen stärker betont“ (S. 16).

In der frühen Studie von Schulenberg et al. (1986) sind vor allem persönlichkeits- und bildungsorientierte Motive entscheidend. Für Beruflich Qualifizierte, die eine entsprechende Zugangsprüfung absolviert haben, zeigt die Studie, dass insgesamt eine hohe Leistungsbereitschaft und Bildungsbewusstsein vorliegt. Zudem kann ein Studium für diese Gruppe „ein[e] entscheidend[e] Veränderung des Lebens“ (Schulenberg et al., 1986, S. 183) bedeuten.

Jürgens und Zinn (2015) stellen in ihrer Überblicksarbeit zu Studien zu Motiven und Erwartungen von nicht-traditionellen Studierenden mit Fokus auf beruflich qualifizierte Studierende folgende Motive fest: *allgemeines Weiterbildungsinteresse*, *Interesse an einer Erweiterung der persönlichen Kompetenzen* und spezifische *Berufs- und Aufstiegsinteressen* (S. 45).

A. Otto und Kamm nennen die folgenden Aspekte zur Motivation für ein Studium: *persönliche und berufliche Selbstverwirklichung, Korrekturen bildungsbiografischer Entscheidungen, Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit* sowie *berufliche Aufstiegsmöglichkeiten* (A. Otto & Kamm, 2016, S. 211–215). Weitere zusammenfassende Aspekte in Bezug auf Studienmotive sind: *Flucht aus dem Beruf, beruflicher Aufstieg, finanzielle Verbesserung, Interesse* und *persönliche Weiterbildung* (Heibült & Anslinger, 2019; A. Otto, 2022a; A. Otto & Kamm, 2016). A. Otto (2022b) führt zudem an, dass „Studieren als

selbstgenügsame Erfahrung“ (S. 151) angestrebt wird, also aus rein persönlichem Interesse heraus. Die persönliche Motivation spielt häufiger bei Frauen eine Rolle, während Männer eher aus beruflichen Gründen studieren (Diller et al., 2011; Huber & Diller, 2010).

Berufliche Motive lassen sich unterscheiden hinsichtlich einer angestrebten vertikalen (z. B. berufliche Position, Einkommen) und horizontalen Veränderung (u. a. Übernahme interessanter Aufgaben, Kompetenzerweiterung). Drei zentrale berufsbezogene Motivkategorien sind „verändern“, „aufsteigen“ und „bewahren“ (Diller et al., 2011, S. 108). Der Wunsch nach einem beruflichen Aufstieg und finanzieller Verbesserung und auch der Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit werden auch in weiteren Studien als wichtige Gründe für die Studienentscheidung festgehalten (Diller et al., 2011; Muckel, 2013b; A. Otto & Kamm, 2016; Wolter et al., 2015). Für das Studienmotiv ‚neue berufliche Anforderungen‘ und ‚Vermeidung von Arbeitslosigkeit‘ ermitteln C. Otto et al. (2013) spezifische Unterschiede bezogen auf die verschiedenen Fächergruppen (vgl. S. 45). Dabei können berufliche Motive auch mit dem Wunsch nach einem „formalen Leistungsnachweis“ für bereits vorhandene Kompetenzen einhergehen, um eine entsprechende Anerkennung zu erfahren (Mucke, 1997, S. 34).

Huber und Diller (2010) ermitteln als zentrale persönliche Motivation für ein Studium den „Wunsch, Neues zu lernen“ und sich „theoretisch weiterzubilden“ (S. 24). Bezogen auf den Entscheidungsprozess für ein Studium sind „Unterstützung durch die Herkunftsfamilie und das soziale Umfeld, aber auch durch den Partner“ (Diller et al., 2011, S. 113) von persönlicher Bedeutung sowie eine finanzielle Absicherung (vgl. ebd.). Persönliche Aspekte können in diesem Prozess aber auch zu Unsicherheiten führen, z. B. „fehlendes Selbstvertrauen“, „Angst vor Prüfungen“ , „Sorge um zeitliche Überlastung“ oder auch die Wahl des Hochschulstandortes (Diller et al., 2011, S. 113).

In einer weiteren Fragebogenstudie an der Universität Oldenburg zeigt sich der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung als zentrales Studienmotiv (Muckel, 2013b). Weitere Gründe für die Studienaufnahme sind hier „Aneignung von Fachwissen“, „Erreichen eines akademischen Abschlusses“ und „verändert[e] Hochschulzugangsmöglichkeiten“ angeführt (Muckel, 2013b, S. 106).

Verschiedene andere Studien weisen auf weitere intrinsische Motive hin, z. B. ein allgemeines Weiterbildungsinteresse, ein Interesse an einer Erweiterung der persönlichen Kompetenzen oder Unzufriedenheit mit dem bisherigen Beruf (Jürgens & Zinn, 2015;

Mucke, 1997; Wolter et al., 2015). Weitere Motive sind die Stärkung des Selbstwertgefühls oder private Umstände wie familiäre Veränderungen wie z. B. bei Frauen nach der Familiengründung (Mucke, 1997), der Wunsch nach persönlicher und beruflicher Selbstverwirklichung, Korrekturen bildungsbiographischer Entscheidungen (A. Otto & Kamm, 2016) sowie das Herstellen einer biographischen Normalität (Lobe, 2015). In einer vergleichenden Untersuchung zeigt Brändle (2014), dass ‚nicht-traditionelle Studierende' zum Studienbeginn stärker auf persönliche und berufliche Weiterentwicklung fokussiert sind als Studierende mit Abitur. In Bezug auf längerfristige Lebensziele gleichen sich die beiden Gruppen jedoch weitgehend.

Für das Ablegen der Z-Prüfung gibt es unterschiedliche Gründe und Motivlagen, die sich biographisch begründen lassen: Es zeigt sich, dass die Befragten im Laufe ihres Lebens (häufig im beruflichen Umfeld oder durch andere soziale Kontakte) feststellen, dass ihre aktuelle Lebens- oder Berufsposition nicht mit ihrem eigenen Selbstbild im Einklang steht (Garz et al., 2025). Die ermittelten Gründe für die Studienentscheidung sind konkret „Lernen/Bildung", „Etwas Nachholen", „Etwas Bewirken" und „Unzufriedenheit im Beruf" (S. 266). Bei einzelnen spielen auch ältere Geschwister als Vorbilder eine wichtige Rolle bei der Entscheidung zur Z-Prüfung. Schließlich führt in einer Biographie die Nicht-Anerkennung eines im Ausland erworbenen Abiturs dazu, die Z-Prüfung nachzuholen, um ein Studium zu beginnen (Garz et al., 2025).

Insgesamt verweist die bisherige Studienlage auf unterschiedliche intrinsische und extrinsische Studienmotive bei Beruflich Qualifizierten, die teils auch mit verschiedenen biographischen Ausgangslagen und vorakademischen Werdegängen zusammenhängen. Bei der Einordnung der Ergebnisse ist allerdings auch die zeitliche Perspektive zu berücksichtigen, z. B. durch eine Verschiebung von Motiven der Selbstverwirklichung hin zu beruflich bedingten Studienmotiven (Wolter et al., 2015).

Abschließend ist anzuführen, dass A. Otto (2021, 2022a, 2022b) in seiner Studie zur Studienentscheidung beruflich qualifizierter Personen zu dem Ergebnis kommt, dass diese als selbstbestimmt handelnde Individuen auftreten. Sie verstehen ihre Studienwahl als eigenverantwortlichen, biographisch reflektierten und weitreichenden Lebensschritt und zeigen ein ausgeprägtes Anspruchsniveau im Hinblick auf die Gestaltung ihrer eigenen (beruflichen) Biographie. Mit Blick auf die soziale Herkunft kommt er in seiner Studie

zu dem Ergebnis, dass viele der Befragten ihre Studienentscheidung als „emanzipativ akzentuierten Durchbruc[h] und kritisch reflexiv[e] Bearbeitung der familialen Sozialisation“ (A. Otto, 2021, S. 136) (A. Otto, 2021, S. 135) einordnen.

Verschiedene Typologien ‚nicht-traditioneller Studierender‘

Unterschiedliche Studien haben den Versuch unternommen, ‚nicht-traditionelle Studierende‘ zu typisieren, beispielsweise hinsichtlich der vorakademischen Werdegänge oder der gewählten Studienfächer. Diese Typisierungen sagen etwas über die Studienmotivation aus, aber auch darüber hinaus, wie im Folgenden dargestellt wird.

Alheit et al. (2008) verweisen auf wichtige Erkenntnisse aus biographischer Perspektive, wobei das Sample der ‚nicht-traditionellen Studierenden‘ in ihrer rekonstruktiven Studie etwas breiter gefasst ist und auch Studierende des Zweiten Bildungswegs umfasst. Anhand biographisch-narrativer Interviews wurden durch eine textstrukturelle und kodierende Analyse vier Typen ermittelt: „Patchwork“, „Bildungsaufstieg“, „Karriere“ und „Integration“ (Alheit et al., 2008, S. 583). Durch eine ergänzende quantitative Studie konnten diese Typen zwar nicht vollkommen deckungsgleich wiedergefunden werden, dennoch zeigen sich interessante Befunde zum Bildungsaufstieg (Alheit et al., 2008). Die genannten Motive zeigen sich auch in unterschiedlichen biographischen Konstellationen: Der Typ des „Patchworkers“ beispielsweise hat in seiner bisherigen Bildungs- und Berufsbiographie verschiedene Versuche unternommen, einen für sich sinnvollen Weg einzuschlagen, allerdings ohne konkrete mittel- und langfristige Pläne zu entwickeln. Das Motiv des Interesses an Bildungsthemen und der persönlichen Weiterentwicklung zeigt sich hingegen bei den „Bildungsaufsteigern“. Im Hinblick auf die gesamte Biographie zeigen sich schon frühe Ambitionen, die allerdings erst spät realisiert werden können. Hier ist nicht der soziale oder berufliche Aufstieg entscheidend, sondern der Wunsch nach einem akademischen Umfeld, der allerdings auch mit einer Orientierungsunsicherheit einhergehen kann. „Karriereristen“ hingegen sind aufgrund des finanziellen und beruflichen Aufstiegs motiviert und oft sehr erfolgreich im Studium. Aufgrund „berufliche[r] oder biographische[r] Anschlussmöglichkeiten“ (ebd., S. 584) entscheiden sich „Integrierer“ eher pragmatisch für ein Studium und handeln zweckorientiert.

Diller et al. (2011) greifen in ihrer Studie zu beruflich qualifizierten Studierenden und Personen mit Externenprüfung (Berufsbildung) die Typologie von Alheit et al. (2008) auf und erweitern diese für die übergeordnete Zielgruppe „Quereinsteiger“ (Diller et al., 2011, 139 ff.): „Pragmatiker“, „Aufsteiger“, „Selbstverwirklicher“ und „Patchworker“.

Auch bei A. Otto (2021) findet sich auf Basis der ermittelten Studienmotive eine Typologie in Bezug zur „[b]iografische[n] Einbettung der Studienphase“ (S. 214): „Selbstoptimierer(in) – karriereorientierter Aufstieg und Wettbewerb“, „Finalisierer(in) – Studium als letzter Schritt“, „Pionier(in) – Neuland und zweite Chance“ und „Flexibilisierte – ein weiterer neuer Anfang“. Zudem kommt der Autor zu dem Ergebnis, „dass die Studienentscheidungen in höchst unterschiedliche, komplexe und vielschichtige Biografien eingebettet sind und individuell variieren“ (S. 212), wobei für viele die „individuellen berufsbiografischen Verwertungsinteressen“ (S. 265) des Studiums im Vordergrund stünden. Das heißt, dass das Studium mit bestimmten Zielen verbunden ist, und nicht aus einem Selbstzweck heraus absolviert wird.

In einer Studie zu „biographischen Lernprozessen“ von ‚nicht-traditionellen Studierenden‘ von Henze und Kellner-Evers (2009) wurde untersucht, wie diese Lernenden mit Selbstreflexion und eigenständigem Handeln umgehen. Im Ergebnis zeigten sich drei Typen: „pragmatisch-reflexive“, „über-reflexive“ und „reflexions-vermeidende“ Lernende (S. 199-212). Hier muss angemerkt werden, dass zwar auch Studierende ohne Abitur Teil des Samples sind, allerdings ein weites Verständnis von NTS zugrunde gelegt wurde, mit einem Alterskriterium von ≥ 25 bei Studienbeginn.

Hinsichtlich der „Affinität der Studienfachwahl“ (Wolter et al., 2015, S. 21) konstatieren die Autor:innen, dass es in mehr als der Hälfte der von ihnen untersuchten Fälle zu einer fachaffinen Wahl des Studiengangs kommt, d. h. es gibt eine fachliche Nähe zwischen Beruf und Studium. Dabei sind allerdings auch die hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die damit im Zusammenhang stehen (Wolter et al., 2015).

Ein differenzierteres Bild zeichnen Zawacki-Richter et al. (2018) in ihrer Studie zur Hochschulzugangsprüfung, bei der das Fach unabhängig von der bisherigen Ausbildung gewählt werden kann. Diese quantitative Studie verfolgte das Ziel, die in den Z-Prüfungsakten der Universität Oldenburg (N = 6205) erfassten objektiven Daten (z. B. Geburtsdatum, Zeitpunkt der Z-Prüfung, Geschlecht, Schul- und Berufsausbildung, Prüfungsfach) zu beschreiben. Durch eine latente Klassenanalyse wurden insgesamt sieben Typen exploriert (N = 4464), die sich aufgrund demographischer Merkmale, Motive und angestrebter Studienfächer im Kontext der Z-Prüfung deutlich unterscheiden. Diese Typen sind (Zawacki-Richter et al., 2018, S. 69 f.):

1) „Aus Sozial- und Gesundheitsberufen ins Studium“ (32,7 %),
2) „Nach der (Verwaltungs-)Ausbildung ins Studium“ (16,7 %)
3) „Nach der Elternzeit ein Studium beginnen“ (12,8 %)

4) „Aus der Fabrik ins Studium“ (12,2 %)
5) „Aus der Verwaltung ins Management“ (12,1 %)
6) „Vom Einzelhandel zum Lehramt“ (9,7 %)
7) „Nach kurzer Zeit im Beruf ins Lehramt“ (3,9 %)

In Bezug auf die inhaltliche Kontinuität zwischen vorakademischen Beruf und dem Studienfach zeigt sich ein hoher Zusammenhang beim ersten und zweiten Cluster (Sozial- und Gesundheitsberufe sowie Verwaltung). Auch bei dem vierten und fünften Cluster zeigt sich eine fachliche Nähe, was als Wunsch zu einem beruflichen und finanziellen Aufstieg gedeutet werden kann. Beim Cluster „Nach der Elternzeit ein Studium beginnen“ zeigt sich dagegen ein heterogenes Bild hinsichtlich der Berufe. Bei den letzten beiden Clustern mit Bezug Lehramt kann der Wunsch nach einer beruflichen Neuorientierung angenommen werden (Zawacki-Richter et al., 2018).

Im Anschluss an diese quantitative Studie wurde im Rahmen des DFG-Projektes eine qualitative Typologie hinsichtlich des „bildungs- und berufsbiographische[n] Erfolgs“ (Garz et al., 2025, S. 262) ermittelt. Die biographische Studie ermittelt zwei grundlegende Erfolgstypen: „Jongleur[e] vs. Funktionierer“ (Garz et al., 2025, S. 263). Diese Typen basieren auf unterschiedlichen Kategorien (subjektive und objektive Kriterien) und unterscheiden sich z. B. hinsichtlich des Grads an Offenheit oder der Zweck- oder Zielorientierung. Zudem zeigen sich unterschiedliche Habitusorientierungen und biographische Muster, die auch mit der Studienmotivation in Zusammenhang stehen: eine *wissenschaftliche*, *karriereorientierte*, *aktivistische* oder *lernorientierte* Handlungsorientierung (Garz et al., 2025).

Übergang vom Beruf in die Hochschule

Die Gestaltung des Übergangs von beruflicher in die hochschulische Bildung ist insbesondere für Studierende und Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation von Relevanz (vgl. Freitag et al., 2015). Maertsch und Voitel (2013) verweisen mit Blick auf den Stand der Forschung darauf, dass der „Übergang vom Beruf ins Studium eine sehr kritische Phase dar[stellt]“ (S. 56). Ihre Untersuchung verweist in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche fachliche Anforderungen, die sich im Laufe der Zeit verändern, aber auch auf Herausforderungen hinsichtlich der Vereinbarkeit mit „Familie und Freizeit“ (S. 56). Die Finanzierung des Studiums zeigt sich hier als größte Herausforderung (Maertsch & Voitel, 2013). Um Studierenden mit beruflicher Vorerfahrung den Übergang in die Hochschule zu erleichtern, können verschiedene Unterstützungsmaßnahmen einen

Beitrag leisten wie z. B. Studienvorbereitungskurse oder Brückenkurse (Banscherus & Pickert, 2013; Freitag et al., 2015; Maertsch & Voitel, 2013).

Ein zentrales Thema in der Forschung bezüglich des Übergangs in die Hochschule sind Angebote der Studienorientierung und -vorbereitung für beruflich qualifizierte Studierende. Insbesondere, da diese Gruppe aufgrund der fehlenden schulischen Hochschulzugangsberechtigung (i. d. R. Abitur) oft mit „Zweifeln an ihrer Studierfähigkeit" (Banscherus et al., 2015, S. 81) konfrontiert ist. Auf Basis einer Webseiten-Analyse und Interviews mit Studienanfänger:innen kommen die Autor:innen zu dem Schluss, dass „Beratung zum Hochschulzugang und fachliche Integration […] wichtige Bedarfe" sind (Banscherus et al., 2015, S. 93) und Hochschulen beim Übergang eine zentrale „*Gatekeeper*-Funktion" (Banscherus et al., 2015, S. 94, Herv. i.O.) für die Zielgruppe haben. Zudem ist der Weg zum Studium für diese Studierenden mit verschiedenen Hürden verbunden (Brunner, Kretschmer et al., 2015).

In Bezug auf mögliche „Bedenken gegen eine Studienaufnahme" (Jürgens & Zinn, 2015, S. 45) fassen die Autor:innen auf Basis bestehender Studien verschiedene Aspekte zusammen. Dazu gehören beispielsweise Unsicherheiten bei der Finanzierung des Studiums, damit teils einhergehend die Vereinbarkeit mit einer parallelen Berufstätigkeit sowie unzureichende Informationen über die formalen Abläufe (vgl. Mucke, 1997).

Laut Huber und Diller (2010) geben viele beruflich Qualifizierte an, nur unzureichende Informationen zur „Möglichkeit des Studiums ohne Abitur" (S. 24) an den Hochschulen vorzufinden und dies als Hürde zu erleben. Die Befragten erfahren von den Möglichkeiten, auch ohne Abitur zu studieren, zum Teil durch Zufall (Diller et al., 2011; Heibült & Anslinger, 2019; A. Otto, 2021). Der andere Teil „suchte gezielt nach Wegen, sich weiterzuqualifizieren" (Diller et al., 2011, S. 115). Weitere Informationsquellen stellen u. a. Internetrecherche, Hinweise aus dem Freundes- und Bekanntenkreises, Zeitungen oder Lehrende aus der Weiterbildung dar (Heibült & Anslinger, 2019). Heibült und Anslinger (2019) beschreiben die Informationsbeschaffung auf den Webseiten der Hochschulen als oftmals unübersichtlich und beschwerlich, sodass die „Studienberaterinnen bzw. -berate[r] der Universitäten als persönlicher Erstkontakt" (S. 243) besonders wichtig im Orientierungsprozess werden.

Ansätze des *Blended Counselling*, z. B. in Form eines „Online-Studienberatungsportals" (Brunner, Kretschmer et al., 2015; Kretschmer & Brunner, 2015) oder auch „Online-Self-Assessments für beruflich Qualifizierte" (Brunner, Ranft & Wittig, 2015, S. 157) stellen

eine Möglichkeit dar, diesen Herausforderungen zu begegnen und zielgruppenspezifische Beratungs- und Unterstützungssysteme zu etablieren; idealerweise in sinnvoller Verzahnung. Informations- und Beratungsangebote sind demnach insbesondere für beruflich qualifizierte Studierende von Relevanz[37].

Ein wichtiger Bereich in der Forschung zu Studienverläufen und Bildungsbiographien von Studierenden, die den Hochschulzugang über eine berufliche Qualifikation erhalten haben, ist im Übergang vom Beruf in die Hochschule das Thema der Anrechnung von außerhochschulisch und/oder beruflich erworbenen Kompetenzen auf das Hochschulstudium[38]. Anrechnung meint hier, dass „in einem Studiengang zu erwerbende Kompetenzen, die bereits auf anderem Weg – z. B. einer Berufsausbildung, Fortbildung oder Berufserfahrung, Familienarbeit – erworben wurden, hierauf angerechnet werden können" (Freitag, 2012, S. 10 f). Es kann dabei zwischen „individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren" (Hanft & Müskens, 2013, S. 227) unterschieden werden.

Vor allem im Rahmen der ANKOM-Initiative (2005-2011) (vgl. Kapitel 2.1) wurden qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren entwickelt (vgl. Freitag & Loroff, 2011). Ziel dieser Förderinitiative war es, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu erhöhen und den Übergang zu erleichtern, wobei die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf einer horizontalen Ebene der „Öffnung der Lernwege" (Minks, 2011, S. 22) zu verorten ist. Anlass war die bisher sehr unterschiedliche Anrechnungspraxis an den Hochschulen (vgl. ebd.). Einzelne empirische Ergebnisse im Anschluss an die ANKOM-Projekte verweisen darauf, dass es oft an Information zu Anrechnungsmöglichkeiten fehle und die Anrechnungspraxis sich weniger auf fachliche Inhalte als vielmehr auf Praxismodule und Praktika konzentriere (Kundolf & Maertsch, 2013).

Nach Hanft und Müskens (2013) erhöht ein Wissen über Anrechnungsmöglichkeiten für Studieninteressierte beispielsweise die frühzeitige Planungssicherheit und führt zu einer „Verringerung des Zeit- und Arbeitsaufwandes" (S. 225). Für Beruflich Qualifizierte ergeben sich dadurch unterschiedliche Varianten der Studienzeitverkürzung (Hanft & Müskens, 2013). Dies gilt sicherlich insbesondere für diejenigen Studierenden, die das Studium in inhaltlicher Hinsicht an ihre Berufserfahrung anschließen, um Dopplungen zu

[37] Für weitere hochschul- oder fachspezifische Studien und Praxisbeiträge zur Information und Beratung von beruflich qualifizierten Studierenden vgl. Freitag et al. (2015)

[38] Das Thema Anrechnung stellt für den Übergang von Beruflich Qualifizierten in das Studium ein wichtiges Thema dar, eine vollständige Darstellung des Forschungsstandes kann hier allerdings unterbleiben, da sie an anderer Stelle nachlesbar ist, beispielsweise im Rahmen der Publikationen aus der ANKOM-Initiative von Freitag et al. (2015), Hanft et al. (2015b) oder Freitag, Buhr et al. (2011).

vermeiden und „ein überschneidungsfreies Erststudium [zu] ermöglichen“ (Völk, 2011, S. 158).

Die Ergebnisse betonen vor allem die bildungs- und hochschulpolitische Bedeutung des Themas Anrechnung, allerdings verweist die wissenschaftliche Begleitung der ANKOM-Initiative abschließend auf empirische Desiderate aus bildungsbiographischer Perspektive: „Jede Bildungsbiografie weist eine Besonderheit gegenüber allen anderen auf; über die Studienaspiration unter Anrechnungsbedingungen wissen wir nach wie vor zu wenig“ (Freitag, Hartmann et al., 2011, S. 249). Lenz und Schmitt (2016) kommen in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass es zwar umfassende politische Bestrebungen auf der einen Seite gibt, jedoch eine zurückhaltende Haltung der Hochschulen gegenüber Anrechnung von Kompetenzen auf der anderen Seite. Die Autor:innen sehen hier Potenziale, die jedoch nicht vollumfänglich genutzt werden, um die damit verbundenen Ziele der verbesserten Durchlässigkeit zu erreichen (Lenz & Schmitt, 2016).

Soziale ‚Passung‘ und akademische Sozialisation

Die oben skizzierten Aspekte zur sozialen Herkunft von ‚nicht-traditionellen Studierenden‘ bzw. Beruflich Qualifizierten zeigen sich nicht nur beim Hochschulzugang als bedeutsam, sondern werden auch im Studienverlauf selbst relevant. Das Thema der sozialen Passung im Anschluss an habitustheoretische Konzepte wird in der Forschung kontrovers diskutiert.

Alheit (2005) z. B. verweist auf „Passungsprobleme“ von NTS (hier Zweiter und Dritter Bildungsweg) und exkludierende Mechanismen aufgrund eines universitären Habitus, der sich aus der sozialen Herkunft ergibt (Alheit, 2009).

Laut Miethe (2017) hingegen zeigen sich im Vergleich von Studierenden, bei denen ein und/oder beide Elternteile studiert haben und Erstkademiker:innen keine signifikanten Unterschiede in der akademischen Sozialisation. Die von ihr konstatierten „Fremdheitserfahrungen“ würden vor allem in der Studieneingangsphase wahrgenommen werden, die für alle Studierenden einen Neubeginn darstelle, der oftmals mit Herausforderungen verbunden ist (Miethe, 2017). Die Autorin sieht das Fremdheitsgefühl durch das Bildungssystem und die damit verbunden Werte und Normen begründet und nicht durch die ‚Studierenden der ersten Generation‘ selbst. Im weiteren Studienverlauf würden über die Studieneingangsphase hinaus zwar einzelne Fremdheitserfahrungen sichtbar, jedoch hätten diese keinen starken Einfluss auf den Studienerfolg. Ergänzend muss angemerkt werden, dass bei Miethe (2017) die soziale Herkunft im Fokus steht, ohne Berücksichtigung der

Art der Hochschulzugangsberechtigung. Auch die Untersuchung von Maertsch und Voitel (2013) zeigt, dass es in Bezug auf Schwierigkeiten und Herausforderungen im Studium keinen Unterschied mache, ob die Studierenden Erstakademiker:innen seien oder nicht.

Sander (2016) weist auf Kompetenzen Beruflich Qualifizierter hin, die förderlich für die akademische Integration sind (u. a. Arbeitsorganisation und soziale Kontakte) und Herkunftseffekte so teilweise ausgleichen können. Der Autor spricht von einer „weitgehende[n] Kompensation sozialer Nicht-Passungen“ (Sander, 2016, S. 213), dennoch gebe es leichte habituelle Unterschiede im Kontakt und Umgang mit Professor:innen aufgrund der sozialen Herkunft.

Ahrens (2012) untersucht in einer theoretischen Analyse mit Bezug zu Bourdieu Aspekte der „kulturellen Passung“ bei Beruflich Qualifizierten und fasst zusammen, dass nicht nur fachliches Wissen, sondern vor allem der „Lernhabitus“ (Ahrens, 2012, S. 10) für den Verlauf von Berufs- und Bildungsbiographien relevant ist.

In verschiedenen Beiträgen untersucht Brändle (2014, 2016) Aspekte der sozialen Herkunft von NTS. Die Ergebnisse legen nahe, dass im untersuchten Studiengang Hinweise auf „eine Verminderung von sozialer Ungleichheit beim Hochschulzugang“ (Brändle, 2016, S. 189) gefunden werden können. Mit Blick auf den Lebensstil von ‚traditionellen Studierenden‘(TS) und NTS gibt es wenige Unterschiede, trotz unterschiedlicher sozialer Herkunft. Dies ist als Hinweis auf Anpassungspraktiken zu deuten, die im Prozess der akademischen Sozialisation stattfinden (Brändle, 2016).

Weitere Aspekte der Studiensozialisation beschreiben Garz et al. (2025) über folgende Dimensionen: eine hohe und lustorientierte Einbindung, auch über „soziales Engagement“, eine fehlende Einbindung, die sich durch „keine Kontakte“ auszeichnet, ein hohes akademisches Engagement sowie fehlende Integration durch eine Außenseiterposition (S. 267). Garz (2024) untersucht das akademische Engagement im Hinblick auf eine weiterführende wissenschaftliche Laufbahn ausführlich aus der Perspektive der biographischen Ursprungskonstellation eines wissenschaftlichen Habitus.

Potenziale, Kompetenzen und Studienstrategien

Laut Wolter et al. (2017) stellen ‚nicht-traditionelle Studierende' eine „höchst selektiv zusammengesetzte Gruppe hinsichtlich motivationaler Aspekte, Risikoabwägungen, persönlichem Anspruch und Selbstwirksamkeitserwartungen" (Wolter et al. 2017, S. 84) dar. Studien zu Beruflich Qualifizierten zeigen, dass diese Gruppe durch ihre vorherige Bildungs- und Berufsbiographien zwar ein besonderes Potenzial mit in die Hochschulen bringen, dies aber im Studium oft nicht einbringen können (Diller et al., 2011; Wanken, 2016). Auch Hanft et al. (2013) weisen auf vielfältige personale Kompetenzen bei Studierenden mit Berufserfahrung hin, die oft unbeachtet bleiben: „Auch den Studierenden selbst ist das in diesen Kompetenzen schlummernde Potenzial häufig nicht bewusst. Und bei der Konzeptionierung von Lehrveranstaltungen werden diese bisher kaum berücksichtigt" (Hanft et al., 2013, S. 116). Die Befunde von Muckel (2013b) machen zudem deutlich, dass auch die Lehrenden im Studium oftmals keine Kenntnis über vorhandene berufliche Qualifikationen haben.

Auf Basis verschiedener Studien plädiert Seidel (2015) daher für einen kompetenzorientierten, statt defizitären Blick auf beruflich qualifizierte Studierende. Sie fasst zusammen, dass diese Zielgruppe auch aufgrund einer bewusst getroffenen Entscheidung und der Überwindung höherer Zugangshürden über „ein starkes Studieninteresse sowie über eine hohe Motivation und Leistungsbereitschaft" (Seidel, 2015, S. 74) verfügt. Zudem bilden sie Strategien im Umgang mit „Motivationsproblemen" (Seidel, 2015, S. 74) aus und die Fähigkeit, sich selbst und das Studium entsprechend zu organisieren. Weitere Kompetenzen und zielgruppenspezifische Stärken sieht sie mit Bezug auf Jürgens und Zinn (2012) und Dittmann et al. (2014) in der Fähigkeit zum Praxis-Transfer durch berufliche Vorerfahrungen und konkrete, eigene Anwendungsbeispiele, sodass die berufliche Erfahrung Einfluss auf den Studienerfolg ausübt (Seidel, 2015). In der Hochschuldidaktik würden diese Bedarfe allerdings oftmals nicht genügend berücksichtigt (vgl. Seidel, 2015). Studierende, insbesondere des Zweiten Bildungswegs, äußern hingegen „den Wunsch nach Einbeziehung des beruflichen Vorwissens" (Wilkesmann et al., 2012, S. 78). Für das Verständnis abstrakter Inhalte können eigene berufliche Vorerfahrungen durchaus hilfreich sein (Diller et al., 2011).

Im Hinblick auf gewisse Defizite zu Beginn des Studiums (Brändle & Lengfeld, 2015; Heibült & Anslinger, 2019; Huber & Diller, 2010; Mucke, 1997; Scholz, 1990) zeigen sich nach Scholz (1990) „Lern- und Studienstrategien", um diese Schwächen erfolgreich zu kompensieren: gemeinsames Lernen, „intensiverer und konzentrierterer Arbeits- und

Zeitaufwand“, Motivationsstrategien, „effektive Arbeitssystematik“ und Nutzen von Unterstützungs- und Hilfsangeboten (Scholz, 1990, S. 173 f.).

Ergänzend verweist Mucke (1997) auf Probleme bei der Studienorganisation bzw. den Bedingungen der Studienaufnahme. Sie betont dabei jedoch, dass es sich nicht um inhaltliche Probleme handelt, oder diese ggf. durch unterstützende Kurse oder „selbstorganisierte Lerngruppen“ (S. 45) aufgearbeitet werden können. Ein interessanter Aspekt aus den Interviews zeigt sich in einer „gewisse[n] Theoriefeindlichkeit“ (Mucke, 1997, S. 46) im Hinblick auf fehlende Anschlussfähigkeit an bestehende Praxiserfahrungen. Probleme mit dem wissenschaftlichen Arbeiten zu Beginn des Studiums konnten die Beruflich Qualifizierten durch „Lebenserfahrung, einem zielstrebigen und intensiven Arbeitsstil sowie durch hohe Belastbarkeit, Motivation und durch ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein“ (S. 46) relativ zügig bezwingen. Abschließend betont Mucke (1997) die Notwendigkeit gezielter Unterstützungsangebote durch die Hochschulen.

Auch Heibült und Anslinger (2019) verweisen auf positive Effekte aufgrund beruflicher Vorerfahrungen, die im Sinne von Studien- und Bewältigungsstrategien hilfreich sind: Selbstwirksamkeit, „Motivation, Fleiß, Ehrgeiz und individuelle Lernstrategien“ (S. 244). Die Ergebnisse vom Sander (2016) verweisen insgesamt stärker auf „kompetenzorientierte“ (S. 200) Lernstrategien bei Beruflich Qualifizierten, die mit bisherigen Lernerfahrungen und beruflichen Erfahrungen zusammenhängen. Mit Blick auf die vorangegangenen Ausführungen (Hanft et al., 2013; Muckel, 2013b; Seidel, 2015) zeigt sich in doppelter Hinsicht die Unsichtbarkeit wertvoller Kompetenzen und Kenntnisse Beruflich Qualifizierter.

Brückner und Elsholz (2015) fokussieren mit Blick auf den Studienerfolg insbesondere die Studieneingangsphase und formulieren entsprechend relevante Aspekte für die Gestaltung. Ein wichtiger Punkt sei dabei auch berufliche „Anschlussfähigkeit herzustellen“ (S. 198). Im Sinne der Didaktik führen sie zudem die Auswahl „Diversitätssensible[r] Sozialformen und Methoden“, die Begünstigung von „Enkulturation in Fachkultur“ sowie die Förderung von „Selbstwirksamkeit“ an, um die Bedarfe Beruflich Qualifizierter zu berücksichtigen (Brückner & Elsholz, 2015, 199 f.). Zudem seien „flexibilisierte Studienformate“ (vgl. ebd.) wichtig. In einer abschließenden Untersuchung formuliert und evaluiert Brückner (2021) diese didaktischen Leitlinien für Beruflich Qualifizierte an der

FernUniversität in Hagen. Die Autorin macht deutlich, dass adressat:innengerechte didaktische Richtlinien einen Beitrag zur Förderung der sozialen Durchlässigkeit im Hochschulkontext leisten können (Brückner, 2021).

Kamm (2022) konstatiert, dass insgesamt betrachtet nur wenige und vor allem quantitative Forschungsarbeiten mit Fokus auf Studienstrategien und Lernverhalten vorliegen. Die Autorin fasst die erfolgreiche Bewältigung des Studiums als ein Sozialisationsprozess auf, in dem biographisch geprägte Ressourcen in Wechselwirkung mit hochschulischen sowie außerhochschulischen Rahmenbedingungen treten und dabei maßgeblich den Studienverlauf beeinflussen. Die differenzierten Ergebnisse machen auf unterschiedliche Muster der Studienbewältigung aufmerksam: „Unhinterfragte Anforderungserfüllung", „Enttäuschte Erwartungen zwischen Selbstoptimierung und Pragmatismus", „Aneignung des Studiums als ‚Durchbeißen'", „Aneignung des Studiums durch Partizipation und Identifikation", „Das Studium als angenehme Nebensache" sowie „Fehlende Orientierung und Lernstrukturierung" (Kamm, 2022, S. 177 f.). Es zeigt sich, dass verschiedene Aspekte, u. a. Studienmotivation und -orientierung, Selbstwahrnehmung oder auch Anstrengungsbereitschaft mit den Strategien zusammenhängen.

Studienbedingungen und Studienorganisation

Für Beruflich Qualifizierte kann die Studienorganisation im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit Beruf und/oder Familie eine große Herausforderung darstellen, insbesondere für Frauen (Huber & Diller, 2010). Zudem sei gerade der Studienbeginn „von Orientierungs- und Organisationsproblemen geprägt" (Diller et al., 2011, S. 122).

Nach Hanft und Brinkmann (2013b) bedeutet die Bologna-Reform eine zunehmende Starrheit von Studienstrukturen, insbesondere für Studierende mit Beruf und Familie, was die Studierbarkeit für gewisse Zielgruppen einschränkt. Verschiedene Studien machen darauf aufmerksam, dass insbesondere „die Ansprüche und Bedürfnisse" von NTS „nur unzureichend in der Studienorganisation berücksichtigt werden" (Hanft & Brinkmann, 2013b, S. 211, mit Bezug zu Wilkesmann et al., 2012 und Wolter, 2005). Die Autorinnen empfehlen daher eine „zielgruppengerechte Studienorganisation entlang des Student Lifecycles" (Hanft & Brinkmann, 2013b, S. 217). Neben dem Aspekt der Flexibilität betonen sie weitere zentrale Gestaltungsprinzipien, wie Berufs- und Anwendungsnähe, Wirksamkeit und Effektivität/Effizienz, erfahrungsbasiertes und handlungsnahes Lernen, die Förderung eigenverantwortlichen Lernens, Partizipation, inhaltliche Bedeutsamkeit

sowie teambasierte Lernformen (Hanft & Brinkmann, 2013b). Insbesondere für öffentliche Hochschulen ergebe sich daraus die Aufgabe, Zugangswege, Studieneinstieg und Übergangsphasen so zu gestalten, dass sie den vielfältigen biographischen Hintergründen und beruflichen Erfahrungen einer zunehmend heterogenen Studierendengruppe werden (Hanft, 2015; Hanft et al., 2015a).

Mediennutzung im Studium

Verschiedene quantitative Studien haben sich mit der Frage nach dem studienbezogenen Mediennutzungsverhalten von ‚nicht-traditionellen Studierenden' empirisch auseinandergesetzt, auch im Kontext der geforderten Flexibilisierung von Studienstrukturen. In Bezug auf „digitale Lehr- und Lernformen" verweisen Wilkesmann et al. (2012) auf Flexibilisierungserfordernisse bei Berufstätigen. Witt et al. (2015) weisen in diesem Zusammenhang auf die dafür notwendige Medienkompetenz hin, die im Studium gezielt gefördert werden sollte, insbesondere in der Studieneingangsphase.

In mehreren, teils vergleichenden Studien wurden mittels Online-Erhebungen das Mediennutzungsverhalten von NTS untersucht (Zawacki-Richter, 2015; Zawacki-Richter et al., 2016). In der Studie von Zawacki-Richter (2015) werden Studierende als ‚nicht-traditionell' verstanden, die „in einem Fern- oder Online-Studium eingeschrieben sind, […] in Teilzeit studieren, mehr als 19 h pro Woche berufstätig sind oder älter als 30 Jahre alt sind" (Zawacki-Richter, 2015, S. 535), d. h. Beruflich Qualifizierte bzw. der Hochschulzugang wurde hier nicht explizit erfasst. Die Ergebnisse geben Aufschluss über die Bedeutung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf und/oder Familie, die durch digitale Lehr-Lern-Formate verbessert werden kann (Zawacki-Richter, 2015).

In der gesonderten Auswertung zu „Studierenden mit nicht-traditioneller Biografie" (Lübben et al., 2015, S. 35) waren das Alter, eine Berufsausbildung sowie eine „berufliche Aufstiegsfortbildung" (ebd.) von besonderer Relevanz. Diese Merkmale wurden dann zusätzlich hinsichtlich des Zeitbudgets für das Studium typisiert. Die Studie zeigt, dass insbesondere Studierende mit Hochschulzugangsprüfung und beruflicher Qualifikation über ein eingeschränktes Zeitbudget für das Studium verfügen (vgl. ebd.). Weiterhin nutzt die Gruppe mit „nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie und eingeschränktem Studienzeitbudget" (Lübben et al., 2015, S. 44) die untersuchten Medien wenig und eher zweckorientiert (Lübben et al., 2015; Zawacki-Richter et al., 2015). Dies bestätigt sich auch im Vergleich zweier Erhebungswellen (Zawacki-Richter et al., 2016, S. 36).

Leistung und Studienerfolg bzw. -abbruch

Verschiedene Arbeiten untersuchen den Studienerfolg von ‚nicht-traditionellen' bzw. beruflich qualifizierten Studierenden und kommen zu differenzierten Ergebnissen. A. Otto (2021) weist in diesem Zusammenhang auf eine Problematik bei der Erfassung des Studienerfolgs hin und führt als Grund eine Mehrdimensionalität und fehlende einheitliche Definition an. Als Aspekte, die in der Forschung zum Studienerfolg als mögliche „Risikofaktoren" untersucht werden, werden folgende Punkte genannt: „das Fehlen einer schulisch erworbenen Hochschulreife, eine habituelle Nichtpassung zum Feld der Hochschule sowie Vereinbarkeitsprobleme" (Dahm, 2022, S. 227).

Im Fokus einer älteren Untersuchung von Schulenberg et al. (1986) standen „Lernerfahrungen" und „Lernprobleme" von Studierenden mit und ohne Abitur im Vergleich, das Sample beinhaltete Studierende des Ersten, Zweiten und Dritten Bildungswegs (Scholz, 1990). Die zentrale Erkenntnis der Studie lautet:

> Die große Mehrzahl der ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur verfügt im Studium über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die funktional gleichwertig sind zu den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der Gymnasialabiturienten. Sie sind daher in der Lage, die Vielfalt der Anforderungen eines Hochschulstudiums bzw. ihres Studienfaches in derselben Weise erfolgreich zu bewältigen wie andere Studierende. (Scholz, 1990, S. 167)

Zudem seien die „ehemaligen Berufstätigen" (Scholz, 1990, S. 170) in besonderer Weise zielstrebig sowie zeiteffizient und dabei sehr zufrieden mit ihrem Studium (vgl. ebd.). Trotzdem zeigen sich für die Zielgruppe der Berufserfahrenen auch einige Studienschwierigkeiten: wissenschaftliches Arbeiten, Fremdsprachen und Mathematik. Im Gegenzug zeigen sie allerdings weniger psychische Probleme wie Motivations- und Konzentrationsschwierigkeiten oder Zweifel am Studium (Scholz, 1990). Insgesamt ziehen die Autoren eine positive Bilanz zu Studierfähigkeit und Studienerfolg der untersuchten Gruppe. Auch der Hochschulzugang über eine berufliche Weiterbildung (Meister) wurde mit Blick auf die Studierfähigkeit untersucht (Scholz, 2006) und zwar mit positivem Ergebnis. Für die untersuchte Gruppe konstatiert der Autor „studienbegünstigend[e] Voraussetzungen" sowie eine „ausgeprägt[e] Leistungs- und Motivationsstruktur", die mit einer „hohen Studienzufriedenheit" einhergehen (Scholz, 2006, S. 110 f.).

Nach Jürgens und Zinn (2015) belegen bisherige Studien einen nahezu gleichen Studienerfolg von NTS und TS. Auch Wolter et al. (2017) kommen zu dem Schluss, dass Studierende ohne Abitur im Studium grundsätzlich nicht weniger erfolgreich sind als Studierende mit Abitur; dennoch gibt es Tendenzen zum erhöhten Studienabbruch (Dahm, 2022; Heublein et al., 2017; Isleib & Heublein, 2016; Wolter et al., 2017). Beispielsweise

zeigen Isleib und Woisch (2018) auf Basis der ‚DZHW-Exmatrikuliertenbefragung', dass „Studierende, die ihre HZB nicht auf dem gymnasialen Weg erworben haben, eine um zwölf Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit [haben], ihr Studium erfolgreich abzuschließen, als diejenigen, die über eine gymnasial erworbene HZB verfügen" (Isleib & Woisch, 2018, S. 42 f.).

Ferner erhöhe eine „stark extrinsisch motivierte Studienfachwahl das Risiko für einen Studienabbruch" dieser Zielgruppe (Isleib & Woisch, 2018, S. 53). Relevante Einflussfaktoren für den Studienerfolg sind der „Übergang zur Hochschule", das „Studierverhalten" und die „Lebensbedingungen" außerhalb des Studiums und die „soziale Integration" (Isleib & Woisch, 2018, S. 52). Zudem sind die Inanspruchnahme von Kursangeboten zum „wissenschaftlichen Arbeiten" förderlich für den Studienerfolg (vgl. auch Dahm et al., 2018).

Wenn es doch zu einem Studienabbruch kommt, dann scheint dieser früher stattzufinden als bei der Vergleichsgruppe, und zwar „wenn Zweifel am Studienerfolg oder dem Nutzen des Studiums bestehen" (Dahm, 2022, S. 213). Insgesamt lässt sich auf Basis verschiedener Analysen jedoch festhalten, dass Studierende ohne schulische HZB im Durchschnitt vergleichbare Studienleistungen wie Absolvent:innen mit schulischer HZB erreichen und sich zudem durch eine kürzere Studiendauer auszeichnen (Dahm, 2022).

Dennoch können gerade ein zu Studienbeginn fehlendes Fachwissen aus dem Abitur oder auch Schwierigkeiten mit dem Lernen selbst eine Hürde für Beruflich Qualifizierte darstellen (Heibült & Anslinger, 2019; Huber & Diller, 2010; Mucke, 1997). Auch die Ergebnisse von Brändle und Lengfeld (2015) weisen für diese Gruppe zumindest für das erste Studienjahr auf etwas schlechtere Leistungen als ‚traditionelle' Studierende hin[39]. In der Regel würden diese Lernschwierigkeiten aber schnell überwunden (Heibült & Anslinger, 2019; Mucke, 1997).

Die Studie von Röbken und Mertens (2013) untersucht die Studienmotivation ‚nicht-traditioneller Studierender', wobei hier eine weite Definition zugrunde gelegt wurde, die das Kriterium des Hochschulzugangs über den Dritten Bildungsweg, d. h. über berufliche Qualifikation, nicht berücksichtigt. Ein Ergebnis der quantitativen Untersuchung deutet

[39] Die Autoren merken an, dass die „Stichprobe der nicht-traditionellen Studierenden auch Personen [enthält], die mit Fachhochschulreife an der Universität studieren." Diese Gruppe weise jedoch „sowohl hinsichtlich der Studienmotive und Lebensziele, als auch hinsichtlich beruflicher Vorerfahrungen, des Alters und des Frauenanteils große Ähnlichkeit mit der Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung [auf]" (Brändle & Lengfeld, 2015, S. 463 f.).

auf eine leicht erhöhte „internale Leistungsmotivation“ (Röbken & Mertens, 2013, S. 50) bei Studierenden hin, die neben dem Studium familiäre und weitere soziale Pflichten haben. Zudem zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und der Leistungsmotivation: „Verfügen beide Eltern über einen Hochschulabschluss, ist das Leistungsdenken der Studierenden weniger stark ausgeprägt als bei Studierenden, die nicht aus rein akademischen Elternhäusern stammen“ (Röbken & Mertens, 2013, S. 50). Dies sind Aspekte der sozialen Herkunft und Lebensumstände, die auch bei Beruflich Qualifizierten eine zentrale Rolle spielen.

Auch Brändle und Ohlert (2016) kommen zu dem Ergebnis, dass NTS tendenziell höhere Leistungsaspirationen aufweisen als Studierende mit Abitur. Diese Unterschiede lassen sich ihnen zufolge jedoch weniger auf die Hochschulzugangsberechtigung als vielmehr auf soziodemografische Faktoren sowie eine starke berufsbezogene Zielorientierung zurückführen.

Zudem gibt es Hinweise darauf, dass bei Beruflich Qualifizierten insgesamt eine hohe Lern- und Weiterbildungsbereitschaft vorhanden ist. So zeigen beispielsweise Reibstein (1987), Scholz (1990) oder auch Diller et al. (2011), dass viele der Befragten eine oder mehrere Fort- und Weiterbildungen vor dem Studium absolviert hatten. Dies bestätigen auch Anslinger und Heibült (2015), die die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen als „Teil eines Suchprozesses, der ausgelöst wird durch eine Bilanzierungsphase und durch die Wahrnehmung eines beruflichen Mismatchs“ (Anslinger & Heibült, 2015, S. 132) einordnen.

Nach dem Studium: Berufliche Übergänge und Bildungserträge

Mit dem erfolgreichen Studienabschluss geht für viele Beruflich Qualifizierte auch ein beruflicher Wechsel einher, der z. T. auch mit einem höheren Einkommen als vorher verbunden ist (Diller et al., 2011; Huber & Diller, 2010). Auch wenn dies eine Ausnahme darstelle, führt für manche der berufliche Wechsel auch zu einem finanziellen Verlust (Diller et al., 2011). In der Studie von Diller et al. (2011), in der neben Studierenden ohne Abitur auch Absolvent:innen der beruflichen Externenprüfung befragt wurden, zeigten sich verschiedene monetäre und nicht-monetäre Effekte (z. B. Persönlichkeitsentwicklung). Daneben ist vor allem die persönliche Zufriedenheit entscheidend, sodass viele „mit dem erworbenen Abschluss ihre beruflichen Ziele besser verfolgen […] können“ (Diller et al., 2011, S. 184). Insgesamt halten die Autor:innen fest, dass bei den beruflich

qualifizierten Hochschulabsolvent:innen laut eigenen Angaben das *Einkommen* eher gestiegen ist, die *Arbeitsplatzsicherheit* und *Arbeitsmarktflexibilität* sich nicht wesentlich ändert, das *Sozialprestige/Wertschätzung* gleichbleibend und die *Arbeitsqualität/Anspruch* der Tätigkeit deutlich gestiegen ist (Diller et al., 2011).

Ordemann (2019) untersucht anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) die Bildungserträge ‚nicht-traditioneller' Hochschulabsolvent:innen. Für den beruflichen Erfolg nach dem Studium kommt sie zu dem Schluss, dass Beruflich Qualifizierte nach dem Studium zwar im Großen und Ganzen nicht weniger verdienen als traditionelle Studierende, jedoch nicht den gleichen beruflichen Status erreichen. Abschließend verweist die Autorin auf weitere nicht-monetäre Bildungserträge eines Studiums:

> Unabhängig von den monetären und arbeitsmarktbezogenen Bildungserträgen fördert Bildung die individuelle Selbstentfaltung und die persönliche Integration in die Gesellschaft. Insbesondere wenn sich ein Mensch zu einem Studium entschließt und dieses erfolgreich beendet, kann sich das Studium bereits gelohnt haben – sei es mit oder ohne Abitur. (Ordemann, 2022, S. 307)

Für die biographische Phase nach dem Studium liegen bislang nur wenige Studien vor. Dahm und Kamm (2022) widmen sich dieser Forschungslücke, indem sie die Übergänge nach dem Bachelorabschluss, entweder in den Arbeitsmarkt oder in ein Masterstudium, sowohl aus quantitativer als auch qualitativer Perspektive untersuchen. Ihre Analyse der Masterübergangsquoten verdeutlicht, dass NTS vergleichsweise selten ein Masterstudium aufnehmen.

Auch die Zahlen von Nickel und Thiele (2024) zeigen: „Die überwiegende Mehrheit der Studierenden ohne (Fach-)Abitur (87,9 %) ist in einem Bachelorstudiengang eingeschrieben. Nur 12,1 Prozent haben einen Masterstudiengang belegt" (Nickel & Thiele, 2024, S. 21). In der qualitativen Analyse derjenigen, die im Anschluss an ein Bachelor- ein Masterstudium absolviert haben, kristallisieren sich als zentrale Motive die Erfordernisse dieses Abschlusses im Hinblick auf ein spezifisches Berufsziel sowie subjektiv erwartete verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Dahm & Kamm, 2022, S. 269) heraus. Für den beruflichen Übergang nach dem Bachelorstudium zeigen sich verschiedene Gründe, z. B. Zeit, Familie, Verdienst oder eine Anwendbarkeit des im Bachelor erworbenen Wissens (vgl. Dahm & Kamm, 2022, S. 271). Die Autor:innen ermitteln auf Basis der Interviewdaten vier „fallübergreifende Übergangsmuster": 1) „Absicherung mit Optionen", 2) „Hocharbeiten", 3) „Ankommen" und 4) „Verunsicherung der beruflichen Perspektiven" (Dahm & Kamm, 2022, S. 272).

Im Rahmen des DFG-Projektes wurden neben den Motiven auch die „weiterführenden biographischen Verläufe nach dem Studium“ (Kotterer et al., 2022, S. 101) betrachtet. Die Studie analysiert die jeweilige Biographie, das „Herkunftsmilieu und Bildungsentwicklung“, die „Motivation und Karriereentwicklung“ sowie den „subjektiven Erfolg“ (Kotterer et al., 2022, S. 101) und nimmt insbesondere den Übergang nach dem Studium mit in den Blick. Es werden weiterführend sowohl die beruflichen Karriereverläufe präsentiert als auch die „Selbstreflexion“ (Garz et al., 2025, S. 241) der Befragten aus heutiger Sicht, also zum Zeitpunkt der Interviews. Es konnte in biographisch-rekonstruktiver Weise gezeigt werden, dass ein formal ähnlicher ‚Bildungserfolg‘ auf sehr unterschiedlichen Wegen erreicht werden kann und die Z-Prüfung hier auf individueller Ebene einen entscheidenden Beitrag leistet (Garz et al., 2025; Kotterer et al., 2022).

Anknüpfungspunkte aus der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung

‚Nicht-traditionelle Studierende‘ sind auch ein Thema in der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. in berufsbegleitenden Studiengängen (vgl. u. a. Jütte & Lobe, 2017 oder Wolter et al., 2016; Knörl & Herdegen, 2017). Dieser Forschungsstrang soll hier nicht in Gänze behandelt und präsentiert werden, jedoch gibt es einige zentrale Studien, die nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch Hinweise und Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit bieten. Daher sei hier auf einzelne, ausgewählte Studien verwiesen. Als biographisch-orientierte Studien zum Bildungsverlauf von NTS und zur Motivation im Weiterbildungsstudium sind insbesondere die Arbeiten von Wanken (2016) und Lobe (2015) zu nennen.

Lobe (2015) geht in ihrer Studie der Frage nach, wie Transitionen in der Biographie im Hinblick auf ein berufsbegleitendes Studium erlebt werden und welche Bedeutung dies für die Biographiegestaltung hat. In Bezug auf die Ergebnisse lässt sich festhalten, dass sich der genaue Zeitpunkt der Entscheidung für ein berufsbegleitendes Studium kaum rekonstruieren lässt. Dennoch „lassen sich die biografischen Wurzeln der Studienentscheidung herausarbeiten“ (Lobe, 2015, S. 345). Durch die Studienentscheidung wird „biografisch[e] ‚Normalität‘ durch das Nachholen eines akademischen Bildungsabschlusses [hergestellt] oder ist in ein Präskript kontinuierlichen sozialen Aufstiegs durch immer höhere Bildungsabschlüsse eingebettet“ (Lobe, 2015, S. 345 f.).

Wanken (2016) ermittelt in ihrer triangulativen Studie verschiedene Typen von Lernbegründungen für Studierende, die über eine Eignungsprüfung zum Weiterbildungsstudium

zugelassen wurden. Im Anschluss an eine vorangegangene Dokumentenanalyse entwickelt sie auf Basis biographisch-narrativer Interviews, die narrationsanalytisch ausgewertet wurden, eine fallorientierte Typologie zu „subjektorientierten, subjekt-sozialen Lernbegründungen“ und zum „biografisch-reflexiven Erfahrungsrau[m]“ (Wanken, 2016, S. 267), mit folgenden Typen:

1) „zielstrebig – karriereorientiert - wissenschaftlich erweiternd“
2) „herausforderungsbeladen – stabilisierend – fachdominant“
3) „interdisziplinär – vervollständigend – professionalisierend“ und
4) „vorausschauend – rational – unternehmerisch“ (Wanken, 2016, S. 267 ff.)

Das biographische Forschungsdesign ermöglicht eine differenzierte Sichtweise und Einordnung der untersuchten Lernbegründungen und zeigt, dass die Biographisierungsleistungen sowohl förderlich als auch hemmend wirken können. Zudem werden auch auf Erhaltung und auch Entwicklung ausgerichtete Tendenzen in den Weiterbildungsbiographien erkennbar (Wanken, 2016).

Demzufolge liegen zum Teil sehr unterschiedliche Motive bzw. Motivationsstrukturen der Aufnahme eines Studiums zugrunde; für die Forschung ist dabei von besonderem Interesse, dass sich deren „biografische Wurzeln“ (Lobe, 2015) oftmals früh ausbilden.

3.3 Desiderate und Anknüpfungspunkte für das eigene Vorhaben

In Bezug auf die empirische Datenlage zu ‚nicht-traditionellen Studierenden‘ konstatieren Jürgens und Zinn (2015) vorhandene Desiderate. Insbesondere die Gruppe derjenigen, die sich nicht über schulische Voraussetzungen, sondern beispielsweise über die berufliche Eignung für ein Studium qualifiziert haben, scheint zwar mittlerweile umfassend untersucht. Allerdings erfolgte dies nur in Ansätzen im Hinblick auf die Erforschung und Rekonstruktion der ganzheitlichen Bildungsbiographien (Alheit et al., 2008). Auch andere Autor:innen verweisen auf dieses Desiderat:

> Bislang selten vorzufinden ist eine Beschäftigung unter Aspekten der Lebensverlaufs- und Bildungsbiografieforschung, obgleich eine solche Perspektive allein deswegen lohnenswert ist, weil sich diese Gruppe aufgrund ihrer besonderen biografischen Verläufe deutlich von der studentischen ‚Normalbiografie‘ unterscheidet und sie daher auch für die Hochschulsozialisations- und Studienverlaufsforschung eine äußerst interessante ‚Fallgruppe‘ ist. (Dahm et al., 2013, S. 396)

Ebenso verweist Freitag (2012) auf bestehende Forschungslücken zu den „subjektiven Praktiken“ (S. 10) von Studierenden des Dritten Bildungsweges. Zudem zeigt sich mit Blick auf den Forschungsstand vor allem für die Phase nach dem Studium eine deutliche

Forschungslücke (hervorgehoben sei hier die Arbeiten zu den Bildungserträgen von Ordemann, 2019; 2022, von Dahm & Kamm, 2022 und Garz et al., 2025; Kotterer et al., 2022).

Trotz einer Fülle weiterer Studien zum Thema der Beruflich Qualifizierten in den letzten Jahren, u. a. durch die vielfachen Arbeiten, die aus dem Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ (Kerst & Wolter, 2022b) hervorgegangen sind, gibt es immer noch wenige Studien, die sich explizit mit der Bildungsbiographie aus allumfassender Perspektive befassen. Noch immer scheinen insbesondere Studien mit Fokus auf den biographischen Konstellationen, die zu einer Studienentscheidung führen, und die anschließenden Berufsverläufe, in der bisherigen Forschung unterrepräsentiert. Als aktuellste Studie, die sich der Bildungsbiographie aus qualitativer Perspektive widmet und eine zwar nicht genuin biographische, aber „‘biografie-sensible‘ Perspektive“ (S. 110) einnimmt, ist die Arbeit zur Rekonstruktion der Studienentscheidung von A. Otto (2021) (siehe auch A. Otto, 2022a) zu nennen, die wichtige Anknüpfungspunkte bietet.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es nun, die bildungsbiographischen Werdegänge von Personen zu analysieren, die eine Z-Prüfung für die Aufnahme eines Studiums abgelegt haben. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine Rekonstruktion der biographischen Verläufe sowohl mit Blick auf die vorakademischen Lebensabschnitte als auch nach dem Studium und deren biographische Bedeutung.

Nachfolgend werden theoretische Ausführungen präsentiert, die sich dem Thema der vorliegenden Arbeit aus biographischer Perspektive nähern (Kapitel 4). Diese haben eine beobachtungsleitendende Funktion und dienen als „allgemeine, abstrakte und empirisch gehaltloslose theoretische Konzepte“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 37), die gegenüber dem Untersuchungsgegenstand „hinreichend offen“ (ebd.) sind. So dienen sie als sensibilisierende Konzepte, welche die Auswertung anleiten und durch das empirische Material mit Inhalt gefüllt werden können (Hollstein & Ullrich, 2003).

4. Bildungsbiographien im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen

Für ehemalige Studierende, die den Zugang zur Hochschule über eine Prüfung erlangt haben, ist die Z-Prüfung und ein Hochschulstudium fester Teil der individuellen Bildungsbiographie und zwar in Form des Besuchs einer Bildungsinstitution. Darüber hinaus ist aber auch der Weg hin zu dieser Entscheidung Teil eines biographischen Bildungsprozesses, der mit individuellen Entscheidungen, Veränderungen, Orientierungsebenen und Sinndeutungen einhergeht. Bei der Bildungsbiographie geht es um die Zusammenhangsbildung zwischen bildungsbezogenen Prozessen (formal im Bildungssystem, aber auch informell und non-formal) und dem eigenen Leben. Ebenso spielt die jeweilige Deutung der beiden Aspekte eine Rolle, d. h. wie Bildungsverläufe individuell biographisch gedeutet werden.

Bildungsbiographien sind immer auch das Produkt einer subjektiven Selbstdeutung, z. B. als persönlicher Lernprozess über die gesamte Lebensspanne hinweg oder als Bewältigung institutioneller Bildungsanforderungen (Helfferich, 2006). Bei der Betrachtung der Orientierung an altersbezogenen Bildungsphasen als biographisches Deutungsmuster (Schlüter, 1999) gilt dies insbesondere für beruflich qualifizierte Studierende mit Hochschulzugangsprüfung. Denn in diesen Fällen schließt sich das Studium nicht direkt an die schulische Ausbildung an, stattdessen werden durch sich abwechselnde Phasen von Bildung und Beruf lebenslange bzw. rekurrente Bildungsprozesse durchlaufen.

Bildungsbiographien sind zudem eingebettet in Prozesse der Individualisierung: Studienentscheidungen werden nicht mehr notwendigerweise im Sinne eines standardisierten Lebenslaufs (Kohli, 1985) direkt im Anschluss die Schulzeit getroffen[40]. Destandardisierungsprozesse (Beck, 1986) führen zu einer Auflösung von ‚Normalbiographien', da in modernen Gesellschaften zunehmend Altersgrenzen fluider werden. Es lässt sich ein Übergang vom standardisierten Lebenslauf zur differenzierten Lebensführung bis hin zur Patchwork- bzw. „Bastelbiographie" (Beck & Beck-Gernsheim, 1993) beobachten. Die Institutionalisierung bezieht sich nicht mehr auf den vorab gesellschaftlich klar strukturierten Lebenslauf, sondern auf das ordnende Individuum und wird so reflexiv (Kohli, 2003).

[40] Dieser Abschnitt basiert auf den Ausführungen im DFG Projektantrag (eigener Anteil der Autorin), die im vorliegenden Kapitel näher ausgeführt werden.

In diesem Zusammenhang stellt sich in besonderer Weise die Frage nach der biographischen Bedeutung einer Studienentscheidung über den Weg der Z-Prüfung, als Bildungsentscheidung, die unabhängig von formalisierten Statuspassagen geschieht. Solche Bildungsentscheidungen können im Sinne Schimanks (2005) als „Gestaltungsentscheidungen“ mit weitreichenden Konsequenzen für die weitere Biographie verstanden werden:

> Eine Gestaltungsentscheidung bestimmt hingegen den Spielraum weiteren Handelns bzw. Entscheidens, bisweilen weit in die Zukunft hinein und sehr restriktiv. Anders gesagt: Eine Gestaltungsentscheidung setzt Handlungs- und oftmals auch Entscheidungsprämissen. Häufig sind diese durch Entscheidung gesetzten Prämissen weiteren Handelns oder Entscheidens soziale Strukturen. Es geht also um Entscheidungen, die Strukturgestaltung betreiben. (Schimank, 2005, S. 30 f.)

Die Strukturgestaltung lässt sich hier nun auf biographische Strukturen beziehen, d. h. Bildungsentscheidungen sind dahingehend Gestaltungsentscheidungen, dass sie den weiteren Verlauf der Biographie weitreichend beeinflussen (können), also weitreichende Konsequenzen mit einer Entscheidung einhergehen (Schimank, 2005).

4.1 Bildung und Biographie

Bei der Rekonstruktion der Biographien, in die diese Bildungsentscheidungen eingebettet sind, sind folglich zwei unterschiedliche Gesichtspunkte relevant (vgl. Fuchs-Heinritz, 2009):

1.) Einerseits geht es um die formale Bildungsbiographie, d. h. die einzelnen schulischen, ausbildungs- und berufsbezogenen Stationen, die im Laufe des Lebens durchlaufen wurden.

2.) Andererseits geht es um das Verständnis von Bildung, d. h. den individuellen Bildungsbegriff: Was wird mit Bildung verbunden und welche individuellen Ziele gehen damit einher? Wie wird der formale Bildungsverlauf subjektiv sinnhaft gedeutet?

Aus diesen Gründen ist zur Analyse ein Bildungsbegriff als heuristischer Rahmen notwendig, der weit gefasst ist, verschiedene Dimensionen umfasst und das Prozesshafte an diesen biographischen Bewegungen einschließt. Im Folgenden wird der Begriff der Bildungsbiographie erst in seinen einzelnen Aspekten und dann im Zusammenhang theoretisch betrachtet: Zunächst folgen Erörterungen zum Bildungsbegriff, dann zum Begriff der Biographie, bevor auf die Erforschung dieser Aspekte durch den Ansatz der Biographieforschung eingegangen wird. Im Anschluss wird auf die Veränderung von Lebensläufen und Biographien aus gesellschaftlicher Perspektive eingegangen, die unter dem Stichwort Individualisierung diskutiert werden (Kapitel 4.2).

Zum Begriff der Bildung

Bildung ist ein vielschichtiger Begriff und kann unterschiedlich definiert und verstanden werden: „Aufgrund der vielen semantischen Konnotationen, die mit dem Bildungsbegriff einhergehen, lässt sich dieser, im Gegensatz zu Begriffen wie Lernen oder Sozialisation, nicht präzise definieren, sondern nur dimensionieren“ (Ehrenspeck-Kolasa, 2018, S. 193). Lenzen (1997) bezeichnet den Bildungsbegriff daher auch als „Container“ (S. 949). Bildung ist zwar auch mit dem Besuch von Institutionen verbunden (z. B. Schule, Aus- und Weiterbildung, Hochschulen, Erwachsenenbildung) u. a. mit dem Ziel, Bildungszertifikate zu erwerben, geht aber auch darüber hinaus und ist „in seiner klassischen Bedeutung“ verbunden mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung (Ehrenspeck-Kolasa, 2018, S. 205). Alheit und Dausien (2018) betonen, dass Bildung sich nicht nur auf formelle und institutionalisierte Kontexte beschränkt, sondern auch die Auseinandersetzung mit biographischen und Alltagserfahrungen sowie Lebensphasen und Übergänge umfasst. Verstanden als Prozess geht Bildung neben der aktiven Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen mit der Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen einher (Koller, 2012; Marotzki, 2006, 2017).

Folgende Dimensionen von Bildung lassen sich übergeordnet zusammenfassen (Lenzen, 1997; zit. nach Ehrenspeck-Kolasa, 2018):

- „Bildung als individueller Bestand
- Bildung als individuelles Vermögen
- Bildung als individueller Prozess
- Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung
- Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen“ (Ehrenspeck-Kolasa, 2018, S. 193)

Was also unter dem Begriff Bildung verstanden werden kann und welche Ziele (individuell und gesellschaftlich) damit verbunden sind, variiert je nach Zeit und Kontext (Marotzki, 2017).

Im Rahmen dieser Arbeit geht es um den biographischen Weg und das Prozesshafte bezogen auf den Weg zu einem Hochschulstudium, sodass ein prozessbezogener Bildungsbegriff notwendig ist. In einem transformatorischen Bildungsverständnis, in dem Bildung nicht isoliert, sondern in einem engen Zusammenhang mit individueller Lebensbewälti-

gung konzeptualisiert wird (Spies & Steinbach, 2020), sind vor allem individuelle Aneignungsprozesse von Bildung bedeutend. Marotzki (2006) definiert den Begriff der Bildung in diesem Sinne und rückt dabei Welt- und Selbstverhältnisse in den Fokus:

> Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung der Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Bildung ist aus dieser Perspektive der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins. (Marotzki, 2006, S. 61)

In diesem offenen und weit gefassten Bildungsverständnis ist insbesondere das Moment der Reflexivität hervorzuheben. Reflexivität bedeutet hier, dass Individuen sich sowohl auf sich selbst als auch auf ihre Stellung in der Welt beziehen und beschreibt die Fähigkeit, über das eigene Handeln, gesellschaftliche Strukturen oder die Bedingungen der Welt zu reflektieren. In seiner Bildungstheorie unterscheidet Marotzki den Bildungsbegriff bewusst vom Lernbegriff und entwirft ein eigenes Verständnis, welches neben der Reflexivität insbesondere die „Befähigung zu flexiblem, Weltanschauungen verändernden, innovativem Denken“ (Felden & Nittel, 2022, S. 105) hervorhebt. Bildung umfasst dabei umfassendere individuelle und kollektive Entwicklungsprozesse, während Lernen sich auf konkrete, engere Tätigkeiten bezieht (Alheit & Dausien, 2018).

Bildungsprozesse lassen sich damit in einem transformatorischen Verständnis als *Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen* in Biographien fassen (Koller, 2012; Marotzki, 2006, 2017)[41]. Dabei geht es um die Frage, in welchen Kategorien und mithilfe welcher Konzepte das Individuum ‚die Welt‘ strukturiert: Wie stehen „Individuen zur Welt, zu anderen und sich selbst“ (Koller, 2012, S. 17)? Welches Verständnis haben Individuen von sich selbst? Und welches Verständnis von den Bedingungen, in denen sie leben?

Zum Begriff der Biographie

In der qualitativen Biographieforschung wird die Entwicklung des Individuums als ein lebenslanger Prozess des Lernens und der Bildung betrachtet. Biographien dienen in diesem Zusammenhang als Zugänge, um individuelle Lernverläufe und typische Bildungsbewegungen im Kontext persönlicher Lebensgeschichten zu rekonstruieren und zu ana-

[41] Kollers Theorie der „Bildung als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ ist eine Weiterentwicklung der Bildungstheorie nach Humboldt bzw. Kokemohr (Koller, 2012). In Anlehnung an den Bildungsbegriff von Kokemohr bezeichnet Koller Bildungsprozesse als Hervorbringung von „neue[n] Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen“ (Koller, 2012, S. 16).

lysieren (Marotzki, 2017). Biographie stellt ein wichtiges Thema der qualitativen, interpretativen Sozialforschung dar und erlaubt die Analyse der „konkrete[n] Erfahrungswelt der Menschen“ (Marotzki, 2017, S. 186). Im Kontext der Betrachtung von Bildungsbiographien sind zwei Begriffe von Bedeutung: Lebenslauf und Biographie. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden sie oftmals synonym verwendet, im wissenschaftlichen Verständnis meinen sie dagegen Unterschiedliches. Wie lassen sich diese Begriffe also differenzieren? Beide Konzepte haben Überschneidungen, sind in einer wissenschaftlichen Definition aber voneinander zu unterscheiden:

> Der Begriff Lebenslauf ist enger gefasst als der Biografiebegriff und wird häufig mit der ‚äußeren‘ oder ‚objektiven‘ Abfolge der innerhalb der Lebensspanne eines Individuums auftretenden Ereignisse assoziiert, während Lebensgeschichte als Erzählung über diese Ereignisse, als ‚innere‘ oder ‚subjektive‘ Seite betrachtet wird. (Dausien, 2010, S. 363)

Die Bezeichnung Lebenslauf meint darüber hinaus den standardisierten Lebenslauf als Dokument (CV), welche die objektiven Bildungs- und Arbeitsstationen entlang gesellschaftlicher Konventionen abbildet (Burkart, 2008; Sackmann, 2007). Die Begriffe Lebenslauf und Biographie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bedeutung demnach zwischen den Polen Objektivität und subjektiver Verarbeitungsleistung: Der Terminus Lebenslauf ist definiert als fortlaufende, chronologische Abfolge objektiver Daten, wohingegen der Biographiebegriff auf „die subjektive Konstruktion des gelebten Lebens“ (Marotzki, 1990, S. 77) abzielt, deren Sinn- und Bedeutungszuschreibung sich auf unterschiedliche zeitliche Ebenen bezieht: Die (Be-)Deutung von Ereignissen in der Gegenwart speist sich aus einem Vergangenheits- und Zukunftsbezug (Marotzki, 1990).

Biographien werden durch objektive Daten des Lebenslaufs gerahmt und beeinflusst und beschreiben die individuelle und subjektive Konstruktion des Lebens (Heufers, 2015). Biographie vermittelt zwischen gesellschaftlichen Strukturen sowie individuellen subjektiven Sichtweisen und verbindet beide Ebenen miteinander (Alheit, 1996; Rosenthal, 1994). Gesellschaftliche Strukturen beeinflussen, inwieweit der eigene Lebenslauf als Biographie reflektiert, verarbeitet und erzählt wird, wobei auch nicht steuerbare Umstände im Sinne von „Glück“ und/oder „Zufall“ (Bartmann, 2006, S. 27) biographische Verläufe beeinflussen können.

Bartmann und Kunze (2008) beschreiben Biographie zudem als einen orientierungsgebenden Bezugsrahmen, mit dem Erfahrungen verarbeitet und Bedeutungszusammenhänge hergestellt werden. Die „biografische Konstruktionslogik“ (Alheit & Dausien, 2018, S. 889) beschreibt, wie Individuen persönliche Erfahrungen und Handlungen in ei-

nen sinnhaften Zusammenhang bringen. Ausgangspunkt einer Untersuchung von Biographien ist daher die „Sinn- und Bedeutungszuschreibung der Handelnden“ (Marotzki, 2017, S. 176), über die gesellschaftliche Phänomene, Strukturen oder Gegebenheiten analysiert werden können (vgl. ebd.). Prozesse der Sinn- und Bedeutungsherstellung von Individuen lassen sich durch den symbolischen Interaktionismus[42] erklären (Marotzki, 2017), den Blumer (2004) in drei Annahmen zusammenfasst:

> Die erste Prämisse besagt, daß Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. […] Die zweite Prämisse besagt, daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, daß diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozeß, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden. (Blumer, 2004, S. 322)

Der Begriff Dinge ist hier sehr weit gefasst und umfasst neben Gegenständen u. a. auch Annahmen und Handlungen. Für die Interaktion von Individuen aus unterschiedlichen Bedeutungswelten ist also fortwährende Abstimmung und Aushandlung notwendig, um eine gemeinsam „geteilte Symbolwelt“ (Huinink, 2005, S. 187) zu schaffen, um sich gegenseitig über symbolvermittelte Interaktion zu verstehen (Mead, 1978). In der Perspektive der *gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit* (P. L. Berger & Luckmann, 1969) handeln Akteur:innen in der gesellschaftlichen Interaktion in Aktion, Reaktion und Gegenreaktion miteinander. Der Mensch steht ständig in der Beziehung zu anderen Personen und formt somit die „gesellschaftliche Wirklichkeit der Alltagswelt“ (P. L. Berger & Luckmann, 1969, S. 36)[43]. In methodologischer Hinsicht bedeutet dies, nicht nur das Prozesshafte in den Blick der Forschung zu nehmen, sondern auch „das interaktive interpretative bedeutungsgenerierende Handeln“ (Bartmann, 2021, S. 136).

In diesem konstruktivistischen Verständnis und der entsprechenden Methodologie lässt sich Biographie als „soziales Konstrukt“ verstehen, das individuelle Strukturierungs- und Verarbeitungsprozesse zum Ausdruck bringt, die wiederum mit gesellschaftlichen und strukturellen Rahmenbedingungen in Zusammenhang stehen (Dausien, 2010; Marotzki, 2017; Völter et al., 2005). Biographie wird als persönliche Lebensgeschichte betrachtet, die in Zusammenhang mit gesellschaftlichen und historischen Rahmenbedingungen steht und durch zeitlich strukturierte „Erfahrungsgeschichten“ (Bartmann, 2006, S. 42) darge-

[42] Die Annahmen des symbolischen Interaktionismus können hier nicht in Gänze wiedergegeben werden. Für tiefere Einblicke in die theoretischen Annahmen vgl. Blumer (2004) sowie Mead (1978).

[43] Diese Annahmen gehen auf die Wissenssoziologie von Alfred Schütz zurück, die an späterer Stelle im Kontext der Erklärung von Selbst- und Weltbild genauer ausgeführt werden.

stellt wird. Sie repräsentiert die persönliche Perspektive auf das eigene Leben und ist somit eng mit subjektiv bedeutsamen Prozessen verbunden (vgl. Bartmann, 2006). Ereignisse im Lebensverlauf und deren Interpretation als Biographie sind damit nicht objektiv gegeben und zu beschreiben, sondern vielmehr immer das Ergebnis von Darstellungs- und Kommunikationsprozessen. Biographie kann demnach zusammenfassend verstanden werden als „individuelle Leistung […] der Selbst- und Weltkonstruktion" (Dausien, 2010, S. 368).

Zum Zusammenhang von Bildung und Biographie

Durch die vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, in welchem Zusammenhang die Begriffe Bildung und Biographie stehen und dass beide Konzepte eng miteinander verbunden sind (Felden & Nittel, 2022). Biographieforschung ermöglicht die Rekonstruktion der sinnhaften Bedeutung bestimmter Entscheidungen in Bezug auf Bildungsverläufe. Durch eine biographische Perspektive können individuelle Perspektiven analysiert werden, beispielsweise im Kontext eines Studiums, in Bezug auf Beweggründe oder auch die biographische Relevanz (Junge, 2002). Wie gezeigt wurde, sind für die Entschlüsselung „der Komplexität des Einzelfalls" (Marotzki, 2017, S. 177) aus biographischer Perspektive zwei Prozesse relevant: der Prozess der „Bedeutungs- und Sinnherstellung" sowie der „Erzeugung von Selbst- und Weltbildern" (Marotzki, 2017, S. 177). Diese Aspekte werden nachfolgend ausgeführt.

Herstellung von Bedeutung und Sinn

Zentral für die sog. Biographisierungsleistungen ist nach Marotzki (2017) die Fähigkeit der autobiographischen „Zusammenhangsbildung", womit er Bezug auf Dilthey (1992) nimmt. Im Kern geht es darum, wie Individuen Zusammenhänge in ihrer eigenen Lebensgeschichte herstellen und welchen Sinn bzw. welche Bedeutung sie einzelnen Erlebnissen, Ereignissen und Handlungen zuschreiben (Marotzki, 2017). Dabei ist der zeitliche Bezug für die Bedeutungszuschreibung von Relevanz, da „Bedeutung […] von der Gegenwart aus vergangenen Ereignissen verliehen [wird]. Die Erinnerungen, die jemand von seinem Leben noch aktualisieren kann, sind jene, die ihm bedeutungsvoll in einem Gesamtzusammenhang erscheinen, durch die er sein Leben strukturiert" (Marotzki, 2017, S. 179). Diese Konstruktionsleistung der Erzeugung von Sinn und Bedeutung wird als Biographisierung bezeichnet: Es werden Bezüge für das eigene Handeln hergestellt und eine Orientierung an Zusammenhangslinien vorgenommen (Marotzki, 2017).

Auch Alheit (1996) schließt mit seinem Konzept der „Biographizität des Sozialen“ an diese Überlegungen an und meint „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit, 1996, S. 292). Biographizität ist somit zu verstehen als „Prozesskategorie von Identität“ (Jansen, 2011, S. 20), die immer wieder neu hergestellt wird. Biographische Diskontinuitäten, die mit einem Bruch, einer Unterbrechung oder einem nicht-linearen Verlauf innerhalb eines Prozesses einhergehen, können eine biographische Neuausrichtung erfordern (vgl. ebd.).

Es geht demnach in der Biographieforschung um die Entschlüsselung und die Analyse von individuellen oder gesellschaftlichen Orientierungsmustern, an denen sich das Handeln ausrichtet und mit Sinn verbunden wird. Gelingt eine Zusammenhangsbildung in der eigenen Biographie nicht mehr, kann von einer Krise gesprochen werden (Marotzki, 2017). Die Erfahrung von Krisen und das Potenzial für Bildungsprozesse, das damit in Zusammenhang steht, wird nachfolgend unter dem Aspekt der Konstitution von Welt- und Selbstverhältnissen erläutert.

Welt- und Selbstverständnis

Mithilfe der Biographieforschung können Welt- und Selbstbilder[44] rekonstruiert werden, d. h. durch die biographische Analyse kann herausgearbeitet werden, welches Verständnis von Selbst und Welt leitend für bestimmte Handlungsmuster, Entscheidungen und Orientierungen von Individuen sind und wie diese beiden Aspekte miteinander in Beziehung stehen. Selbst- und Weltverhältnisse können so als Deutungsmuster zum Umgang mit der eigenen Biographie und der Lebensgestaltung untersucht werden. Marotzki (2017) nimmt dabei Bezug auf Alfred Schütz‘ Ausführungen dazu, „wie soziale Welt sinnhaft konstituiert wird“ (Marotzki, 2017, S. 181). Zur Sinndeutung des Erlebens und Handelns schreibt Schütz (1974):

> Das erlebende Ich erlebt die Erlebnisse seiner Dauer nicht als wohlumgrenzte und daher isolierte Einheiten, wenngleich es sie als solche in den reflexiven Blick zu bringen fähig ist. Jedes Jetzterlebnis hat vielmehr ein Vorher und ein Nachher, weil jedem Punkt der Dauer eine Vergangenheit und eine Zukunft notwendig zugehört. (Schütz, 1974, S. 100)

[44] Bei der grundsätzlichen Frage nach der theoretischen Bestimmung dessen, was unter Selbst- und Weltverhältnissen verstanden werden kann, bietet die Theorie der philosophischen Anthropologie von Helmuth Plessner Erklärungsansätze: ‚Frage nach dem menschlichen Sein und der Stellung in der Welt‘. Das Konzept der „exzentrischen Positionalität“ beschreibt, wie der Mensch in der Lage ist, sich zu sich selbst ins Verhältnis zu setzen (Plessner, 1975).

Schütz bezieht sich auf den Aufbau einer inneren Haltung und beschreibt, dass Individuen ihr Handeln nur aus dem Zusammenspiel der verschiedenen „Formen des Zugangs zu sich und der Welt“ konstituieren und als „Lebenswelt“ konstruieren (Marotzki, 2017, S. 182). Das individuelle Handeln, welches auf verschiedene, gleichzeitig existierende Weltbilder ausgerichtet ist, folgt jeweils eigenen Sinnlogiken (Marotzki, 2017). Beide Aspekte – Welt und Selbst – sind dabei nicht statisch, sondern werden konstruiert, rekonstruiert „und über soziale Interaktionen aufrechterhalten und verändert“ (Marotzki, 2006, S. 61).

Werden Annahmen des eigenen Weltbilds, der eigenen Alltagswelt, die mit Traditionen, bestimmten Werten und Normen verbunden ist, irritiert oder in Frage gestellt, kann es zu Krisen kommen, die wiederum Potenzial für Biographisierungsprozesse bereitstellen können (Marotzki, 2017). Ein Individuum „beginnt dann Fragen an sich und die Welt zu stellen. Es kann zu einer Umstrukturierung subjektiver Relevanzen und damit zu einer Transformation des Welt- und Selbstverhaltens kommen. Menschen sehen sich und ihre Welt dann anders“ (Marotzki, 2017, S. 184). Die Analyse solcher Veränderungsprozesse im Sinne von „Bildungsfiguren“ (Marotzki, 2017, S. 185) ermöglicht die Rekonstruktion von Bildungsprozessen. Dabei geht es nicht nur darum, welche konkreten Ereignisse, Erlebnisse und Handlungen in Biographien stattfinden (*was*) und aus welchen Gründen (*warum*), sondern vor allem darum, *wie* diese sich vollziehen und welcher Sinn- und Bedeutungsrahmen damit verbunden ist (vgl. Marotzki, 2017, S. 184).

Durch die gestiegenen Anforderungen an „Reflexivität, Biographizität und Flexibilität“ (Kraul & Marotzki, 2002a, S. 8) sind Individuen in modernen Gesellschaften zunehmend auf *biographische Arbeit* angewiesen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Notwendigkeit, lebenslanges Lernen in die eigene Biographie zu integrieren. Das Konzept der ‚biographischen Arbeit‘ bezieht sich auf die Bewältigung der damit verbundenen Bildungsanforderungen (Kraul & Marotzki, 2002a). Biographische Arbeit lässt sich demnach verstehen als „eine individuelle Leistung einzelner Menschen […], sich in der stetig verändernden Welt immer wieder neu zu verorten, ohne sich selbst fremd zu werden“ (Marotzki & Tiefel, 2005, S. 135). Dies rückt die Kongruenz zum Selbstbild in Veränderungsprozessen in den Mittelpunkt. Individuen müssen sich immer wieder neu verorten, Sinn herstellen und sich anschlussfähig an neue Kontexte zeigen, und dabei kongruent zum eigenen Selbstbild bleiben (vgl. Marotzki & Tiefel, 2005).

Zur Verdeutlichung der Beschreibung und Operationalisierung verschiedener Dimensionen von Selbst- und Weltbildern sei abschließend auf die Ausführungen von Tiefel (2005) verwiesen. Die Autorin nutzt die Aspekte *Selbstbild*, *Weltbild* und *Aktionsraum* als Kategorien zur Analyse von Bildungsprozessen (Tiefel, 2005)[45]. Die Fragen in der nachfolgenden Grafik (Abbildung 8) zeigen auf, anhand welcher Kriterien das jeweilige Selbst- und Weltbild rekonstruiert werden kann:

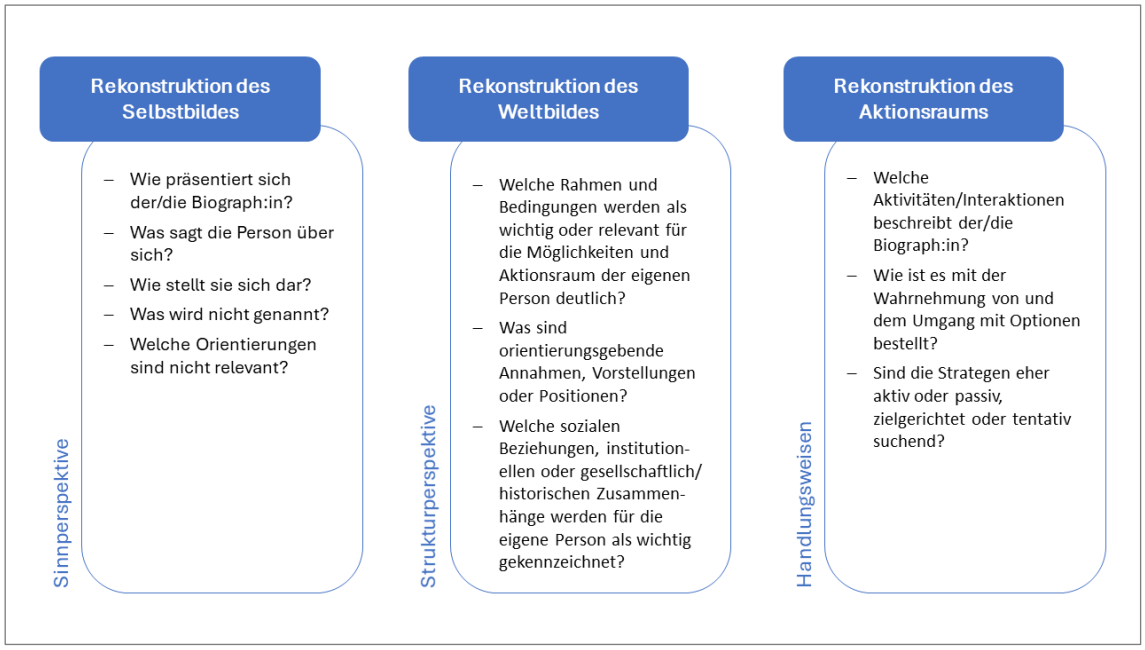


Abbildung 8: Dimensionen von Selbst- und Weltbild sowie Aktionsraum (eigene Darstellung nach Tiefel, 2005, S. 75)

Das Selbstbild verweist dabei auf die Sinnperspektive, das Weltbild auf die Perspektive der (gesellschaftlichen) Strukturen. Die Handlungsebene verdeutlicht, wie Individuen ihren Möglichkeitsraum ausgestalten und wie sie mit den Bedingungen ihrer Welt umgehen. Insgesamt geht es also um folgende Fragen: In welchen Kategorien bzw. mithilfe welcher Konzepte strukturieren die Biograph:innen die Welt? Welches Verständnis haben sie von sich selbst? Und welches Verständnis von den Bedingungen, in denen sie leben?

Ziel der Biographieforschung[46] ist es, zu analysieren, wie Individuen „gesellschaftlich[e] und milieuspezifische Erfahrung“ (Marotzki, 2017, S. 176) bearbeiten. Dabei zeigt sich

[45] In ihrer biographisch angelegten Studie zum professionellen Beratungshandeln untersucht Sandra Tiefel in einem Grounded Theory Design u. a. das Selbst- und Weltbild, das im Beratungshandeln eine zentrale Rolle spielt und entwickelt dazu das genannte Kodierparadigma (vgl. Abbildung 8).

[46] Eine ausführliche Darstellung zum Ansatz und Vorgehen der Biographieforschung erfolgt im Methodenteil in Kapitel 6.1.

sowohl die „Übernahme“ durch Sozialisation erlernter Bearbeitungsmechanismen als auch die „Erzeugung neuer Strukturen der Erfahrungsverarbeitung“ (ebd.).

Nach der theoretischen Herleitung und Bestimmung des Begriffs Bildungsbiographie und der biographischen Verortung der vorliegenden Arbeit wird auf die zeitliche Veränderung von Bildungsbiographien im Zusammenhang mit bildungs- und berufsbezogenen Entwicklungen im Lebenslauf eingegangen.

4.2 Bildungsbiographien im Wandel

Nach Marotzki (2017) sind in Bezug auf die Frage, „was Lernen und Bildung in hochkomplexen Gesellschaften bedeuten“ (S. 175) zwei wesentliche Aspekte von Bedeutung: *Emergenz* und *Kontingenz*. Der Begriff der Kontingenz meint die prinzipielle Offenheit und betont den Moment des Unvorhersehbaren und des Zufalls. Das bezieht sich auch auf biographische Entscheidungen, die „immer das Element von Freiheit enthalten“ (Marotzki, 2017, S. 177). Der Begriff Emergenz zielt auf die unintendierten Effekte sozialen Handelns von Individuen ab (Huinink, 2005). Die Steigerung von Emergenz und insbesondere Kontingenz ist ein wesentliches „Merkmal der Entwicklung moderner Gesellschaften“ (Marotzki, 2017, S. 177). Eingebettet in diese Entwicklungen wird das Konzept einer ‚Normalbiographie‘ brüchiger:

> Die gesteigerte Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Sinnwelten geht einher mit einer sich weiter ausbildenden Vielfältigkeit individueller Lebensführung und Werthaltung. Suchbewegungen und experimentelle Formen der Existenz scheinen für viele Menschen nicht nur auf Krisensituationen des Lebens begrenzt zu sein, sondern zur permanenten Vollzugsform des Daseins zu werden. (Marotzki, 2017, S. 177)

Das Konzept ‚Normalbiographie‘ oder ‚Normallebenslauf‘ geht dabei auf das Konzept der Standardisierung sowie Institutionalisierung des Lebenslaufs zurück (Kohli, 1985). Der sich daraus ergebene Normallebenslauf ist eng an das System der Erwerbsarbeit (und an das Bildungs- und Rentensystem) gekoppelt. Die Unterteilung erfolgt in drei Lebensphasen: 1. Kindheit/Jugend (Bildung), 2. mittlere Lebensphase (Erwerbsarbeit und Arbeitsmarkt) und 3. Alter (Rente). Diese drei Lebensphasen formen sich in dieser Perspektive um die Erwerbsarbeit herum, durch Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit, die Durchführung sowie der erwirtschaftete Ertrag in Form der Rente (Kohli, 1985). Nach Burkart (2008) wurde der institutionalisierte Lebenslauf „einerseits zur Leitfolie für biographische Reflexionen; umgekehrt gilt auch, dass der Lebenslauf durch die Konstruktion einer Lebensgeschichte (Biographie) ergänzt und interpretiert werden muss“ (Burkart, 2008, S. 543).

Mit dem Begriff Lebenslauf sind die von außen sichtbaren und objektiven Ereignisse als Abfolge in altersbezogen definierten Phasen und Übergängen von Individuen gemeint (Dausien, 2010; Heufers, 2015). Da diese Phasen und Übergänge in der modernen Gesellschaft „teilweise institutionell geregelt bzw. gesellschaftlich organisiert" (Helfferich, 2006, S. 30) sind, kann Lebenslauf darüber hinaus als „soziale Ordnung" (Dausien, 2010, S. 363) verstanden werden, „die einen geregelten Ablauf von individuellen Statuspassagen mehr oder weniger verbindlich ‚vorschreibt' " (Dausien, 2010, S. 363).

Nach Kohli (2017) ist aber zu beobachten, dass „der Prozess der Chronologisierung zu einem Stillstand gekommen ist oder sich sogar umgekehrt hat" (Kohli, 2017, S. 519), sodass nicht mehr von einer Standardisierung, sondern von einer Destandardisierung auszugehen ist. Diese ist einerseits im familialen Bereich, andererseits im Bereich der Bildung bzw. Arbeit (lebenslange bzw. rekurrente Bildung; Langzeiturlaube; Teilzeitarbeit) zu beobachten (Kohli, 2017). Der Prozess der zunehmenden Destandardisierung von Lebensläufen, die zu einer Auflösung der „Normalbiographie" führt, geht mit einer Pluralisierung der Lebensstile einher (Beck, 1986; Beck et al., 1995; Enzensberger, 1999). Phasen der Bildung, der (Erwerbs-)Arbeit und der Freizeit vermischen sich über das gesamte Leben zunehmend miteinander und die einzelnen Phasen folgen nicht mehr nacheinander einem linearen Verlauf (Cross, 1981; Dausien, 2017). Cross (1981) bezeichnet das Konzept als „blended life plan" (S. 12).

Der Prozess des sozialen Wandels in Form der Individualisierung meint im Kern, „dass das Individuum zentraler Bezugspunkt für sich selbst und die Gesellschaft wird" (Junge, 2002, S. 7). Im Kontext veränderter Lebensverläufe beschreibt Individualisierung den Prozess, in dem traditionelle zeitliche Strukturen wie z. B. durch normative Lebenslaufmodelle oder gesellschaftliche Vorgaben zunehmend an Verbindlichkeit verlieren. Infolgedessen ist das Individuum verstärkt auf selbst entwickelte Orientierungen angewiesen, da standardisierte Muster weniger Handlungssicherheit bieten. Die Gestaltung des eigenen Lebenslaufs sowie der privaten Lebensführung liegt damit zunehmend in der Verantwortung der Individuen selbst (Abels & König, 2016a; Junge, 2002).

Relevant ist dabei die Herauslösung aus „traditionale[n] Vorgaben", so dass das „Individuum als Akteur und Inszenator seiner Biographie" gesehen wird (Beck & Beck-Gernsheim, 1993, S. 186). Beck (1986) beschreibt dies anhand der folgenden analytischen Dimensionen: *Freisetzung* („Herauslösung aus historisch vorgegeben Sozialformen und -

bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“), *Entzauberung* („Verlust von traditionalen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“) und *Kontroll- bzw. Reintegration* („neue Art der sozialen Einbindung“) (S. 206). Laut Beck und Beck-Gernsheim (2016) wird „[d]ie Normalbiographie […] damit zur ‚Wahlbiographie‘, zur ‚reflexiven Biographie‘, zur ‚Bastelbiographie‘“ (S. 13).

Das führt auch zu einer Flexibilisierung des Lebensverlaufs, beispielsweise in Bezug auf Bildungsprozesse und den Stellenwert sowie die Ausgestaltung von Erwerbsarbeit (Junge, 2002). Die Realisierung eigener Ziele und Wünsche der Lebensgestaltung hat deutlich zugenommen, sodass Lebensläufe zunehmend als „Bildungs- oder Selbstverwirklichungsbiographien“ gedeutet werden (Alheit, 1996, S. 278). Die Bedeutung von Beruf als zentrales Element im Lebenslauf hat sich damit verändert, d. h. es findet ein Wandel statt von Berufs- zu Bildungs- und Selbstverwirklichungsbiographien.[47] Als Fazit zur Individualisierung und zu den Konsequenzen für Lebensläufe als Übergang zum Biographiekonzept hält Alheit (1996) fest, dass Biographien zunehmend komplex und individuell verlaufen und sich immer häufiger traditionellen Normalitätsvorstellungen entziehen. Gleichzeitig sind sie durch mehr Autonomie und Vielfalt geprägt. Der Lebenslauf entwickelt sich dabei (ungeplant) zu einem Erprobungsraum, in dem Individuen Kompetenzen ausbilden müssen, für die bislang keine standardisierten Bildungswege existieren (vgl. Alheit, 1996). Individualisierung bringt für die Individuen sowohl Chancen als auch Risiken mit sich sowie eine ambivalente Bewertung, sowohl positiv als auch negativ.

Marotzki (2017) fasst diese Entwicklungen mit Blick auf die Notwendigkeit der Analyse von Biographien zusammen:

> Demnach wird es immer schwieriger, Normalbiographien zu beschreiben oder vorherzusagen. Es wird immer fragwürdiger, diese oder jene Entwicklung als normal zu beschreiben und zu erwarten. Die Reaktions- und Verarbeitungsformen der Menschen sind vielgestaltig. Die gesteigerte Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Sinnwelten geht einher mit einer sich weiter ausbildenden Vielfältigkeit individueller Lebensführung und Werthaltung. Suchbewegungen und experimentelle Formen der Existenz scheinen für viele Menschen nicht nur auf Krisensituationen ihres Lebens begrenzt zu sein, sondern zur permanenten Vollzugsform des Daseins zu werden. Mit anderen Worten: Die Frage nach subjektiven Sinngehalten impliziert, dass damit noch etwas anderes gemeint ist als nur das, was an gesellschaftlichen Sinnvorgaben dem Einzelnen angeboten wird. (Marotzki, 2017, S. 177)

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass angesichts zunehmend individueller und vielfältiger Lebensläufe im Kontext von Hochschulbildung biographische

[47] Für eine ausführliche Darstellung zu diesem Thema vgl. „Theorien der Moderne und Biographieforschung“ von Fischer (2018).

Normalitätsvorstellungen an Aussagekraft und Handlungsorientierung verlieren und damit die Frage nach subjektiven Sinngebungen an Bedeutung gewinnt. Daraus ergibt sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, wie nachfolgend zusammengefasst wird.

5. Zusammenfassung des Erkenntnisinteresses

Der Weg zur Studienentscheidung über eine Z-Prüfung lässt sich wie gezeigt als biographische Entscheidung zusammenfassen, die außerhalb eines Rahmens geschieht, der ehemals als institutionalisierter Lebenslauf bezeichnet wurde. In dieser Perspektive wäre von einer ‚nicht-traditionellen Studienentscheidung' (vgl. Kapitel 2.2) zu sprechen.

Wie der Stand der Forschung zu ‚nicht-traditionellen Studierenden' zeigt (vgl. Kapitel 3), ist aus biographischer Perspektive auf die Nicht-Linearität von Bildungsverläufen hinzuweisen: „Die Analyse von Biografien zeigt, dass Bildung häufig als eine ‚zweite (dritte, vierte...) Chance' begriffen wird, auf verschiedenen Wegen innerhalb des Bildungs- und Berufssystems verpasste Bildungsoptionen nachzuholen bzw. frühere Weichenstellungen zu korrigieren" (Alheit & Dausien, 2018, S. 891). Eine stärker ressourcenorientierte Perspektive, die eine Bildungsentscheidung außerhalb des ehemals standardisierten Lebenslaufs nicht (nur) als Nachholen einer verpassten Chance begreift, könnte lauten: Die Entscheidung wurde zu einem biographisch passenden Zeitpunkt getroffen, da die vorliegenden Bedingungen und Lebensumstände genau in diesem Moment eine günstige Konstellation bildeten. Hier ist eher die „‚eigene' Zeitstruktur" (Alheit & Dausien, 2018, S. 892) in Biographien von Bedeutung. Wenn die Absolvierung einer Hochschulzugangsprüfung und ein anschließendes Studium als Bildungsentscheidung[48] verstanden wird, die mit einer Neuausrichtung in der Biographie einhergehen kann, so ist in beiden Lesarten der Weg hin zu dieser Entscheidung in komplexe Strukturen und biographische Bedingungen eingebettet.

Individuell-biographische Perspektive auf Prozesse des Lebenslangen Lernens

Wie im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben wurde, ist die Hochschulzugangsprüfung als Form der formalen Öffnung von Hochschulen eingebettet in bildungspolitische Bestrebungen zum Lebenslangen Lernen und auf einer Makro-Ebene im Hochschulforschungsdiskurs angesiedelt. Eine individuelle Perspektive auf Lebenslanges Lernen ist hingegen auf der Mikro-Ebene als ein ganzheitlicher Prozess der Veränderung von „Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen" (Alheit & Dausien, 2018, S. 888) im Kontext des gesamten Lebensverlaufs und der Lebenswelt zu verstehen. Dabei liegt der Fokus auf der kontinuierlichen Entwicklung und Gestaltung der individuellen Bildung im Lebenszusammenhang, den Alheit & Dausien auch als „biografische[s] Lernen" (S. 888)

[48] Zur theoretischen Erörterung des Begriffs „Bildungsentscheidung" und Definitionsansätzen vgl. z. B. Miethe und Dierckx (2013); A. Otto (2021) oder kritisch Dausien (2013).

bezeichnen. Dies umfasst sowohl die *formale, nicht-formale* und *informelle* Ebene von Lernen, die im Sinne der biographischen Zusammenhangsbildung, auch als „Biographizität“ (Alheit, 1996) bezeichnet, fließend ineinander übergehend (Alheit & Dausien, 2018). Diese biographischen Bildungsprozesse zeichnen sich durch unvorhersehbare Erfahrungen und transformative Entwicklungen aus, die oft erst retrospektiv erkannt werden, jedoch einer impliziten Zielorientierung oder Suchbewegung folgen (Alheit & Dausien, 2018). Ergänzend verstehen Henze und Kellner-Evers (2009) biographisches Lernen als „übergeordnete und ausgedehnte Prozesse der Organisation und Transformation von biographischen Erfahrungs- und Lernbewegungen“ (S. 194).

Eine solche individuell-biographische Perspektive auf das Thema Lebenslanges Lernen führt den bildungspolitischen Kontext und die Bestrebungen zur formalen und sozialen Öffnung der Hochschulen (Makro-) am Beispiel der Hochschulzugangsprüfung (Meso-) auf Ebene einzelner Biographien (Mikroebene) zusammen.

Anschluss an Desiderate im bisherigen Stand der Forschung

Auch wenn Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ein zentrales Thema der Hochschulforschung sind, sind diese Themen bisher aber kaum in biographisch-rekonstruktiver Weise erforscht worden (vgl. Kapitel 3). Aus bisherigen Studien sind verschiedene Studienmotive bekannt, die aber nur erste Hinweise auf die biographische Phase geben, in denen eine Studienentscheidung unabhängig von institutionalisierten Statuspassagen getroffen wird, z. B. das Motiv einer beruflichen Umorientierung, das Interesse an einem beruflichen Aufstieg und der Erweiterung von Kompetenzen oder auch Motive der Selbstverwirklichung. Hierbei ist jeweils auch die zeitliche Einordnung von Relevanz, da bestimmte Studienmotive mit bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderung in den jeweiligen formalen Möglichkeiten des Hochschulzugangs in Zusammenhang stehen (vgl. Kapitel 2.1 und Kapitel 3).

Ausgehend von dem bisherigen Stand der Forschung und dem identifizierten Desiderat einer biographischen Perspektive sowie den Erkenntnissen der quantitativen Vorstudie zur Z-Prüfung an der Universität Oldenburg (Zawacki-Richter et al., 2018) kristallisierte sich zunächst das Feld der „Biographien von ehemaligen Studierenden mit Z-Prüfung“ als besonders interessant heraus, was zur Formulierung vorläufiger Forschungsfragen führte, die sich weiter konkretisierten.

Leitend ist ein biographietheoretisches Interesse, das biographische Prozesse und Verläufe untersucht, die zu einer bestimmten Bildungsentscheidung zu einem bestimmten

Zeitpunkt im Leben führen: zu einer Studienentscheidung, die konkret über den Weg einer Hochschulzugangsprüfung erfolgt.

Da insbesondere für Personen, die sich aus persönlichkeits- und bildungsorientierten Motiven für ein Studium entschieden haben, das Studium „ein[e] entscheidend[e] Veränderung des Lebens“ (Schulenberg et al., 1986, S. 183) darstellen kann, stellt sich die Frage nach der biographischen Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung. Daher sollen in dieser Arbeit Bildungsprozesse rekonstruiert und deren Bedeutung für die Biographien analysiert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich diese Prozesse im Wechselspiel zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen vollziehen. Es soll gezeigt werden, wie sich Individuen in Auseinandersetzung mit der Umwelt biographisch entwickeln. Die Präsentation der Biographien geschieht mithilfe der subjektiven Interpretation des objektiven Lebenslaufs. Bildung wird nach Marotzki (1990) dabei verstanden als Transformationsprozess, sodass sowohl Selbst- als auch Weltreferenz für das Individuum von Relevanz sind.

Mit dem in Kapitel 4 beschriebenen theoretischen Zugang können nicht nur 1. individuelle Lern- und Bildungsprozesse biographisch rekonstruiert, sondern 2. auch gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen in ihrer „biographischen Wirkmächtigkeit“ (Wiezorek, 2017, S. 21) beschrieben und untersucht werden. Diese theoretische Rahmung im Sinne einer Heuristik dient in der qualitativen Sozialforschung der Operationalisierung des Erkenntnisinteresses (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Der Terminus „Heuristik“ meint in diesem Sinne die Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen bzw. analytischen Konzepten, um als methodische Anleitung die empirische Analyse in Bezug auf das Erkenntnisinteresse zu rahmen:

> Theoretisches Vorwissen ist kein Hindernis für die Analyse qualitativer Daten, vielmehr stattet es den Forscher oder die Forscherin mit der notwendigen ‚Brille‘ aus, durch welche die soziologischen Konturen empirischer Phänomene erst sichtbar werden, bzw. mit einem Raster, in welches Daten eingeordnet erst eine soziologische Bedeutung erhalten. (Kelle & Kluge, 2010, S. 108)

Die Daten werden somit aus einer biographischen Perspektive heraus betrachtet, analysiert und eingeordnet.

Ziel, Erkenntnisinteresse und Fragestellung der Studie

Ziel der Arbeit ist die Rekonstruktion der mit der Z-Prüfung verbundenen Erlebensprozesse aus biographischer Perspektive. Die Erkenntnisebene fokussiert demnach Erfahrungen, die sich über narrative Interviews erheben lassen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll deshalb

1. der biographische Weg hin zu dieser Entscheidung rekonstruiert werden,
2. sowie Biographisierungsleistungen, die damit in Zusammenhang stehen und
3. die biographische Bedeutung der Z-Prüfung herausgearbeitet werden.

Es geht also nicht um die Rekonstruktion der Studienentscheidung selbst (vgl. A. Otto, 2021), sondern um den biographischen Prozess, in den diese Entscheidung eingebettet ist und den Weg dorthin. Die Anlage und Ausrichtung der Arbeit mit Blick auf das Erkenntnisinteresse und theoretischen Rahmung ist in Abbildung 9 zusammengefasst und auf den in der Hochschulforschung üblichen Analyseebenen *Makro* (Systemebene, z. B. gesetzliche Rahmenbedingungen), *Meso* (Hochschule) und *Mikro* (Akteur:innen) eingeordnet (vgl. Hüther & Krücken, 2016).

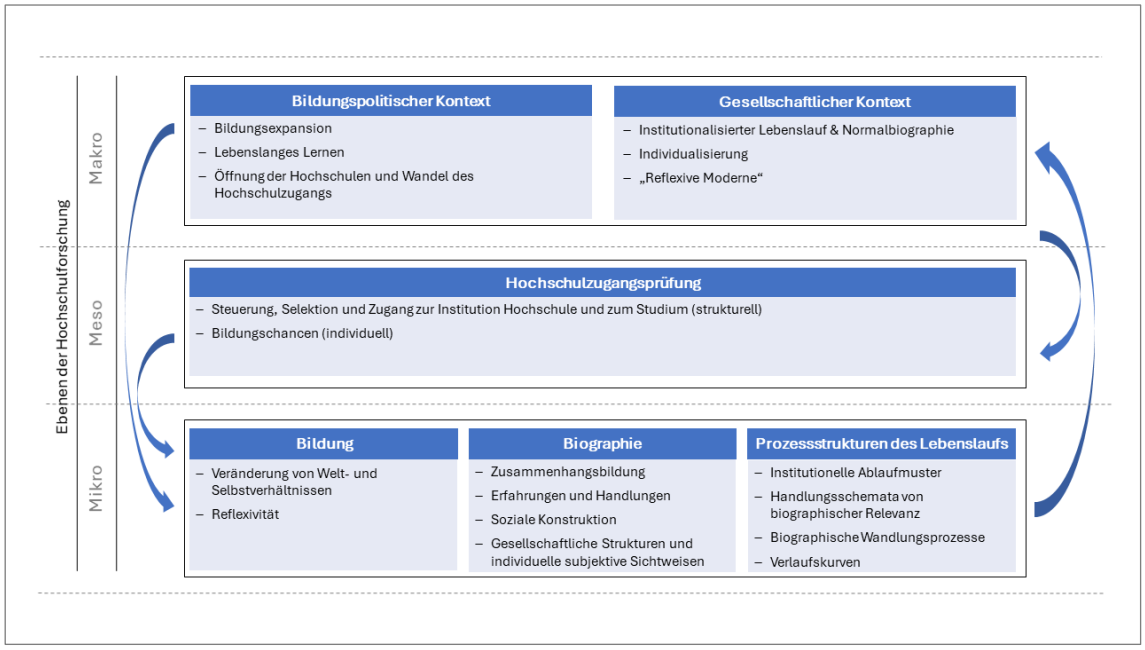


Abbildung 9: Theoretischer Bezugsrahmen der Arbeit auf Makro-, Meso- und Mikroebene (eigene Darstellung)

Nachdem der Darlegung des Erkenntnisinteresses der empirischen Untersuchung und seiner theoretischen Einordnung soll im empirischen Teil der Arbeit nun die Methodologie und da Forschungsdesign dargestellt werden.

6. Methodologie und Forschungsdesign

Das Interesse an Bildungsbiographien ehemaliger Studierender, die den Hochschulzugang über die Z-Prüfung erhalten haben, ist im Sinne der qualitativen Forschung an deren sozialer Realität ausgerichtet sowie daran, wie und unter welchen Bedingungen diese hervorgebracht wird. Es geht um eine Analyse der „Erzeugungs- und Entfaltungsbedingungen" (Schütze, 2016b, S. 23) von biographischen Prozessen. Wie in Kapitel 4.1 deutlich wurde, ist *Biographie* als soziales Konstrukt zu begreifen. Eine konstruktivistische Perspektive vereint dabei verschiedene theoretische Ansatzpunkte (Liebsch, 2018). Gemeinsam ist ihnen dabei jedoch, dass die soziale Welt nicht als objektiv gegeben begriffen, sondern durch soziale Konstruktionsleistungen hervorgebracht wird (vgl. P. L. Berger & Luckmann, 1969; Giddens, 1984; Schütz, 1974). Ein konstruktivistischer[49] Zugang in der Biographieforschung „untersucht […] Prozesse und Mechanismen der Herstellung von Wissen als biographisches Wissen" (Liebsch, 2018, S. 39). Damit verbunden ist ein interpretativer bzw. rekonstruktiver Zugang (Giddens, 1984; Rosenthal, 2015) zur Analyse der Biographien, da es darum geht, wie unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen die Biographien beschrieben, gedeutet und im Zusammenhang dargestellt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Mit Blumer (2004) gesprochen braucht es eine methodologische Perspektive, welche „die Beschaffenheit der empirischen Welt" berücksichtigt (S. 385).

Nachdem das Konstrukt der Biographie bereits im theoretischen Teil der Arbeit eingeführt und einige damit einhergehende methodologische Implikationen angerissen wurden (vgl. 4.2), wird dies im nachfolgenden ersten Unterkapitel im Kontext des methodischen Paradigmas die Biographieforschung erörtert (6.1). Das zweite Unterkapitel (6.2) stellt die konkreten angewandten Methoden zur Datenerhebung (narratives Interview in 6.2.1) und Datenauswertung (Narrationsanalyse in 6.2.2) vor. Im dritten Unterkapitel wird der durchlaufene Forschungsprozess vollständig dargelegt (6.3) und dabei auf den Kontext der Interviewstudie sowie auf die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der Datenerhebung inklusive Prozess der Auswertung der Daten eingegangen.

[49] In diesem Zusammenhang lassen sich Konstruktionsleistungen ersten und zweiten Grades unterscheiden. Alltägliches Handeln erfordert bereits den Einsatz von Interpretationen aufgrund von handlungsleitendem Erfahrungswissen, daher meint die Konstruktion ersten Grades die Interpretationen der handelnden und untersuchten Individuen selbst (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Eine wissenschaftliche Rekonstruktionsleistung, die auf „wissenschaftlich[e] Begriffsbildun[g]" abzielt, ist aus der Perspektive des Sozialkonstruktivismus dann immer eine Konstruktion zweiten Grades (ebd., S. 26).

6.1 In die Vergangenheit schauen, um die Gegenwart zu verstehen: Zum Ansatz der Biographieforschung

Die Bildungsbiographie umfasst zum einen die formalen schulischen, ausbildungs- und berufsbezogenen Stationen im Lebensverlauf und zum anderen das individuelle Verständnis von Bildung, welches die subjektive Sinngebung, die mit Bildung verbundenen Vorstellungen sowie die persönlichen Bildungsziele reflektiert (vgl. Kapitel 4.1). Daher können bildungsbiographische Verläufe in einer ganzheitlichen Sichtweise nur aus der Wechselwirkung zwischen subjektiven Bedeutungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen heraus verstanden werden. Biographieforschung berücksichtigt sowohl die Ebene des Individuums als auch der Gesellschaft, indem sie Bildungsbiographien als Ergebnis der dynamischen Wechselwirkung zwischen persönlichen Bedeutungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen begreift. Daher ermöglicht die Biographieforschung als Forschungsansatz sowohl die Rekonstruktion von individuellen Prozessen und Deutungen als auch die Analyse von gesellschaftlichen Einflüssen (Felden, 2020b). Dies stellt einen methodischen Ansatz dar, der zwischen einer rein handlungstheoretischen und einer strukturalistischen Perspektive vermittelt und versucht, diesen Dualismus „von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität“ zu überwinden. Dabei ist er gleichermaßen auf „Mikro- und Makroebene angesiedelt“ (Krüger & Marotzki, 2006, S. 8).

Im Gegensatz zur quantitativ orientierten Lebenslaufforschung nimmt die qualitative soziologische und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung „Interpretationen und Bewertungen des eigenen Lebensablaufs“ vor, es geht um die „Gesamtheit der subjektiven Deutungen und Verarbeitungen des Lebensverlaufs“ (Burkart, 2008, S. 543) sowie die Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft.

Durch den methodischen Ansatz der Biographieforschung kann der biographische Weg zur Hochschulzugangsprüfung umfassend rekonstruiert werden. Dabei werden in lebensgeschichtlichen Erzählungen subjektive Deutungen sowie kontextbezogene Faktoren systematisch erfasst, die mit der Studienentscheidung in Zusammenhang stehen. Darüber hinaus kann die biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung herausgearbeitet werden, die mit individuellen Erfahrungen, Bedingungen und Deutungen verbunden ist.

6.2 Methodisches Vorgehen

„Sprache ist sowohl Inhalt als auch Form der Sozialisation. Sprache transformiert die Welt in eine kohärente Ordnung. Damit erzeugt sie die Welt, indem sie sie beschreibt und sie beschreibt Welt, indem sie sie erzeugt.“

(Marotzki, 1990, S. 162)

Marotzki (1990) verdeutlicht, wie anhand der Betrachtung und Analyse sprachlicher Äußerungen entsprechende Erkenntnisse über das Selbst und die Welt gewonnen werden können, die in Bildungsprozessen zum Ausdruck kommen. Qualitative Methoden der Sozialforschung, insbesondere interpretative Verfahren, beruhen grundsätzlich auf der Annahme, dass über Sprache auch Deutungen und Sinngebungen sichtbar werden (Rosenthal, 2015). Biographieforschung ermöglicht durch die Analyse von sprachlichen Ausdrucksformen einen Zugang zu individuellen, subjektiven Deutungen und Sinnzuschreibungen, mit denen Personen biographische Erfahrungen ordnen, bewerten und in einen kohärenten Lebenszusammenhang integrieren: „Mittels Sprache kann der einzelne nicht nur Sichtweisen und Deutungshorizonte absichern und ständig artikulieren […], sondern auch neue Sichtweisen und Deutungshorizonte hervorbringen. Sprache ist das Medium der Emergenz“ (Marotzki, 1990, S. 162 f.). Sprache fungiert dabei nicht nur als Mittel der Mitteilung, sondern dient selbst der Sinnproduktion.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, bildungsbezogene Prozessverläufe im Kontext lebensgeschichtlicher Zusammenhänge und damit einhergehende Wirkungsmechanismen zu rekonstruieren sowie berufsbiographische Verläufe und wirkende Strukturverhältnisse herauszuarbeiten. Während Gründe für eine Studienentscheidung abgefragt und ermittelt werden können, kann die biographische Bedeutung und Relevanz erst retrospektiv eingeschätzt und rekonstruiert werden: „Bedeutung wird von der Gegenwart aus vergangenen Ereignissen verliehen“ (Marotzki, 2017, S. 179). Daher ergibt sich aus dem Erkenntnisinteresse notwendigerweise ein Forschungsdesign, welches die gesamte Biographie berücksichtigt und erlaubt, verschiedene Zeitebenen der Erfahrung zu analysieren und sichtbar zu machen (Schütze, 1983a). Narrative Interviews als sprachbasierte Erhebungsmethode (Detka, 2005) sowie eine narrationsanalytische Auswertung eignen sich besonders für diese Erkenntnisebene, wie nachfolgend weiter ausgeführt wird. Zudem stellt die Narrationsanalyse eine der wenigen Auswertungsmethoden dar, die den Fokus auf die Rekonstruktion des Prozesshaften legt.

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010) verweisen im Kontext der Bedeutung von Erzählungen in der Narrationsanalyse auf Arbeiten aus der „neurowissenschaftlichen Gedächtnisforschung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 286) und weisen auf die Prozesse des autobiographischen Erinnerns hin. Erkenntnisse aus der Gedächtnisforschung machen deutlich, dass autobiographische Erinnerungen Aufschluss geben können über wichtige Bedeutungen von Biographie: „autobiographical memory represents the intersection between memory, self, and social processes“ (Holland & Kensinger, 2010, S. 118). Aspekte des Selbst und damit in Zusammenhang stehende soziale Prozesse können aus biographischer Perspektive anhand einer narrationsanalytischen Auswertung rekonstruiert werden (Schütze, 1983a).

Im Kontext der Biographieforschung gibt es jedoch auch Kritik an den eingesetzten Methoden und den so generierten Ergebnissen, die im Zusammenhang mit den Grundlagen der Gedächtnisforschung steht (Detka & Reim, 2016) und die Subjektivität sowie mangelndes Reliabilität von Erinnerungen anführt. Dies adressierend werden daher nachfolgend die Begründung für das methodische Vorgehen und einige rahmende Vorbemerkungen zum Umgang mit Erinnerungen und Erinnerungseffekten in einem kurzen Exkurs der Methodendarstellung vorangestellt.

Zu den Grundlagen des autobiographischen Erinnerns und methodologische Implikationen

> *„Der Mensch ist das, was er in Form seiner eigenen Geschichte für sein Leben hält. In Form von Geschichten entwerfen wir unsere Vergangenheit und unsere Zukunft stets neu“*
>
> (Marotzki, 2006, S. 65)

Untersuchungen zeigen, dass autobiographisches Erinnern und dessen Darstellung mit Verzerrungen einhergehen können[50]. Dazu zählen sowohl inhaltliche Rekonstruktionsfehler als auch Ungenauigkeiten in der zeitlichen Einordnung von Ereignissen[51]. Diese Aspekte sollten bei der retrospektiven Datenerhebung entsprechend reflektiert und berücksichtigt werden (Reimer, 2005).

[50] Eine ausführliche Betrachtung und Zusammenfassung (psychologischer) Studien zum Thema Gedächtnis und Erinnerungen sowie der zugrundeliegenden Forschungsdesigns kann hier nicht geleistet werden und ist nicht Anliegen der Arbeit. Es sollen vielmehr einige zentrale Aspekte zusammengefasst werden, die für die Einordnung des methodischen Vorgehens von Bedeutung sind. Für eine Zusammenfassung aus soziologischer Perspektive siehe z. B. Haag (2018).

[51] Die nachfolgenden Ausführungen basieren teilweise auf meinem Beitrag zum unveröffentlichten DFG-Projektantrag (S. 9 f.), an dem ich mitgewirkt habe, und wurden um weitere Aspekte ergänzt.

Das Gedächtnis und dort gespeicherte Erinnerungen sind eine wichtige Voraussetzung für Biographie im Sinne der Zusammenhangsbildung, wie die psychologische Forschung zeigt: „Wir sind zum größten Teil das, woran wir uns erinnern. Ohne Gedächtnis – unseren Speicher angehäuften Wissens – gäbe es kein Schwelgen in Erinnerungen an glückliche Momente in der Vergangenheit, keine Schuld- oder Wutgefühle, ausgelöst durch schmerzliche Erinnerungen“ (Myers & DeWall, 2023, S. 356). Eine Übersichtsarbeit zu klinischen Studien und sozialpsychologischen Arbeiten von Holland und Kensinger (2010) zeigt, dass das Gedächtnis konstruktivistisch beschaffen ist und insbesondere Emotionen einen Einfluss auf die Art und Weise haben, wie Erlebnisse erinnert und abgerufen werden:

> The affective characteristics of an event can influence the likelihood that a memory is encoded, stored, and retrieved, but these emotional memories are never perfect representations of our past, and we often remember past experiences – and our emotional reactions to those experiences – through a distorted lens. (Holland & Kensinger, 2010, S. 117)

Dies gilt sowohl für den Augenblick, an dem die Erinnerungen abgespeichert werden, als auch für den Zeitpunkt, bei dem diese abgerufen werden (Holland & Kensinger, 2010). Neben Emotionen hat auch der Kontext einen Einfluss auf das Abrufen von Erinnerungen (Myers & DeWall, 2023). Erinnerungen werden demnach konstruiert und rekonstruiert[52], dieser Prozess ist abhängig vom aktuellen Zeitpunkt und Zusammenhang der Erinnerung (Haag, 2018). So zeigt sich, dass autobiographische Erinnerungen keine objektive und identische Darstellung vergangener Ereignisse und Erlebnisse sind und entsprechend in methodischer Hinsicht auch im Rahmen biographischer Studien reflektiert werden müssen.

Mit dem teils langen zeitlichen Abstand zum Lebensereignis (wie beispielsweise die Entscheidung zu einem Studium), können bei retrospektiven Befragungen Probleme wie Selektivität in Bezug auf die erinnerten Ereignisse und eine Neu- und Umdeutung von besonders solchen autobiographischen Informationen auftauchen, „die nicht in die aktuelle Entwicklungslogik und die aktuellen Selbstschemata [passen]“ (Reimer, 2005, S. 34). Erzählte Lebensgeschichten sind damit keine vollständige Darstellung der Vergangenheit und resultieren immer aus einer spezifischen Perspektive (Kohli, 1981).

[52] Holland und Kensinger (2010) weisen auch auf positive Effekte hin, die aus diesem Konstruktivismus resultieren können, wie z. B. den Einfluss auf ein positives Selbstbild und Sinnherstellung: „[…] remembering our past experiences and behaviors as more positive than they actually were may allow us to maintain a coherent, positive sense of self and to forge positive social relationships“ (S. 117).

Aus diesen Gründen lassen sich beispielsweise die Motive zum Studium schwer direkt abfragen. Die Anregung zu einer Erzählung über die eigene Lebensgeschichte (Rosenthal, 2015) ermöglicht aber derartige Aspekte hervorzubringen: Beim biographisch orientierten narrativen Interview wird der Weg zum Studium also als Teil dieser Lebensgeschichte von den Befragten erzählt, ohne dass dabei direkt nach Gründen für eine Entscheidung gefragt wurde. Diese sind somit „eingebettet in die Erzählungen biographischer Erlebnisse“ (Rosenthal, 2002, S. 143). Durch die *Zugzwänge* des Erzählens (Schütze, 1976) werden auch Aspekte hervorgebracht, die den Befragten unangenehm oder nicht bewusst sind (Schütze, 1983a), so dass sie oftmals mehr erzählen, als zunächst geplant war (Rosenthal, 2015). Die Präsentation der Erlebnisse wird dabei auch durch Beschreibungen und eigentheoretische Ausführungen gerahmt, die der Einordnung dienen (Detka & Reim, 2016).

Zudem beruht das narrationsstrukturelle Verfahren auf der ‚Homologieannahme‘: Schütze (1987) weist mit seinem Ansatz darauf hin, dass Erzählungen im Rahmen narrativer Interviews Aufschluss über das Erleben geben, so nah wie es im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung möglich ist. Schütze geht erzähltheoretisch davon aus, dass die Grundhaltung des damals Erlebten[53] (z. B. eher passiv oder eher aktiv) in der Erzählung im Interview zum Ausdruck kommt, sodass nicht nur der exakte, objektive Inhalt, also das ‚Was‘ des Erlebten im Fokus steht und präsentiert wird, sondern insbesondere das ‚Wie‘ (Schütze, 1983b, 1984):

> Der lebensgeschichtliche Erfahrungsstrom wird in erster Linie »analog« durch Homologien des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebensablauf wiedergegeben und erst sekundär »digital« durch unterstützende Resymbolisierungen des Erfahrungsablaufs vermittels abstrakter Kategorien und Prädikate dargestellt, die allgemeine Phasierungsmerkmale zuschreiben. (Schütze, 1984, 78 f.)

Dieses ‚Wie‘ lässt sich anhand des sprachlichen Materials methodisch geleitet und kontrolliert rekonstruieren (vgl. Kapitel 6.2.2).

Die Stärke rekonstruktiver Auswertungsverfahren liegt insbesondere darin begründet, dass Aspekte wie Motivlagen und biographisch begründete Prozesse rekonstruiert werden können. Der Schwerpunkt der Analyse liegt aber insgesamt weniger auf den zu rekonstruierenden Motiven als vielmehr auf dem biographischen Entwicklungsprozess auf dem

[53] Zur Beschreibung dieser Grundhaltung des Erlebten definiert er vier grundlegende Prozessstrukturen: institutionelle Ablaufmuster, biographische Handlungsschemata, biographischer Wandlungsprozess und Verlaufskurven (vgl. Kapitel 6.2.2)

Weg zu einer Studienentscheidung. Durch die Rekonstruktion der zugrundeliegenden (latenten) Sinnstrukturen können entsprechende Mechanismen und Wirkungszusammenhänge in den Biographien herausgearbeitet werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010; Rosenthal, 2015).

Es lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass die eigene Biographie immer auch mit einer selektiven Erinnerung an das bisherige Leben zu tun hat und demnach Einfluss auf die Präsentation autobiographischer Stegreiferzählungen bzw. Selbstdarstellung hat, die im Rahmen der Analyse reflektiert und analysiert werden muss. Dausien (1994) macht deutlich, dass bei der rekonstruktiven Analyse einer Lebensgeschichte nicht die objektive Wahrheit im Vordergrund steht, sondern die zugrundeliegenden Konstruktionsmuster einer Erzählung, die Auskunft über die subjektive Wahrnehmung, das Selbstverständnis, die Handlungsorientierung sowie die tatsächlichen Lebensbedingungen der Befragten geben. Mit Bezug auf das von Schütze (1983) begründete Vorgehen zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Biographien lässt sich die „Biographieanalyse als methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ (Detka & Reim, 2016, S. 12) beschreiben, das diese Aspekte berücksichtigt.

Nachdem eine kurze Begründung und Einordnung des methodischen Vorgehens bereits einleitend vorangestellt worden sind, folgt nachstehend die Beschreibung der Erhebungs- (6.2.1) und Auswertungsmethode (6.2.2).

6.2.1 Das autobiographisch-narrative Interviews zur Datenerhebung

Das autobiographisch-narrative Interview (Schütze, 1983a, 2016a) liefert umfassende Erzähltexte, die sowohl die äußeren Ereignisse als auch die inneren Erfahrungen und Interpretationen einer Lebensgeschichte weitgehend lückenlos wiedergeben. Dabei werden wichtige Zusammenhänge und Bedeutungen im Lebensverlauf dargestellt, ebenso wie unbewusste oder verdrängte Aspekte der Biographie sichtbar gemacht. So entsteht ein kontinuierlicher und unverzerrter Einblick in die Entwicklung der „biographischen Identität“ (Schütze, 2016a, S. 57). Wie Fritz Schütze deutlich macht, ermöglicht das narrativ-biographische Interview einen Zugang zur individuellen Erfahrungsebene. Aspekte, die im Stegreiferzählen sichtbar werden, sind nach Glinka (2009) u. a. Zeit und Ort, „Sinn- und Orientierungssystem“ für das jeweilige Handeln sowie der entsprechende Bedingungsrahmen (Glinka, 2009, S. 103). Spezifisch geht es um Deutungen, die die Indivi-

duen im Hinblick auf ihre Lebensgeschichte vornehmen, und die „in dem Konstrukt Biographie als eine individuelle Form der Erfahrungsverarbeitung zum Ausdruck kommen“ (Bartmann, 2006, S. 43).

Im Unterschied zu leitfadengestützten Interviewformen schränkt das narrative Interview die Befragten nicht durch vorab definierte Fragen oder thematische Vorgaben ein. Stattdessen ermöglicht es ein hohes Maß an Offenheit im Erhebungsprozess, wodurch die Befragten eigenständig entscheiden können, welche Aspekte des Themas für sie relevant sind und wie sie diese darstellen: „Es ermöglicht sowohl die Erfassung der Biographie und des fraglichen Entscheidungsprozesses als auch die Erfassung der Verknüpfung, in die der Befragte beides selber stellt“ (Küsters, 2009, S. 43 f.). Dementsprechend zählt das narrative Interview zu den offenen, nichtstandardisierten Interviewverfahren.

Durch einen Erzählstimulus wird eine unvorbereitete Stegreiferzählung angeregt, welche „die Erlebnisrealität des Erzählers/Informanten und seine Verwicklung in vergangene Ereignisse [rekonstruiert]“ (Schütze, 1987, S. 12). Damit geht es nicht um eine objektiv faktische Darstellung der Vergangenheit, sondern um die Rekonstruktion des Erlebens bestimmter Situationen und Erfahrungen, also „selbst erlebte Prozesse“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 96), die eine Person in bestimmter Art und Weise geprägt haben.

Nachfolgend werden zunächst die erzähltheoretischen Grundlagen zusammengefasst, auf denen die Erzählung im Rahmen eines Interviews beruht und die für die spätere Analyse von Bedeutung sind.

Erzähltheoretische Grundlagen des narrativen Interviews

Erzählungen sind durch eine zeitliche Abfolge von Ereignissen und Erlebnissen gekennzeichnet, sodass die Dimension Zeit von besonderer Bedeutung ist (Detka, 2005; Rosenthal, 2015; Schütze, 1983a). Aus dieser Darstellungsweise ergibt sich, dass sich die zeitliche Abfolge der gemachten Erfahrungen im Text der Stegreiferzählung widerspiegelt, in Form einer sequenziellen Ordnung, die durch die Narrationsanalyse rekonstruiert werden kann (Schütze, 1983a, 2016a). Mit Blick auf die prozesshafte Abfolge von lebenszeitlichen Sequenzen in der Biographie (Schütze, 1983b) wird auch eine handlungstheoretische Fundierung deutlich (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010), die soziales Handeln im Grundsatz als „prozesshaft“ (Miebach, 2022, S. 32) begreift. Die befragte Person nimmt beim Erzählen zudem Strukturierungsleistungen vor, um den zeitlichen Ablauf plausibel darzustellen und die jeweiligen Erlebnisse und Lebensphasen in ihrer Abfolge zu rekon-

struieren (Schütze, 1984). So können „biographische Prozesse des Handelns und Erleidens“ in ihrer zeitlichen Abfolge rekonstruiert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 240).

Innerhalb des durch ein narratives Interview hervorgebrachten Textmaterials können nach Kallmeyer und Schütze (1977) unterschiedliche Textsorten differenziert werden, bezeichnet als „Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung des Erzählens, Beschreibens und Argumentierens“ (Schütze, 1984, S. 80). Die *Beschreibung* dient der Darstellung regelmäßig auftretender, wiederkehrender (Handlungs-)Situationen sowie prägender sozialer Bezugspersonen und Kontexte, die *Argumentation* zielt auf Erklärungen bestimmter Sachverhalte und Themen sowie Eigentheorien ab und die *Erzählung* dient der Widergabe von Prozessen, die die befragte Person selbst erlebt hat, in ihrem zeitlichen Ablauf (Detka, 2005). Für das narrationsstrukturelle Verfahren ist das Kommunikationsschema der Erzählung von besonderer Bedeutung. Nachfolgend wird die spezifische Form der Erzählung näher ausgeführt und dabei die *Zugzwänge des Erzählens* sowie die *kognitiven Figuren* dargestellt.

Bei der Darstellung der eigenen Lebensgeschichte im Rahmen eines narrativen Interviews greifen die „Zugzwänge des Stegreiferzählens“ (Schütze, 1984, S. 81), mit denen die Darstellung der Lebensgeschichte und ihre jeweiligen Phasen und Ereignisse für den/die Zuhörer:in verständlich gemacht wird: die Zwänge der „Kondensierung“, „Detaillierung“ und „Gestaltschließung“ (Glinka, 2009, S. 49). Der *Kondensierungszwang* meint die kurze und prägnante Darstellung eines Sachverhalts oder eines Phänomens (Glinka, 2009). So wird die Erzählung im Rahmen des Interviews auf das Wesentliche reduziert, bzw. das erzählt, was im Sinne des Forschungsinteresses für den bzw. die Erzähler:in von Relevanz scheint. Beim *Detaillierungszwang* präsentiert die erzählende Person die Geschichte oder den Sachverhalt in der Genauigkeit „so weit wie nötig“ (Glinka, 2009, S. 50): Welche Details und Informationen sind wichtig, um die Geschichte, Ereignisse und Abläufe verständlich und nachvollziehbar zu machen? Wie ist der (örtliche, historische, soziale…) Kontext, in dem etwas stattfindet? Diese werden oftmals im Interview durch Kommentare an die Interviewer:in eingeleitet. Um die Geschichte in sich schlüssig zu präsentieren zu können, greift der *Gestaltschließungszwang*, d. h. die Gestalt der Erzählung wird geschlossen, sodass die Erzählung in dem Sinne abgerundet wird, dass sie eine kohärente Geschichte darstellt (Glinka, 2009).

Nach Schütze (1984) ist „das Ergebnis eines gelingenden autobiographisch-narrativen Interviews […] also eine Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebensablaufs“ (S. 78). In der autobiographischen Stegreiferzählung treten darüber hinaus sog. „kognitive Figuren“ (Schütze, 1984) in Erscheinung, die die Erzählung rahmen bzw. strukturieren und später von dem/r Forscher:in im Hinblick auf ihre Bedeutung analysiert werden können: „Die Biographie des Menschen kann als der ‚Ort‘ angesehen werden, an dem die verschiedensten Prozesse, an denen der Biographieträger teilhatte bzw. von denen er beeinflusst wurde, zusammentreffen, auf oft komplexe Weise zusammenwirken und sich gegenseitig beeinflussen“ (Detka, 2005, S. 353).

Der Begriff „Biographieträger“[54] meint die Einführung der eigenen Person durch den/die Erzähler:in im Rahmen eines biographischen Interviews mit dem Ziel der „beschreibende[n] Exposition der biographischen Konstellation“ (Schütze, 1984, S. 84), die beispielsweise Informationen über die Geburt, die familiäre Situation oder die Darstellung eines Milieus beinhaltet. Der/die Biographieträger:in ist gleichzeitig Ereignisträger:in insofern diese:r involvierter Teil der dargestellten Erlebnisse ist. Während des autobiographischen Erzählprozesses kommt die Erzählperson „immer wieder auf sich selbst als Biographieträger zurück“ (Schütze, 1984, S. 87), was Schütze als Selbstbezug versteht. Die Analyse dieser Textstellen gibt Aufschluss über die Haltung des/r Erzähler:in zu sich selbst und zu dem Erlebten, über entsprechende Veränderungen sowie über Strategien und Umgangsweisen. Hier sind insbesondere die entsprechenden Ergebnissicherungen in der Erzählung von Relevanz (Schütze, 1984).

Weitere „Ereignisträger“ sind relevante Subjekte für den/die Erzähler:in, dies können sowohl Personen, Objekte als auch Organisationen sein, „die in den Erfahrungsabläufen des/r Biographieträgers/in einen wichtigen Stellenwert erhalten“ (Schütze, 1984, S. 84) und die miteinander in einer sozialen Beziehung stehen. Die Veränderungen und die zeitliche Abfolge der einzelnen Ereignisse, Prozessschritte und -phasen bezeichnet Schütze als „Erfahrungs- und Ereigniskette“ (Schütze, 1984, S. 88). Innerhalb des erzählten Prozesses lassen sich einzelne Segmente voneinander abgrenzen, die sich jeweils auf den Erfahrungsabschnitt beziehen.

[54] Da man eine Biographie nicht trägt, sondern diese gewissermaßen untrennbar mit der eigenen Person verbunden ist, wird in dieser Arbeit, insbesondere in den Fallanalysen, auch von Biograph:in gesprochen.

Eine weitere kognitive Figur in Erzähltexten bezieht sich auf die Darstellung des „sozialen Rahmens“ (Schütze, 1984, S. 98), der „Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten“ (Schütze, 1984, S. 98) beinhaltet. Schütze führt in diesem Zusammenhang verschieden detaillierte Darstellungen aus, die jeweils Rückschlüsse auf die Relevanz in der Biographie haben.

Die „Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (Schütze, 1984, S. 102) macht deutlich, wie die Erzählenden ihre Lebensgeschichte einordnen, verstehen und in einen Zusammenhang bringen und wie die Prozessabfolge erlebt wird. Diese Erzähllinie(n) zeigen sich oft schon in sog. „Erzählpräambeln“ (Schütze, 1984, S. 102) zu Beginn des Interviews, in denen deutlich wird, wie die Erzählperson die eigene Geschichte verstanden wissen möchte und unter welcher Perspektive diese dargestellt wird. Schütze bezeichnet dies auch als „autobiographische Thematisierung“ (Schütze, 1984, S. 103). Auch in bilanzierenden Abschnitten zum Ende des Interviews wird diese Gesamtgestalt ersichtlich.

Im Rahmen der Analyse gilt es die jeweiligen Erzähllinien herauszuarbeiten. Dabei handelt es sich um eine thematisch fokussierte Verbindung der „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze, 1984, S. 105), die unter einem übergeordneten Deutungszusammenhang betrachtet werden (zu den Prozessstrukturen vgl. Kapitel 6.2.2).

Nachfolgend wird die konkrete Durchführung eines narrativen Interviews dargestellt.

Zum Ablauf der Interviewdurchführung

Glinka (2009) gliedert den Ablauf des narrativen Interviews in drei übergeordnete Phasen: *Aushandlungsphase*, *Haupterzählung* und *Nachfrageteil*. Das autobiographisch-narrative Interview nach Schütze (1983a, 2016a) ist in der detaillierten Reihenfolge wie folgt aufgebaut: *Erzählstimulus*, *Stegreiferzählung*, *Koda*, *immanenter* und *exmanenter Nachfrageteil*.

Das Interview beginnt mit einer Erzählaufforderung, welche die befragte Person zu einer Schilderung über die eigene Lebensgeschichte anregt. Dabei kann es entweder um die gesamte Lebensgeschichte gehen, um bestimmte Lebensphasen oder um ein konkretes Thema, das in Bezug zur Gesamtbiographie geschildert werden soll (Schütze, 1983a, 2016a). Idealerweise folgt daraufhin eine autonom gestaltete „autobiographische Anfangserzählung“ (Schütze, 2016a, S. 57), die währenddessen nicht durch Nachfragen unterbrochen wird. In dieser Stegreiferzählung folgt die Darstellung entlang der zeitlichen Abfolge der Erlebnisse und Ereignisse:

> Aus der gegenwärtigen Erinnerung wird die Entwicklung des Stromes vergangener Ereignisse dargestellt: Es wird zunächst die Ausgangssituation geschildert ("Wie alles anfing"), und es werden dann aus der Füller der Erfahrung die für die Erzählung relevanten Ereignisse ausgewählt und als zusammenhängender Strom von Ereignissen dargestellt ("wie sich die Dinge entwickelten"), bis hin zur Darstellung der Situation am Ende der Entwicklung ("was daraus geworden ist") (Hermanns, 1992, S. 121)

Das Ende dieser Erzählung wird durch eine „Erzählkoda“ (Schütze, 2016a, S. 57) markiert, mit der die interviewte Person deutlich macht, dass sie ihrer Schilderung erstmal nichts mehr hinzuzufügen hat (z. B. ‚Soweit erstmal.‘, oder ‚Ja, das war’s.‘). Bisweilen wird auch direkt gefragt, ob es dazu noch Nachfragen gibt.

Auf diesen ersten Teil folgen dann zwei Nachfragephasen: der *immanente* und der *exmanente* Nachfrageteil (Küsters, 2009, S. 61 ff.). Zunächst erfolgen immanente Nachfragen, mit denen angestrebt wird, „das tangentielle Erzählpotenzial“ (Schütze, 2016a, S. 57) auszunutzen und zu entfalten. Die entsprechenden Nachfragen sind narrativ zu formulieren, und zwar zu Aspekten in der vorigen Schilderung, die angedeutet, aber nicht ausgeführt wurden, die wichtig sind, aber stark gerafft und zu wenig detailliert dargestellt, nicht plausibel dargelegt oder zu vage formuliert wurden (vgl. ebd.), sodass sie auf „bisher Unerzähltes [abzielen], das aber in der Haupterzählung doch repräsentiert war“ (Küsters, 2009, S. 61). Diese Aspekte können (müssen aber nicht) darauf hindeuten, dass diese für die/den Erzähler:in z. B. „schmerzhaft, stigmatisierend oder legitimationsproblematisch“ (Schütze, 2016a, S. 57) sind oder als nicht relevant genug erachtet werden. Schütze (2016a) formuliert diese angedeuteten, aber nicht ausgeführten Themen und Aspekte auch als „*Stümpfe* der Erfahrung von Ereignissen und Entwicklungen“ (Schütze, 2016a, S. 57, eigene Herv.), an die angeknüpft werden kann.

Im Anschluss können im exmanenten Teil Nachfragen zu Themen gestellt werden, die nicht angesprochen wurden, aber für das Forschungsinteresse von Relevanz sind. Zudem können auch Fragen zu Beschreibungen, Erklärungen bestimmter Sachverhalte oder sich wiederholenden Prozessen bzw. repetitiven Abläufen gestellt werden. Dies dient „der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze, 2016a, S. 57).

Nachdem im Interview das gesamte Erzählpotential ausgeschöpft und alle Nachfragen gestellt wurden, erfolgt bei Bedarf noch die Abfrage relevanter soziodemographischer Daten, ein kurzes Nachgespräch sowie das Anfertigen eines Interviewprotokolls (Küsters, 2009).

6.2.2 Narrationsanalytisches Vorgehen zur Datenauswertung

Wie dargelegt wurde, basiert das narrative Interview auf der Grundannahme, dass Erzählungen in der Alltagskommunikation eine feste Struktur besitzen, die rekonstruiert werden kann (Schütze, 1987). Erzählungen folgen demnach einem idealtypischen Aufbau: *Einführender* Überblicksteil, *Orientierung* durch Schilderung, worum es geht, *Komplikation*, *Evaluation* als Einschätzung des Geschehens, *Auflösung* und *Koda* als Schlussbetrachtung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Aufbauend auf diesen erzählstrukturellen Ordnungsprinzipien der Stegreiferzählung erfolgt die Analyse des Interviews. Nachstehend wird ausgeführt, wie diese Struktur und die Gestaltung des narrativen Interviews analysiert werden.

Die Narrationsanalyse nach Schütze (1976, 1983a), mittlerweile auch als *sozialwissenschaftliche Prozessanalyse* (Schütze, 2016c) bezeichnet, ist ein Verfahren zur Auswertung narrativer bzw. biographischer Interviews, leitend ist dabei „das Erkenntnis- und das Entdeckungsinteresse“ (Glinka, 2009, S. 28). Nicht nur das Was, also bezogen auf den gesagten Inhalt, sondern insbesondere das sprachliche Wie ist bei der Analyse von Bedeutung, wenn es um die „narrative Erfahrungsrekapitulation“ geht (Schütze, 1984, S. 79).

Die Analyse des Interviewmaterials besteht aus folgenden Schritten: *Formale Textanalyse*, *inhaltlich-strukturelle Beschreibung*, *analytische Abstraktion*, *Wissensanalyse*, *kontrastive Vergleiche* und *Konstruktion des theoretischen Modells* (Schütze, 2016a, 2016b). In den ersten vier Schritten wird jeweils bezogen auf einen einzelnen Fall eine detaillierte Analyse des Interviews vorgenommen. Ziel dabei ist es, die narrative Gesamtstruktur sowie die biographische Formgebung des jeweiligen Falls herauszuarbeiten. In den beiden abschließenden Schritten werden die zuvor gewonnenen Einzelfallanalysen aller Interviews innerhalb des Samples zusammengeführt, sodass eine fallübergreifende Auswertung erfolgt (Küsters, 2009). Zunächst wird also jeder Fall für sich ausgewertet, bevor Vergleiche zwischen den Fällen vorgenommen werden.

Die Auswertung des Interviews beginnt mit der „Interviewkritik“ (Appel, 2014, S. 70), um den Interviewstimulus und die Gesprächsübernahme zu prüfen. Als nächster Schritt folgt die *formale Textanalyse* inklusive der Bestimmung der Textsorten (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) und Segmentierung. Für den Arbeitsschritt der formalen Textanalyse sprach Schütze (1983a) sich in seiner ersten methodischen Beschreibung dafür aus, „zunächst einmal alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren und sodann

den ‚bereinigten' Erzähltext auf seine formalen Abschnitte hin zu segmentieren" (Schütze, 1983a, S. 286). Dieses methodische Vorgehen korrigierte er in einem späteren Nachtrag (Schütze, 2016a) und führte die unterschiedlichen Funktionen von Argumentationen und Beschreibungen detailliert aus, beispielsweise im Hinblick auf Ergebnissicherungen, Kommentare oder Hintergrundkonstruktionen. Diese differenzierte er in Hintergrund*erzählung*, *-beschreibung* und *-erklärung* (Schütze, 2016a). Insofern sind bei der Analyse des Interviews nicht nur Passagen der Textsorte Erzählung, sondern auch beschreibende und argumentative Anteile von Bedeutung, diese sollten aber stets im Zusammenhang mit „den Erzählpassagen analysiert werden" (Schütze, 2016a, S. 69).

Auch Bartmann und Kunze (2008) verweisen auf das Potenzial von Argumentationsleistungen für die Rekonstruktion von biographischen Erfahrungen. In Bezug auf die Analyse von „‚Biographie' als sinngebend[e] und damit konstitutiv reflexiv[e] Dimension" (Bartmann & Kunze, 2008, S. 178) machen sie deutlich, dass neben der Textsorte Erzählung auch Argumentationen Schlüsse auf die „Erfahrungsebene" (S. 178) ermöglichen können. Sie unterscheiden dabei verschiedene Darstellungsformen, in denen unterschiedliche Funktionen von Argumentation zum Ausdruck kommen. Zudem können auch eigentheoretische Ausführungen Aufschluss über Umgangsweisen mit bestimmten Erfahrungen geben (Detka, 2018).

Das Ziel der dann folgenden *Segmentierung* ist das Herausarbeiten der lebensgeschichtlichen Abschnitte aus Sicht des/der Biographen/in und der Nachvollzug der Logik der Erzählung (Detka, 2005). Segmente haben oftmals einen folgenden oder ähnlichen Aufbau: *Erzählgerüstsatz*, *Detaillierung*, eingelagerte *(Hintergrund-)Konstruktionen*, *Ergebnissicherung* und abschließend *eigentheoretischer/biographischer Kommentar* (vgl. Detka, 2005, S. 354). Zur Identifizierung der Segmente helfen „Rahmenschaltelemente, die anzeigen, daß eine Darstellungseinheit abgeschlossen ist und nun mehr die nächste folgt" (Schütze, 2016a, S. 58).

Der sich anschließende Arbeitsschritt der *strukturellen inhaltlichen Beschreibung* dient der detaillierten Herausarbeitung der sprachlichen Struktur: „Die sprachlichen Darstellungsgehalte werden in der strukturellen Beschreibung nicht einfach beim Wort genommen; stattdessen wird gefragt, welche Präsentationsfunktion die Darstellungsaktivität für den Ausdruck des von ihnen dargestellten (und oftmals auch einbettenden) sozialen bzw. biographischen Prozesses haben" (Schütze, 2016b, S. 25). Nach der detailgenauen Segmentierung des Textmaterials erfolgt eine Beschreibung der einzelnen Segmente, die „in

Anlehnung an das Vokabular“ (Bartmann, 2006, S. 58) der erzählenden Person und weitgehend unabhängig von bestehenden theoretischen Konzepten erfolgt. Detka (2005) empfiehlt die Ausführungen nicht als feste Vorschriften zu verstehen, sondern als Vorschlag für ein Vorgehen, welches dem Erkenntnisinteresse, der Forschungsfrage und dem Material gegenüber angemessen ist.

Die *Wissensanalyse* dient der Betrachtung der „eigentheoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten zu seiner Lebensgeschichte und zu seiner Identität“ (Schütze, 2016a, S. 58), hier wird die Erfahrungsebene mit der Ebene der Argumentation in Beziehung gesetzt. Dieser Arbeitsschritt wird von einigen Autor:innen kritisch betrachtet (Küsters, 2009) und findet nicht überall Anwendung im Rahmen einer narrationsanalytischen Auswertung von biographischen Interviews (siehe z. B. Handelmann, 2020).

Zur Herausarbeitung der „biographischen Gesamtformung“ im Arbeitsschritt der *analytischen Abstraktion* dienen nach Schütze (1983a, 1983b) vier grundlegende Phänomene/Schemata als theoretische Konzeptualisierung von Biographie, die sich vor allem auf den Grad der Autonomie und Fremdbestimmung beziehen bzw. auf das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft abzielen. Grundlegend geht es dabei um folgende Frage: „Wie deutet der Biographieträger seine Lebensgeschichte?“ (Schütze, 1983a, S. 284). Schütze (1983b) definiert vier übergeordnete „Prozeßstrukturen des Lebenslaufs“ (S. 67):

- „Institutionelle Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs“ (Schütze, 1983b, S. 68): Biographische Handlungen orientieren sich an institutionellen Vorgaben, an Werten und Normen oder an gesellschaftlichen Erwartungen (z. B. in Bezug auf Schule, Ausbildung, Beruf oder Familiengründung).
- „Verlaufskurven“: Definiert als „konditionelle [nicht intentionale] Verkettungen von Ereignissen“ (Schütze, 1983b, S. 90). Der/die Biograph:in verliert die Handlungsmacht und die Situation entgleitet der Person. Diese Prozessstruktur ist grundsätzlich sowohl im Positiven als auch Negativen möglich (als Steig- und Fallkurven, zum Ablauf und den sozialen Beziehungen und Akteur:innen innerhalb von Verlaufskurvenprozessen vgl. Schütze, 2016d).
- „Handlungsschemata von biographischer Relevanz“ (Schütze, 1983b, S. 70): Diese Prozessstruktur ist durch eine intentionale Aktivität, gekennzeichnet, so dass der/die Biograph:in gemäß eigener biographischer Ziele agiert[55].

[55] Schütze unterscheidet dabei zwischen „Handlungsschemata von biographischer Relevanz“ sowie dem „Handlungsschema markierter biographischer Irrelevanz“ (Schütze, 1983b). Erstere differenziert er weiter wie folgt: 1) Biographischer Entwurf, 2) Biographische Initiativen zur Änderung der Lebenssituation, 3) Episodales Handlungsschema des Erlebens von Neuem mit nachträglicher biographischer Relevanz und 4) Situatives Bearbeitungs- und Kontrollschema von biographischer Relevanz (übergeordneter

– „biographische Wandlungsprozesse“ (Schütze, 1983b, S. 103): Es erfolgt ein grundsätzlicher, totaler Perspektivwechsel hinsichtlich der eigenen biographischen Thematisierung, das Verhältnis der/des Biographin/en zu sich selbst verändert sich gänzlich.

Diese Grundphänomene der Prozessstrukturen des individuellen Lebens(ab)laufs sind als idealtypische Grundhaltungen bzw. Phasen innerhalb der Biographien zu verstehen und „unterscheiden sich nach ihren Heteronomie- bzw. Autonomieanteilen, also danach, ob Erleiden oder intentionales Handeln im Vordergrund der biographischen Entwicklung stehen, und nach dem Grad der Orientierung an normativen Ablaufmustern“ (Küsters, 2009, S. 81).

Während die bisherigen Arbeitsschritte der Auswertung fallbezogen sind, lösen sich die nächsten zwei Schritte vom Einzelfall und gehen darüber hinaus: *Fallvergleich* und *Konstruktion eines theoretischen Modells* (Schütze, 2016a).

Der Arbeitsschritt der „konstrastive[n] Vergleiche“ (Schütze, 2016a, S. 58) dient einer Kontrastierung der Ergebnisse der bereits durchgeführten Einzelfallanalysen, unter Berücksichtigung sowohl minimaler als auch maximaler Kontraste. Es geht dabei um die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Fällen, um darüber allgemeinere Zusammenhänge mit Blick auf das Erkenntnisinteresse bzw. der Forschungsfrage sichtbar zu machen (Schütze, 2016a).

Im letzten Schritt der fallübergreifenden Auswertung geht es um die „Konstruktion eines theoretischen Modells“ (Schütze, 2016a, S. 59). Dabei werden anhand der im Fallvergleich generierten Vergleichsdimensionen systematische Bezüge hergestellt, um das Zusammenwirken der untersuchten biographisch-sozialer Prozesse zu verstehen und so zu allgemeineren Aussagen zum Erkenntnisinteresse zu gelangen, die über die untersuchten Einzelfälle hinausgehen.

6.3 Forschungsprozess

Im folgenden Unterkapitel wird der konkrete Ablauf der Studie dargestellt und gezeigt, wie die zuvor beschriebenen methodischen Verfahren in der Praxis angewendet wurden. Die Darstellung beginnt mit dem Erstellungsprozess der Erhebungsinstrumente (6.3.1).

handlungsschematischer Vollzug mit unerwarteten Realisierungsschwierigkeiten, Überwältigung durch Scheitern des übergeordneten Handlungsschemas oder unerwartete bedrohliche Ereignisse, Flucht/Befreiung aus einer unzuträglichen historisch-biographischen Gesamtbedingungen der Lebensführung) (Schütze, 1983b, S. 70–81).

Es folgt die Beschreibung des Samplings und des Feldzugangs sowie der Datenerhebung (6.3.2) und Reflexion der eigenen Rolle im Feld aus forschungsethischer Perspektive (6.3.3). Schließlich wird der Prozess der Datenaufbereitung und -auswertung (6.3.4) dargelegt.

6.3.1 Vorbereitung der narrativen Interviews

Das narrative Interview als Instrument und Methode zur Datenerhebung ist davon gekennzeichnet, dass die befragte Person zu einer unvorbereiteten Stegreiferzählung angeregt wird. Im Folgenden werden Überlegungen präsentiert, die zur Konstruktion des entsprechenden Erzählstimulus sowie sich anschließender Fragen geführt haben.

Konstruktion von Erzählstimulus und exmanenten Fragen

Bei der Konstruktion der eröffnenden Erzählaufforderung muss zunächst die grundlegende Entscheidung getroffen werden, ob nur die interessierende Lebensphase *oder* die gesamte Lebenserzählung erfragt werden soll. Aus der Literatur leitet sich die grundsätzliche Empfehlung ab, „unabhängig vom speziellen Untersuchungsinteresse die vollständige Lebenserzählung zu erheben, um die Datenbasis nicht im Vorhinein künstlich zu verengen“ (Küsters, 2009, S. 46). Da bezogen auf das Erkenntnisinteresse der biographische Weg hin zur Z-Prüfung von Relevanz ist, fiel die Entscheidung, die gesamte Lebensgeschichte zu erfragen. Teil dieses Weges ist auch der berufliche Werdegang der Befragten, für den es oftmals biographisch frühe Bezugspunkte gibt: „Für Prozesse der Berufswahl können beispielsweise auch Vorgänge in der Kindheit von großem Belang sein“ (Küsters, 2009, S. 46). Daher empfahl sich eine offene Erzählaufforderung, wobei die Befragten aus den Vorgesprächen und der Kontaktaufnahme bereits wussten, dass insbesondere ihr Absolvieren der Z-Prüfung von Interesse war und ihnen somit eine Besonderheit in Bezug auf den Bildungsweg zugeschrieben wurde. Wo die Geschichte beginnt, entscheiden die Befragten jedoch selbst, dies kann bereits Rückschlüsse auf die Einordnung der eigenen Biographie ermöglichen (eigene Geburt, Generationeneinbettung, historische Umstände) (Küsters, 2009).

Im Hinblick auf den richtigen Grad der Offenheit sollte der Stimulus demnach offen genug formuliert sein, um die gesamte Lebensgeschichte erfassen zu können, aber auch für die Befragten spezifisch genug, damit sie wissen, welches Thema für das Forschungsinteresse von Relevanz ist.

Die Generierung der exmanenten Fragen orientierte sich an methodischen Gestaltungsprinzipien zur Erstellung von Leitfäden gestützten Interviews (Helfferich, 2011)[56]. Die Fragen wurden dabei in thematischen Frageblöcken angeordnet, d. h. im Sinne einer Chronologie des Lebenslaufs beispielsweise von der Kindheit, über die Schul- und Berufszeit bis zum Zeitpunkt des Interviews (siehe Erhebungsinstument im Anhang VI). Generelle Anforderungen an einen Leitfaden sind laut Hopf (1978): Offenheit, Sparsamkeit, Übersichtlichkeit, natürlicher „Fluss" der Erzählung oder Erinnerung. Der Leitfaden sollte nicht in Versuchung führen, abzulesen oder Vertiefungen „abzublocken", um eine „Leitfadenbürokratie" zu vermeiden (Hopf, 1978, S. 101).

Ergänzende Erhebungsinstrumente

Zusätzlich kam ein Kurzfragebogen zur Anwendung. Dieser wurde auf Basis grundlegender Empfehlungen zur Erhebung zusätzlicher Daten entwickelt, die für das Forschungsinteresse und das Sample von Relevanz sind, z. B. Alter, Geschlecht, Bildungsstand, also soziodemographische Angaben zur befragten Person sowie Angaben zum Bildungsverlauf und zum beruflichen Werdegang. Zudem wurden Fragen zur sozialen Herkunft (Angaben über Soziodemographie der Eltern) gestellt. Die Fragebögen kamen erst nach den Interviews zum Einsatz, sodass die Befragten sie in Ruhe zu Hause ausfüllen und dann per Post oder E-Mail zurückschicken konnten (siehe Anhang VII und VIII). Von einigen Befragten kam trotz mehrfacher Nachfrage kein ausgefüllter Fragebogen zurück, so dass teils formale Angaben zu Bildungsabschlüssen oder soziodemographische Angaben, wie konkrete Jahreszahlen, beispielsweise von Ausbildungen, fehlte (vgl. z. B. Interview 14).

6.3.2 Sampling, Zugang zum Feld und Prozess der Datenerhebung

Die Auswahl der Interviewpartner:innen für eine Studie, also das Sampling, ist ein wesentlicher Schritt bei der Planung und Umsetzung empirischer Studien zur Bearbeitung des Erkenntnisinteresses:

> Der Begriff des Sampling beschreibt in der empirischen Sozialforschung die Auswahl einer Untergruppe von Fällen, d. h. von Personen, Gruppen, Interaktionen oder Ereignissen, die an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte

[56] Das Vorgehen nach dem SPSS-Prinzip erfolgte in den folgenden Schritten: 1. Schritt „S", d. h. das offene Sammeln und Zusammentragen von Fragen. 2. Schritt: „P" wie Prüfen, d. h. die im ersten Schritt zusammengestellte Liste wird unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit durchgearbeitet und auf die Brauchbarkeit der Fragen geprüft. Im dritten Schritt „S" wie Sortieren werden diejenigen Fragen, die der Prüfung standgehalten haben, sortiert und eine sinnvolle Reihenfolge gebracht. Im abschließenden Schritt „S" für das Subsumieren werden die Fragen ggf. gruppiert und in übergeordnete Blöcke zusammengefasst (Helfferich, 2011, S. 182–185).

> Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten (kollektiven oder allgemeineren) Sachverhalt stehen. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 174)

In der vorliegenden Studie kamen unterschiedliche Samplingstrategien zum Einsatz, um die Untersuchungsgruppe zu bestimmen und einzugrenzen: Es wurde eine Verschränkung von Kriterienansatz und Theoretical Sampling gewählt. Das kriteriengeleitete Verfahren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010) wird auch als Stichprobenplan anhand von kontrastierenden Merkmalen bezeichnet (Kelle & Kluge, 2010), wichtig ist dabei die Anbindung an die Forschungsfrage bzw. das Erkenntnisinteresse: Was charakterisiert die Personengruppe, die im Fokus der Studie (hier zur Z-Prüfung) steht? Was ist schon aus der Literatur bekannt? Welche Merkmale wären interessant, um einen Vergleich verschiedener lebensgeschichtlicher Erzählungen und Deutungen mit denen einer anderen Person durchzuführen? Daran anknüpfend wurden in einem ersten Schritt bestimmte Kriterien abgeleitet, die einen Einfluss auf die Varianz der biographischen Bedeutung der Z-Prüfung haben und daher einen Ausgangspunkt für die Zusammenstellung von Personen im Sample bilden könnten: Zur Untersuchungsgruppe zählen hier grundsätzlich zunächst alle Personen, die eine Z-Prüfung in Oldenburg[57] abgelegt, erfolgreich bestanden und damit eine fachgebundene HZB erworben haben.

Ausgehend von Ergebnissen aus dem bisherigen Stand der Forschung sowie der quantitativen Vorstudie von Zawacki-Richter et al. (2018) konnte zudem davon ausgegangen werden, dass es hinsichtlich der Bedeutung der Z-Prüfung einen Unterschied macht, ob die anschließende Studienfachwahl konsekutiver oder nicht-konsekutiver Natur ist. Hier gab es zudem Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunktes der Z-Prüfung im Hinblick auf die jeweils geltenden gesetzlichen Regelungen. Hier war es von Relevanz, dass die Befragten die Z-Prüfung bereits vor 2009 abgelegt hatten, um eine Engführung der Motivationslage im Sampling zu verhindern[58]. Da das Forschungsinteresse dieser Studie auf der biographischen Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung im Zusammenhang mit einer tatsächlichen Studienaufnahme und den damit verbundenen Bildungs- und Lebensveränderungen liegt, stellte ein weiteres Kriterium die Studienaufnahme sowie -abschluss dar. Die Fokussierung auf Personen, die nach der Prüfung auch ein Studium absolviert haben,

[57] Eine Person aus dem Sample legte die Prüfung an einer anderen Hochschule ab.

[58] Vor dem KMK-Beschluss 2009 (3+3 Regelung sowie die allgemeine Hochschulreife für den Abschluss einer Fortbildungsprüfung, z. B. Meister) mussten auch Personen eine Z-Prüfung ablegen, die keinen Berufswechsel anstreben. Zudem legen die Ergebnisse der Clusteranalyse von Zawacki-Richter et al. (2018) nahe, dass im Sample sowohl Motive des Berufswechsels vertreten sind (z. B. Cluster 3 und 6), als auch eine Fortführung der bisherigen beruflichen Richtung zu vermuten ist (z. B. Cluster 1 und 2; vgl. Zawacki-Richter et al., 2018, S. 69 f.).

ermöglicht eine gezielte Untersuchung der biographischen Auswirkungen und Bedeutungszuschreibungen der Hochschulzugangsprüfung im Kontext des Hochschulzugangs und des anschließenden Bildungsweges.

Um unterschiedliche Fächer zu berücksichtigen bildete die Clusterung der Prüfungsfächer nach Zawacki-Richter et al. (2018, S. 67) eine erste Annäherung:

(1) Pädagogik, Philosophie
(2) Ökonomie/Wirtschaftswissenschaften
(3) Psychologie, Sozialwissenschaften, Soziologie
(4) Kunst, Geschichte, Germanistik, Musik, Sportwissenschaften, Anglistik, Bildende Kunst
(5) Biologie, Geographie, Physik, Informatik, Chemie, Mathematik, Landschaftsökologie

Nach Möglichkeit sollten alle fünf Cluster im Sample vertreten sein, um eine Engführung und fachspezifische Zusammenhänge zu vermeiden. Insgesamt sollte das Sample eine möglichst große Heterogenität und Varianz aufweisen im Hinblick auf die Fächerwahl sowie (Nicht-)Zusammenhang von Ausbildung/Beruf vor der Z-Prüfung und Studienfach, bezüglich des Alters zum Zeitpunkt der Z-Prüfung, Geschlecht und Jahr der Z-Prüfung, um eine maximale Kontrastierung als Basis für eine theoretische Verallgemeinerung anzustreben. Leitend hierfür waren folgende Fragestellungen: Wer steht exemplarisch für das Thema und unterscheidet sich dennoch gleichzeitig von anderen Personen?

Das Anliegen im Sinne der qualitativen Sozialforschung ist hier keine statistische Repräsentativität, sondern zu explorieren und auszumachen, wie das „Phänome[n] und das Spektrum seiner Ausprägungen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 176) in theoretischer Hinsicht beschaffen ist. Da es nicht darum geht, bestimmte Zusammenhänge oder Mechanismen zu ermitteln, sondern vielmehr darum, aus welchen biographischen Konstellationen bzw. auf Basis welcher biographischer Erfahrungen Personen eine Z-Prüfung machen, konnten nicht alle theoretisch relevanten Aspekte vorab festgelegt werden. Im Sinne einer „Entdeckungslogik“ (Rosenthal, 2015, S. 90) konnten Anknüpfungspunkte für die weitere Fallauswahl und Kontrastierung erst auf Basis der lebensgeschichtlichen Erzählungen gewonnen werden.

Der Ausgangspunkt der kriteriengeleiteten Samplingstrategie wurde in einem zweiten Schritt daher durch eine Orientierung am Theoretical Sampling ergänzt, welches in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie nach B. Glaser und Strauss (1967) weitere Kriterien in der Auswertung empirischer Daten hervorbringt, auf Basis derer entschieden wird, welcher Fall als nächster ausgewählt wird. Diesen zirkulären Prozess der

Datenerhebung und -auswertung kennzeichnet, dass das Sample sukzessive aufgebaut wird: Demnach ist „das Thereotical Sampling […] ein Verfahren, bei dem sich der Forscher auf einer analytischen Basis entscheidet, welche Daten als nächstes zu erheben sind und wo er diese finden kann“ (A. L. Strauss, 1998, S. 70). Entsprechende Aspekte wurden im Forschungsprozess dieser Studie berücksichtigt, damit sich das Sample entsprechend heterogen gestaltet.

Im Folgenden wird in der chronologischen Logik des Forschungsprozesses zunächst der Feldzugang beschrieben sowie daran anschließend die Datenerhebung. Abschließend folgt eine Übersicht der durchgeführten Interviews (Sample).

Zugang zum Feld

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von August 2019 bis Oktober 2022. Der Zugang zum Feld und der Kontakt zu den Befragten erfolgte über unterschiedliche Wege: einerseits über persönliche Kontakte (sowohl beruflich als auch privat, insgesamt fünf Interviews), andererseits über die Mitarbeit in dem DFG-Projekt (neun Interviews).

Der Erstkontakt verlief entsprechend unterschiedlich: Bei den privat bzw. beruflich vermittelten Kontakten zunächst über eine E-Mail mit einigen wesentlichen Informationen zum Vorhaben und dem Forschungsinteresse und nach positiver Rückmeldung über ein telefonisches Vorgespräch, um Fragen zu beantworten und die Art des Interviews zu erklären. Da die Form des narrativen Interviews irritierend wirken kann, wenn ein Frage-Antwort Schema antizipiert wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010), wurden die Besonderheiten des narrativen Interviews vorgestellt. So wurde verhindert, dass die zu befragenden Personen ein klassisches Leitfadeninterview mit dialogischem Frage-Antwort-Charakter erwarteten, und sie konnten sich stattdessen mit dem erzählenden Moment der Gesprächssituation vertraut machen (Unger, 2018a). Dieses Vorgespräch diente zudem einem ersten Kennenlernen und der Klärung organisatorischer Rahmenbedingungen (z. B. Thema, Ort und Zeit).

In den Vorgesprächen wurde ebenso thematisiert, dass die Interviews aufgezeichnet und protokolliert sowie die Daten anschließend anonymisiert werden würden. Da es um die gesamte und vollständige Biographie geht, wurde auch angesprochen, dass es trotz umfassender Anonymisierungsstrategien (Namen und weitere personenbezogene Daten) nicht vollständig auszuschließen sei, dass Personen und ihre Geschichte erkannt werden können, da „[b]iographische Interviews […] durch ihre besondere Beschaffenheit und Kontextdichte die Eigenart [aufweisen], dass sie, auch wenn sie sorgfältig anonymisiert

sind, allein dadurch, wie die Lebensgeschichten erzählt werden, Rückschlüsse auf die Person möglich machen können“ (Unger, 2018b, S. 689). Es war wichtig, darauf hinzuweisen, sodass alle Gesprächspartner:innen nach sorgfältiger Abwägung vollumfassend und transparent informiert der Teilnahme zustimmten. Dieser Aspekt ist „sowohl für den Aufbau von Vertrauen als auch in forschungsethischer Hinsicht von Bedeutung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 76).

In dem genannten Forschungsprojekt der DFG verlief der Feldzugang und Erstkontakt wesentlich formalisierter und über die institutionelle Anbindung an die Universität. Grundlage des Samples waren Personen, die an der Universität Oldenburg eine Z-Prüfung abgelegt hatten und in einem zentralen Datensatz erfasst waren (N = 6205 von 1971 bis 2010). Aufbauend auf einer Auswertung des quantitativen Datensatzes wurden in einem ersten Schritt Personen identifiziert, die im Hinblick auf die explorierten Cluster von Zawacki-Richter et al. (2018) die höchsten Zuordnungswahrscheinlichkeiten aufwiesen, um diese anhand von narrativen Interviews zu ihrer Lebensgeschichte zu befragen. Aus diesen Fällen wurden per Zufallsprinzip diejenigen Personen für ein Interview angefragt (Anschreiben siehe Anhang II), deren aktuelle Adressen vorlagen oder sich zwecks Kontaktaufnahme im Internet recherchieren ließen[59]. Es folgten Anschreiben mit vorfrankierten Rücksendeumschlägen mit der Bitte, sich bei Interesse über den Postweg oder die angegeben Kontaktdaten zurückzumelden. Nach entsprechender Rückmeldung wurden wie bei den persönlichen Kontakten (meist telefonische) Vorgespräche geführt, um alles Weitere zu besprechen und Termine für die Interviews zu vereinbaren. Der Inhalt der Gespräche war hier ebenso wie bereits vorab beschrieben (Ablauf zum Interview, Aufzeichnung und Anonymisierung, Organisatorisches und offene Fragen).

Im Rahmen der Mitarbeit in dem DFG-Projekt wurden insgesamt neun Interviews durchgeführt, die Eingang in das Sample der vorliegenden Arbeit gefunden haben.

Interviewführung

Im ersten Interview stellte die Einleitung in das Interview und der Erzählstimulus eine längere Einführung von Seiten der Interviewerin dar, mit dem Ziel, den Ablauf und die

[59] Zur Speicherung und Verarbeitung der personenbezogenen Daten im Rahmen des DFG-Projektes und des Promotionsvorhabens wurde ein entsprechender Ethikantrag eingereicht und das Vorhaben im Rahmen des Feldzugangs mit dem Datenschutzbeauftragten der Universität Oldenburg abgesprochen. Das positive Votum des Datenschutzbeauftragten sowie eine positive Stellungnahme der *Kommission für Forschungsfolgenabschätzung und Ethik* der Universität Oldenburg liegt vor.

Idee des narrativen Interviews für den Interviewpartner möglichst umfassend zu erläutern (vgl. I_1, Z. 1-12):

> [...] Ich würde Sie zu Beginn dann jetzt gerne bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen ähm und das heißt Ihre ganze Lebensgeschichte und gerne so ausführlich wie möglich ähm ich interessiere mich im Grunde genommen für alles was in Ihrem Leben passiert ist und es wär einfach schön wenn ich einen Eindruck davon bekommen könnte wie Ihr Leben verlaufen ist (.) Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen wie Sie möchten und ich werde Sie auch erst mal nicht unterbrechen und ähm mir gegebenenfalls 'n paar Notizen machen und dann später noch mal darauf zurückkommen (.) genau (.) dann würde ich Sie jetzt bitten einfach mit Ihrer Lebensgeschichte // ja // anzufangen und vielleicht können Sie einfach in Ihrer Kindheit beginnen ähm so bei den frühesten Erinnerungen // hm (bejahend) // I: ähm, genau. (I_1, Z. 16-24)

Kritisch zu reflektieren ist die implizite Rahmung, die durch die Bitte erfolgt, mit den „frühesten Erinnerungen“ (I_1, Z. 24) zu beginnen. Diese Formulierung kann für die erzählende Person sowohl interpretationsbedürftig als auch herausfordernd sein, da unklar bleibt, worauf sich ‚früheste Erinnerungen‘ konkret beziehen sollen. Darüber hinaus kann eine solche thematische bzw. zeitliche Eingrenzung schwierig sein, insofern das Erkenntnisinteresse auf die Gesamtbiographie abzielt (vgl. Kapitel 6.3.2). Der Befragte ratifiziert die Eingangsfrage dennoch zügig und beginnt die Erzählung mit dem Geburtsdatum als Startpunkt der eigenen Biographie und lässt sich von der Bitte nicht verunsichern (vgl. I_1, Z. 27 f.).

Waren die ersten Interviews der vorliegenden Studie noch davon geprägt, dass die Erzählaufforderung der Interviewenden sehr lang und ausführlich formuliert wurde, teilweise mit der Bitte, in der Kindheit zu beginnen, in der Hoffnung, die Biographie chronologisch erfassen zu können, wurde der Stimulus mit zunehmender Reflexion und Erfahrung deutlich offener formuliert. Zur Veranschaulichung exemplarisch ein späterer, offener formulierter Erzählstimulus ohne Bezugspunkt für den Beginn (z. B. Kindheit):

> u:nd dann würde ich Sie zu Beginn des Interviews ge::rne einmal bitten mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen (--) äh:m gerne Ihre ganze Lebensgeschichte und gerne auch ausführlich also nehmen Sie sich gerne ruhig 'n Moment Zeit ähm und überlegen Sie (--) für mich ist alles wichtig ich werde Sie erstmal auch nicht unterbrechen ähm // hm (bejahend) // I: und erstmal keine Rückfragen stellen, mir vielleicht 'n paar Notizen machen (--) ähm und dann später nochmal drauf zurück kommen (.) und Sie können mit Ihre:r Geschichte gerne (--) da beginnen (--) wo Sie möchten oder wo (.) Ihrer Meinung nach die (.) Ihre Geschichte (.) beginnt // hm (bejahend) // genau gut dann (--) übergebe ich das Wort gerne an Sie (I_5, Z. 1-17)

Die Interviews, die im Rahmen des DFG-Projektes durchgeführt wurden, enthielten zudem stets den Zusatz, dass die Interviewpartner:innen bereits wüssten, dass Interesse an Personen bestehe, die eine Z-Prüfung gemacht haben. Auf diese Formulierung wurde sich im Projekt gemeinschaftlich geeinigt:

> äh genau also ich f- fang nochmal kurz an (.) äh vieln Dank dass Sie sich die Zeit heute nehm äh für das Gespräch um mit mir über Ihre Lebensgeschichte zu sprechen (.) Sie wissen ja schon dass ich mich für Person intressier die ne Z-Prüfung gemacht haben (.) u::nd ich würde Sie zu Beginn nun bitten mir Ihre Lebensgeschichte zu erzähln gerne ganz ausführlich (.) und nehm Sie- s- soviel Zeit dafür wie Sie möchten (.) ähm überlegen Sie ganz in Ruhe ich werde Sie erstmal nicht dabei unterbrechen (.) ähm und Rückfragen stelln und Sie dürfen mit Ihrer Erzählung einfach dort beginn wo Sie möchten (I_11, Z. 1-7)

Somit wurde der thematische Bezug direkt gesetzt. Die Antworten auf diese Eingangsfrage fielen insgesamt sehr unterschiedlich aus: Einige Personen begannen ihre Erzählung mit der Familiengeschichte, andere mit ihrer Geburt und wiederum andere Befragte beginnen mit der Darstellung und Erklärung des Bildungswegs[60].

Während der Stegreiferzählung in den Interviews habe ich mir Notizen gemacht, zur Vorbereitung auf den immanenten Nachfrageteil: Was ist unklar? Was sollte später noch einmal vertieft werden? Was irritiert? Wo sind weitere Hintergrundinformationen für die bisherigen Erzählungen für das Verständnis notwendig? Wo gibt es Lücken in der Haupterzählung? Dabei war es wichtig, „Fragen nach dem Wie sozialer Prozesse zu stellen, bevor durch Fragen nach dem Warum von Entscheidungen, Überzeugungen usw. argumentative Sequenzen in Gang gesetzt [werden], in denen der Informant seine theoretischen Einschätzungen über sich selbst und seine Biographie [darlegt]“ (Riemann, 1987, S. 50).

Im Sinne der Empfehlung, sich bei den immanenten Nachfragen zunächst an dem Nachvollzug der präsentierten Lebensgeschichte unabhängig von der Forschungsfrage zu orientieren und dabei auch Erzählstümpfe (Schütze, 2016a), die vermeintlich erst einmal nichts oder nur wenig mit dem Forschungsinteresse zu tun haben, zu berücksichtigen, wurden Nachfragen zu allen entsprechenden offenen Punkten gestellt. Dazu wurden im Interview beispielsweise folgende Fragetypen angewendet: „Ansteuern einer Lebensphase“, „Eröffnung eines temporalen Rahmens“ und Fokussierung auf eine zuvor erwähnte Situation (Rosenthal, 2015, S. 176).

Da die exmanenten Fragen nur zum Einsatz kamen, wenn die entsprechenden Informationen in der Stegreiferzählung bzw. durch die Beantwortung der immanenten Fragen nicht von selbst angesprochen wurden, dienten die Fragen zwar der Orientierung, wurden aber äußerst flexibel eingesetzt. Dies bedeutete, dass evtl. nur wenige Fragen gestellt und die

[60] Den einzelnen Falldarstellungen im Ergebnisteil wird der jeweilige Interviewbeginn vorangestellt und interpretiert, da „auf diese Weise die Eröffnung des Gesprächs und die Haltung der interviewten Person zur eigenen Biografie in den Fokus genommen und transparent dargestellt werden kann“ (Handelmann, 2020, S. 89).

Reihenfolge nicht eingehalten wurde, sofern die Befragten die interessierenden Auskünfte bereits im ersten Teil des Interviews gegeben hatten.

Am Ende erfolgte die Möglichkeit für die Befragten, Ergänzungen zu machen.

Sample

Das Sample dieser Studie ist heterogen hinsichtlich Nicht-/Zusammenhang von Ausbildung/Beruf vor der Z-Prüfung und Studienfach, Alter, Geschlecht, Fächerwahl sowie Jahr der Z-Prüfung. Die älteste Person ist 1944 geboren, die jüngste 1981. Das Sample umfasst Personen, die zwischen 1974 und 2008 ihre Z-Prüfung abgelegt haben, wobei das Alter der Teilnehmer:innen zum Prüfungszeitpunkt zwischen 22 und 45 Jahren variiert. Hinsichtlich der gewählten Z-Prüfungsfächer und dem anschließenden Studium zeigen sich vielfältige Schwerpunkte, darunter z. B. (Zahn-)Medizin sowie verschiedene Lehramtsfächer wie Sport, Geschichte, Deutsch, Physik. Das Lehramt umfasst verschiedene Schulformen, u. a. auch für berufsbildende Schulen. Zudem sind Studiengänge aus den Bereichen Sozialwissenschaften, Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften, Informatik sowie Textil- und Modewissenschaft vertreten. Das Studienfach Pädagogik ist am häufigsten vertreten und entspricht damit der Grundgesamtheit, da Pädagogik mit rund 21 Prozent das häufigste gewählte Z-Prüfungsfach darstellt (Zawacki-Richter et al., 2018, S. 65).

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Interviewpartner:innen und ihre wesentlichen Merkmale mit Blick auf das Sample: Länge der (Stegreif-)Erzählung, Geschlecht, Berufliche Tätigkeit vor der Z-Prüfung, Jahr und Alter zum Zeitpunkt der Z-Prüfung, Fachrichtung der Z-Prüfung bzw. des Studienfachs sowie die berufliche Tätigkeit nach dem Studium.

Inter-view-kürzel	Länge Stegreif-erzählung/ Interview/	Ge-schle cht	Berufliche Tätigkeit vor der Z-Prüfung	Jahr Z-Prüfung und Alter zum Zeitpunkt der Prüfung	Z-Prüfung/Studienfach	Berufliche Tätigkeit nach dem Studium
I_1	00:59/ 02:39	m	Krankenpfleger	1974 (Alter 22 J.)	Erst (Zahn-)Medizin, dann Lehramt Sport und Geschichte	Krankenpfleger, Selbstständigkeit mit einem Gesundheitsunternehmen
I_2	00:18/ 01:27	w	Verwaltungsfachangestellte	1987 (Alter 28 J.)	Sozialwissenschaften	Wissenschaftsmanagement, Verwaltung an einer Hochschule
I_3	00:28/ 01:38	w	Ungelernte Bürokraft	1978 (Alter 30 J.)	Pädagogik	Pädagogische Mitarbeiterin in versch. Bereichen und Selbstständigkeit (Coaching, Supervision)
I_4	01:44/ 03:47	w	Apothekenhelferin, dann Ausbildung als Bürokauffrau, Familienbetrieb	1978 (Alter 34 J.)	Pädagogik	Pädagogische Mitarbeiterin in verschiedenen Bereichen
I_5	00:15/ 01:58	m	Industriekaufmann	2004 (Alter 23 J.)	Wirtschaftswissenschaften für Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehrer und Koordinator an einer Berufsschule
I_6	00:29/ 01:30	w	Einzelhandelskauffrau	2008 (Alter 45 J.)	Germanistik (allerdings kein Studium aufgenommen)	Kaufmännische Angestellte, Verkäuferin, Sekretärin
I_7	00:37 01:51	m	Kaufmann, Krankenpfleger, Erzieher/Heilpädagoge	1988 (Alter 39 J.)	Pädagogik	Selbstständige (pädagogische) Fachberatung, Bildungsstätte
I_8	00:05/ 01:11	m	technischer Zeichner/ Bauzeichner	1978 (Alter 23 J.)	Sport und Deutsch auf Lehramt	Lehrer an einer Grundschule
I_9	00:37/ 02:15	w	Zahnarzthelferin	1990 (Alter 28 J.)	Pädagogik	kommunale Gleichstellungsbeauftragte, Selbstständigkeit (Coaching)
I_10	01:06/ 02:18	w	Bürokauffrau, Erzieherin, Diakonin	1982 (Alter 25 J.)	Pädagogik	Pädagogische Mitarbeiterin, Lehrerin
I_11	01:06/ 02:05	w	Erzieherin	1990 (Alter 36 J.)	Pädagogik	Kita-Leitung
I_12	00:39/ 01:58	m	Bankkaufmann	1974 (Alter 24 J.)	Lehramt Geschichte & Physik	Lehrer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter
I_13	00:14/ 01:40	w	Angestellte in einem Bauunternehmen	1999 (Alter 29 J.)	Z-Prüfung Informatik (dann Abitur nachgeholt am Abendgymnasium und Studium Zahnmedizin)	Selbstständigkeit mit eigener Zahnarztpraxis
I_14	00:19/ 01:34	w	Schneiderin	2001 (Alter 25 J.)	Textil- und Modewissenschaft	Wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Hochschule

Tabelle 2: Übersicht über die Interviewpartner:innen (eigene Darstellung)

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Verteilung der berücksichtigten Kriterien im Hinblick auf die vierzehn geführten Interviews.

Modus der Erhebung		Kontext		Geschlecht		Jahr der Z-Prüfung				Fächerwahl (aufgrund von Lehramt und 2-Fächern >14)					Zusammenhang Beruf/Studienfach		Gesamt N
Präsenz	online	DFG-Projekt	außerhalb Projekt	w	m	1971 - 1980	1981 - 1990	1991 - 2000	2001 - 2010	Pädagogik, Philosophie	Ökonomie / Wirtschaftswissenschaften	Psychologie, Sozialwissenschaften, Soziologie	Kunst, Geschichte, Germanistik, Musik, Sportwissenschaften, Anglistik, Bildende Kunst	Biologie, Geographie, Physik, Informatik, Chemie, Mathematik, Landschaftsökologie	konsekutiv	Nicht-konsekutiv	
8	6	9	5	9	5	5	5	1	3	6	1	1	7	2	5	9	**14**

Tabelle 3: Anzahl der Interviews in Bezug zu den Samplingkriterien (eigene Darstellung)

Durchführung und Reflexion der Datenerhebung (online und face-to-face)

Acht der insgesamt vierzehn Interviews wurden face-to-face in Präsenz durchgeführt. Der Ort für das Interview wurde jeweils durch die Befragten bestimmt. Zur Auswahl standen jeweils Räumlichkeiten in der Universität Oldenburg, aber auch die Möglichkeit, zu den Interviewpartner:innen nach Hause zu kommen. Entscheidend war, wo die Befragten sich am wohlsten fühlen, um über ihre Lebensgeschichte zu sprechen und teilweise auch sehr private Details zu teilen. So wurden einige Interviews in neutralen Räumlichkeiten an der Universität durchgeführt, andere dagegen im privaten Umfeld der Befragten (z. B. in der eigenen Wohnung oder anderen privaten Räumlichkeiten). Bei den Interviews, die zum Zeitpunkt der Pandemie in Präsenz durchgeführt wurden, erfolgte die Durchführung sensibel im Hinblick auf Infektionsschutz (Haefker & Schörmann, 2022) und es wurden entsprechende Absprachen bzw. Maßnahmen getroffen (z. B. genügend Abstand, Durchführung im Freien).

Die anderen sechs Interviews wurden aufgrund der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen im Zeitraum von November 2020 bis Mai 2021 online durchgeführt. Die onlinebasierte Datenerhebung erfolgte per Videokonferenz über das datenschutzkonforme Tool *iconf.de*[61], welches auf der Webkonferenzplattform *BigBlueButton* beruht und durch die Universität Oldenburg bereitgestellt wurde. Um die Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen zu gewährleisten, erfolgte die Erstellung eines Leitfadens/Checkliste sowie eine anschließende Reflexion der Online-Erhebung (Datenschutz, Software-Performance, Interview als soziale Interaktion, siehe Anhang V).

[61] https://uol.de/itdienste/services/video-und-webkonferenz [08.12.2025]

Die onlinebasierte Durchführung biographisch-narrativer Interviews birgt verschiedene Herausforderungen bzw. Vor- und Nachteile und erfordert „reflexive Überlegungen zu den Fragen […], ob die spezifischen Aspekte der Methode auch über ein digitales Setting erfüllt werden“ (Haefker & Schörmann, 2022, S. 133). Neben methodischen Fragen ist auch der jeweilige Kontext von Interviewer:in und befragter Person von Bedeutung und erfordert Abwägung. Durch die Covid-19 Pandemie hat die Durchführung von Telefon- und Videokonferenzen zugenommen, sowohl im Alltag auch in der Forschung, z. B. bei Interviewstudien (Self, 2021). Diese digitale Kommunikation war so zwar teils alltäglicher geworden, jedoch waren einige Interviewpartner:innen aufgrund ihres Alters weniger erfahren mit dieser Technik, wenn auch offen und aufgeschlossen. Es war daher hilfreich, vorab einen Online-Termin für ein technisches Vorgespräch auszumachen und alles einmal in Ruhe mit den Befragten durchzusprechen und die Technik zu testen, um etwaige diesbezügliche Unsicherheiten zu begegnen. Ein zusätzlicher Vorteil dieses Vorgehens war ein erstes Kennenlernen nicht nur über die Stimme, sondern auch mit Bild des Gegenübers, was ebenso förderlich für den Vertrauensaufbau und das Schaffen einer guten Gesprächsatmosphäre trotz digitalem Rahmen war.

Eine weitere hilfreiche Strategie für eine vertrauensvolle digitale Kommunikation kann z. B. der besondere Fokus auf Gesichtsausdrücke und weitere non-verbale Signale sein (Seitz, 2016). Beispielsweise muss anders als in persönlichen Treffen bei Videokonferenzen der Blick in die Kamera gerichtet werden und nicht auf das Gesicht auf dem Bildschirm, um dem Gegenüber das Gefühl zu vermitteln, gesehen zu werden.

Insgesamt wurden so auch online sehr gute Interviews mit langen Stegreiferzählungen durchgeführt. Lediglich bei zwei Interviews gerieten die Stegreiferzählungen sehr kurz. Inwiefern jedoch der Interviewmodus einen Einfluss auf die Datenqualität hatte, kann an dieser Stelle nicht sicher gesagt werden.

In beiden Varianten, online sowie in Präsenz, orientierten sich die Interviews grundlegend an folgendem Ablauf: Zunächst erfolgte etwas ‚Smalltalk‘, um in das Gespräch einzusteigen. Daran anschließend erfolgte eine grobe Erläuterung zum weiteren Ablauf, und es wurde noch einmal auf die Besonderheiten der Interviewform hingewiesen. Dabei habe ich den Fachbegriff des narrativen Interviews vermieden, aber deutlich gemacht, dass alles an der Lebensgeschichte auch über die Z-Prüfung hinaus von Interesse war, sodass die Interviewpartner:innen „möglichst viel von sich aus sagen und erzählen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 81). Zudem habe ich darauf hingewiesen, dass ich mir beim

Zuhören zunächst Notizen mache und erst im Anschluss Nachfragen stellen würde, sofern etwas unklar sein sollte oder von spezifischerem Interesse wäre. Danach folgte das Interview dem Ablauf des narrativen Interviews, wie in Kapitel 6.2.1 beschrieben: Erzählstimulus, immanente und abschließend exmanente Nachfragen. Am Ende erfolgte ein Dankeswort an die Interviewpartner:innen und oft noch kurze Gespräche zum Abschluss oder Fragen zu meiner Person und meinem beruflichen Werdegang. Die jeweilige konkrete Kontaktaufnahme, Interviewsituation und Besonderheiten der Führung der einzelnen Interviews ist den Falldarstellungen im Ergebnisteil vorangestellt (Kapitel 7).

Die Länge der durchgeführten Interviews reichte von 1 Stunde und 11 Minuten bis 3 Stunden und 47 Minuten. Die Dauer der enthaltenen Stegreiferzählungen variierte von 5 Minuten bis zu 1 Stunde und 44 Minuten ohne wesentliche Nachfragen. Das Interview, in dem die Stegreiferzählung lediglich 5 Minuten umfasste, verlief leider auch im Folgenden stockend mit sehr vielen Nachfragen und eher kurzen Antworten, sodass keine richtige Erzählung zustande kam. Daher konnte dieses Interview leider nicht mit der Narrationsanalyse ausgewertet werden, interessante Aspekte daraus fließen aber dennoch in die Diskussion mit ein.

6.3.3 Forschungsethische Reflexion über die eigene Rolle im Feld

Anzumerken ist, dass die geführten Interviews selbst als sozialer Sachverhalt begriffen werden müssen, da eine soziale Beziehung zwischen Interviewerin und den interviewten Personen bestand. Die Phase der Datenerhebung war insbesondere durch den biographischen Zugang der Studie mit forschungsethischen Fragen und einer bestimmten Haltung verbunden, die nachfolgend reflektiert werden soll. Diese geht einher mit der Reflexion über die eigene Verantwortung als Forschende und die Grenzen qualitativer Forschung. Dabei geht Forschungsethik über Aspekte des Datenschutzes (siehe Anhang III f.) hinaus:

> Unter dem Stichwort ‚Forschungsethik' werden in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen all jene ethischen Prinzipien und Regeln zusammengefasst, in denen mehr oder minder verbindlich und mehr oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in sozialwissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind. (Hopf, 2017, S. 589)

Hier zeigt sich die besondere Bedeutung einer „kommunikative[n] Haltung" (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 70).

Grundsätzlich gelten drei übergeordnete forschungsethische Prinzipien (Hopf, 2017; Unger, 2018b): Erstens ist die *wissenschaftliche Güte und Integrität der Forschenden* zentral, das bedeutet die Einhaltung allgemeiner wissenschaftlicher Standards, die Integrität

der Forschenden sowie Dokumentation, Archivierung und Umgang mit der Sekundärnutzung der Daten. Das zweite Prinzip zielt auf die *Nicht-Schädigung* der Befragten aber auch der Forschenden ab, also Vertraulichkeit, Nicht-Weitergabe personenbezogener Daten und Anonymisierung. Eine oft genutzte Strategie bei der Anonymisierung ist beispielsweise das Ersetzen von Namen der Befragten.

Der dritte forschungsethische Aspekt bezieht sich auf eine *informierte Einwilligung* bei der Teilnahme an der Studie, d. h. umfassende Information und Freiwilligkeit.

Neben diesen Prinzipien gibt es weitere Aspekte, insbesondere in der Biographieforschung: „Nichtsdestotrotz tauchen im Feld auch Fragen auf, für die der Ethik-Kodex[62] nur wenig Orientierung bietet“ (Siouti, 2018, Absatz 6): Ein wichtiger forschungsethischer Aspekt betrifft beispielsweise den Kern narrativer Interviews. Durch die Zugzwänge des Erzählens (Schütze, 1976) erzählen Befragte oft mehr, als sie vielleicht zunächst beabsichtigt hatten (Rosenthal, 2002). Insbesondere biographische Interviews müssen demnach unter forschungsethischen Gesichtspunkten umfassend reflektiert werden:

> Biographische Interviews gewähren Sozialforscher/innen Einblicke in die Lebensgeschichten, Erfahrungen und Deutungen von Interview-Partner/innen. Ebenso wie der Akt des Erzählens für die Erzähler/innen ein sinnstiftendes und emotionales Ereignis sein kann, so kann auch das Zuhören (Nachfragen und Auswerten) für die Forschenden ein bedeutungsvolles Ereignis sein, das sie nicht unberührt lässt. Forschungsethische Fragen betreffen die Gestaltung der Gesprächs- und Erzählsituation, gehen jedoch auch darüber hinaus. (Unger, 2018b, S. 688)

Die lebensgeschichtliche Darstellung umfasst Erzählungen über persönliche und private Dinge, mitunter emotional belastende Lebensphasen: im Erzählen darüber werden die Dinge erneut erlebt. Durch eine empathische Gesprächsführung, aktives Zuhören und das Interesse an ihrer persönlichen Lebensgeschichte öffnen sich die Befragten. Durch die narrative Gesprächsführung kamen in den Gesprächssituationen eine Haltung zum Einsatz, die ein Zurückhalten und ein offenes, interessiertes Nachfragen beinhalten, ohne das Gehörte zu bewerten.

In Alltagsgesprächen ist es dagegen üblich, auf Erzähltes mit eigenen Erfahrungen zu reagieren, sodass es eher selten ist, dass eine Person lediglich zuhört. In den Interviews kam es außerdem vor, dass einige Befragte bei emotionalen Passagen weinten. Bei dem Umgang damit war es wichtig, empathisch und mitfühlsam zu sein, ohne die Rolle der

[62] In diesem Fall der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Siehe insbesondere *§4 Rechte von Probandinnen und Probanden* unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf [09.01.2025]

Interviewerin zu verlassen. Hierin zeigte sich ein Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz. In den Interviews wurde viel Unvorhergesehenes und Privates offenbart, manchmal haben die Interviewpartner:innen auch am Ende des Gesprächs (sinngemäß[63]) gesagt: ‚Das habe ich noch nie jemandem erzählt.' oder ‚Es war auch schwierig. Sie haben ja auch z. T. sehr schwierige oder schmerzhafte Fragen gestellt, aber es tat gut, das jemand Außenstehendem zu erzählen, der zuhört, und erst mal nicht bewertet.' oder ‚Es tat gut, meine eigene Biographie zu reflektieren und zu überlegen, wie so eins zum anderen gekommen ist.' Somit können Interviews und insbesondere biographisch-narrative Interviews auch eine heilsame, als therapeutisch empfundene Wirkung haben (Rosenthal, 2002).

Aber auch wenn ein Gespräch ohne ersichtliche emotionale Belastungen verlief, ist nicht auszuschließen, dass die lebensgeschichtliche Reflektion der eigenen Biographie im Nachhinein etwas ausgelöst und weitere Gedanken angestoßen hat. Die Wirkung solcher Gespräche sollte also weder unter-, aber auch nicht überschätzt werden. Im Sinne der forschungsethischen Verantwortung kann der/die Interviewer:in den Interviewpartner:innen anbieten, sich an psychologische Beratungsstellen zu wenden, wenn ein Gespräch emotional belastend verläuft. Im Rahmen der durchgeführten Interviews war dies nicht notwendig, da aufgrund abschließender Gespräche und Kontakte im Nachgang davon auszugehen war, dass die Befragten die Interviews als positive Erfahrung erlebt haben.

Für die vorliegende Studie war zentral, dass erwachsene, mündige Personen befragt wurden, die nicht zu einer vulnerablen Gruppe zählen. Das übergeordnete Interesse an Bildungsverläufen ist zudem grundsätzlich kein sensibles Thema. So hat sich auch im Nachhinein keine der befragten Personen dazu geäußert, die Offenheit bereut zu haben, oder das Einverständnis zurückgenommen.

6.3.4 Prozess der Datenaufbereitung und -auswertung

Um nachvollziehen zu können, auf welche Art und Weise die im Rahmen der vorliegenden Arbeit präsentierten Ergebnisse generiert wurden, wird nachfolgend der Auswertungsprozess in der praktischen Durchführung beschrieben: zunächst die Durchführung

[63] Da diese Aussagen im Anschluss an das Interview geäußert wurden, als das Aufnahmegerät bereits aus war, können diese nicht direkt zitiert werden, sondern nur sinngemäß auf Basis meiner Notizen und Gesprächsprotokolle.

der Transkription und Anonymisierung der Daten, dann die narrationsanalytische Auswertung der Interviews in den wesentlichen Punkten. Die Ergebnisse dieses Prozesses folgen im daran anschließenden Ergebniskapitel.

Datenaufbereitung und Transkription

Der erste Schritt zur Auswertung der erhobenen Interviewdaten war die Transkription als „Schlüsselstelle“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 160) im Prozess der empirischen qualitativen Sozialforschung: „[Die Transkription] überführt die Dokumente der sozialen Welt in abdruckbare [Textsequenzen]: auditive Wahrnehmungen in schriftliche Texte“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 162). Zunächst wurden mithilfe der *Software f4* die Interviews entsprechend den Transkriptionsregeln (siehe Anhang IX) verschriftlicht, sodass die gesprochenen Worte aus dem Interview, die zunächst im Audioformat vorlagen, in eine analysierbare Form überführt wurden. Dabei wurde der Wortlaut im Interview so genau wie möglich verschriftlicht, „und nicht in die Schriftsprache transformiert. Versprecher, grammatikalische Unrichtigkeiten, unvollendete Wort- oder Satzanfänge, Wortwiederholungen, Stottern und Laute wie ‚äh‘ und ‚hm‘ werden also im Text festgehalten und nicht ‚versäubert‘“ (Küsters, 2009, S. 73). Ebenso wurden Sprechpausen inkl. ihrer Länge dokumentiert, da diese im Rahmen der Narrationsanalyse beispielsweise als formale Markierer Hinweise für die Segmentierung geben können (Schütze, 1983a, 2016c). So stellte die Datenaufbereitung bereits den ersten Schritt der Analyse dar, da anhand eines genauen Transkriptionssystems die Daten zwar möglichst genau abgebildet werden, aber nie eine exakte 1:1-Kopie der Realität darstellen.

Während der Transkription wurden zudem erste Memos in Notizform verfasst. Diese Notizen und ggfs. kurze Fallzusammenfassungen stellten bereits eine erste Interpretationsleistung dar. Dies diente als Einstieg in die Analyse und als erste Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial, erste Auffälligkeiten – sowohl inhaltlich als auch sprachlich – wurden notiert und so ein guter Überblick über das Datenmaterial ermöglicht.

Ein Teil der Interviews wurde im Rahmen des DFG-Projektes von studentischen Hilfskräften transkribiert und nach einem Vier-Augen-Prinzip Korrektur gelesen.

Anonymisierung der Daten

Die Interviews wurden im nächsten Schritt anonymisiert. Da für die Auswertung und Interpretation bestimmte (Kontext-)Informationen notwendig sind (Przyborski & Wohlrab-

Sahr, 2010), wurden zunächst Namen und konkrete Bezeichnungen vollständig anonymisiert. Ortsnamen wurden dagegen zuerst nur so anonymisiert, dass der für das Verständnis relevante Rahmen erhalten blieb, z. B. [kleine Großstadt in Niedersachsen]. Diese Bezeichnungen wurden erst in einem zweiten Schritt für die Falldarstellungen im Rahmen der Ergebnisdarstellung weiter anonymisiert, beispielsweise in [A-Stadt]. Diese Bezeichnung beginnt für jedes Transkript neu, sodass keine Querbezüge zwischen den Interviews möglich sind.

Im Forschungsprozess stellte der regionale Fokus der Arbeit auf die Z-Prüfung in Niedersachsen sowie der Bezug zur quantitativen Vorstudie an der Universität Oldenburg eine besondere Herausforderung für die Anonymisierung dar. Da bis auf eine Person alle Befragten ihre Z-Prüfung an der Universität Oldenburg abgelegt haben, sind durch spezifische biographische Daten, wie Ausbildungen und berufliche Tätigkeiten, sowie die Kombination spezifischer Aspekte eine Identifikation der Teilnehmenden nicht auszuschließen. Die Durchführung der Z-Prüfungen an der Universität Oldenburg lässt nicht zwangsläufig darauf schließen, dass das Studium ebenfalls dort absolviert wurde; Prüfungs- und Studienort müssen nicht unbedingt identisch sein. Um dem forschungsethischen Anspruch gerecht zu werden, wurde daher ein besonders sensibler Umgang mit den Daten gewährleistet und alle Informationen, die für das Verständnis der Studie nicht zwingend erforderlich sind, konsequent anonymisiert.

Lochner (2017) setzt sich mit methodologischen Fragen der Anonymisierung in der qualitativen Forschung auseinander. Dabei betont sie die Bedeutung einer reflektierten Auswahl von Pseudonymen, da Namen kontextgebunden sind und spezifische Bedeutungen transportieren, weshalb die Namensgebung nicht willkürlich erfolgen sollte. In dieser Studie wurde sich nach der anfänglichen Überlegung, sich gegen das Ersetzen durch Pseudonyme zu entscheiden und gar keine Namen bei der Falldarstellung zu verwenden, schließlich für die Nutzung von pseudonymisierten Namen[64] entschieden.

Narrationsanalytische Auswertung

Grundlegend für die Analyse der durch das biographisch-narrative Interview hervorgerufenen Stegreiferzählung ist laut Schütze (1983a) „eine prinzipiell sequenzierende Analyseeinstellung“ (S. 284), dabei kommen folgende Fragen an den Text zum Einsatz:

[64] Die verwendeten Namen dienen der Anonymisierung und sind fiktiv gewählt, Ähnlichkeiten mit realen Personen sind zufällig und nicht beabsichtigt.

> ‘Was kommt zuerst? Und was kommt dann?‘, ‚Wie fängt es an? Und wie hört es auf?‘, ‚Wie ist die interne Abfolge von äußeren und inneren Ereignissen und Zuständen zwischen dem Anfangs- und dem Endpunkt?‘, ‚Wie wird der Übergang zwischen einem Endpunkt und einem neuen Anfangspunkt geleistet?‘ (S. 284 f.)

Entsprechend dieser Fragen erfolgte die Bearbeitung des Textes entlang der Herausarbeitung der zeitlichen Struktur und Abfolge der Ereignisse und Prozessverläufe. Bei der Auswertung narrativer Interviews gemäß Narrationsanalyse ist übergeordnet „das Zusammengehen von formaler und inhaltlicher Analyse“ (Detka, 2005, S. 363) von entscheidender Bedeutung, sodass sich diese in der praktischen Durchführung stets am Wie und Was der sprachlichen Darstellung orientierte.

Im Rahmen der Auswertung wurden zunächst alle Interviews gesichtet, um einen umfassenden Überblick über das empirische Material und die Vielfalt der Biographien zu gewinnen. Dabei wurden verschiedene Aspekte betrachtet, darunter die Erzählstruktur, beispielsweise idealtypische Erzählungen (z. B. I_4), stärker argumentativ aufgebaute Darstellungen (z. B. I_14) oder ausführliche Beschreibungen bezüglich beruflicher Tätigkeiten (z. B. I_1, I_11). Zudem wurden Elemente der Welt- und Selbstverhältnisse betrachtet, wie eine aktive oder passive Haltung sowie Offenheit oder Zielgerichtetheit. Weiterhin wurde untersucht, in welchen Lebensphasen eine Studienentscheidung getroffen oder vorbereitet wurde, um Hinweise auf relevante Aspekte für eine Studienmotivation abzuleiten. Auch der jeweilige Interviewbeginn wurde angesehen, wobei Unterschiede in der biographischen Rahmung der Lebensgeschichte erkennbar wurden, etwa durch eine Generationeneinbettung, die eigene Geburt als narrativer Anfangspunkt oder eine argumentative Einbettung der Z-Prüfung. Dieses Vorgehen diente vor allem dazu, einen Überblick über das Sample zu erhalten und mögliche Kontrastpunkte zu identifizieren. Die Auswahl der Transkripte für die jeweiligen Eckfälle wird den Fallrekonstruktionen jeweils vorangestellt (vgl. Kapitel 7).

Die Interpretation des empirischen Materials erfolgte in verschiedenen Forschungswerkstätten oder Kolloquien, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Das bezog sich oft auf den Beginn eines Interviews oder zentrale Passagen, die von besonderer Bedeutung für die Analyse waren.

Schritte der fallbasierten Auswertung

Bei der methodischen Umsetzung erfolgte im ersten Schritt die fallbasierte Auswertung der Interviews. Die Interviews wurden entsprechend dem beschriebenen methodischen Vorgehen nach folgendem Muster ausgewertet:

Im Rahmen der *formalen Textanalyse* wurde zunächst die vorliegende Textsorte bestimmt (Beschreibung, Erzählung, Argumentation), die in Tabelle 3 inklusive der sprachlichen Indikatoren dargestellt sind. Der nächste Schritt umfasste die Segmentierung des Textes, um die erlebten Lebensphasen herauszuarbeiten. Dazu erfolgte eine Orientierung an „Rahmenschaltelementen" und „Markierer[n] des Zeitflusses" (Schütze, 1983a, 2016a) bzw. „zeitliche[n] Schwellen" des Übergangs (Detka, 2005, S. 354) sowie Pausen im Erzählfluss. Diese sprachlichen Markierungen boten Hilfestellung bei der Segmentierung, allerdings konnten auch Segmente ohne entsprechende formale Markierer bestimmt werden. Hierbei ist wichtig, dass die einzelnen Segmente in sich schlüssig und verständlich sind. Die Frage, wo etwas anfängt, sowie der Blick auf das Ende einer Phase bzw. eines Prozesses halfen hierbei.

	Erzählung	Beschreibung	Argumentation
Merkmale	– differenzierte Darstellung konkreter (selbst erlebter) Ereignisse oder Prozesse – zeitliche Abfolge – präzise Angaben über Ort, Zeit, Beteiligte und Kontext – hoher Grad der Detaillierung	– resümierende Darstellung oder Zusammenfassung wiederkehrender Sach-verhalte – Kann auch Milieu, Rahmenbedingungen betreffen – Generalisierende Darstellung, verallgemeinernde Zeitangaben – Beschreibung erfolgt meist im Präsens	– Begründungen – Evaluationen – Eigentheorien – Rechtfertigung – oder Erklärung von Handlungen oder Zusammenhängen
Sprachliche Indikatoren	– „1944" – „vor drei Jahren" – „letzte Woche" – „Erst …, dann … , schließlich …"	– „normalerweise" – „immer" – „jedes Jahr" – (detaillierte) lokale und räumliche Angaben	– „denn" – „also" – „von daher" – „deswegen" – „obwohl"

Tabelle 3: Sprachliche Differenzierung der Textsorten (eigene Darstellung in Anlehnung an Kleemann et al., 2013, S. 66)

Darauffolgend wurden die einzelnen Segmente *inhaltlich-strukturell* beschrieben und eine Überschrift vergeben, die nah am Wortlaut der Befragten ist, um die jeweilige Perspektive auf das Prozessgeschehen wiederzugeben. Die Beschreibung der einzelnen Segmente erfolgte in der Reihenfolge der Wiedergabe im Interview und nicht chronologisch. Bei der Erstellung der *strukturellen inhaltlichen Beschreibung* wurden auch Argumentationen und Beschreibungen „im Hinblick auf ihre Beziehung zum Erzählschema" (Schütze, 2016a, S. 69) sowie mit Blick auf die jeweilige Funktion analysiert (vgl. auch Bartmann & Kunze, 2008). Die Schritte der Segmentierung und inhaltlich-strukturellen Beschreibung erfolgten jeweils für die Stegreiferzählung. Der Nachfrageteil wurde nur insofern mit einbezogen, als dass er wichtige Informationen zum Verständnis der Biographie enthielt, oder entsprechend narrative Anteile enthalten waren, die für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses notwendig waren.

Als nächstes erfolgte eine ausführliche Analyse des Interviewbeginns, inklusive des Erzählstimulus durch die Interviewerin und des Ratifizierungsprozesses durch die befragte Person. Dies hatte nicht nur die Analyse der Gesprächssituation zum Ziel, sondern auch die Analyse auf Ebene der Selbstpräsentation der Befragten (Handelmann, 2020). In (re)präsentierten Biographien kommen auch immer die eigenen Identitätsvorstellungen/-darstellungen des/der Biographen/in zum Ausdruck: Als wen oder was möchte ich mich verstanden wissen? Wie verorte ich mich selbst in der Welt? Wie soll mein Gegenüber mich einordnen und wahrnehmen? Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit hat zwar nicht die Analyse der Identität im Fokus, nichtsdestotrotz hängt das Konzept der Biographie im weitesten Sinne auch immer mit Fragen der Identitätskonstruktion zusammen. In narrativen Interviews kommen daher zu Beginn der Erzählung häufig Klammern einer Lebensgeschichte zum Ausdruck, unter der alles Weitere verstanden werden soll (Schütze, 1984).

Im nächsten Schritt wurde auf Basis der inhaltlichen strukturell beschriebenen Segmente die biographische Gesamtformung im Rahmen der *analytischen Abstraktion* erstellt. Hier wurde sich von der Ebene der einzelnen Segmente gelöst und diese übergeordnet in einen Gesamtzusammenhang der Biographie betrachtet und „systematisch miteinander in Beziehung gesetzt“ (Schütze, 2016a, S. 58). Dabei dienten die Prozessstrukturen (Schütze, 1983b) als theoretisches Konzept zur Sensibilisierung und zur Erfassung von Ordnung und Abläufen von Prozessen in Biographien. In der vorliegenden Arbeit geht es dabei nicht um eine deduktive Analyse dieser Prozessstrukturen (siehe kritisch dazu u. a. Bartmann, 2006), sondern vielmehr um eine Formulierungstechnik für bestimmte Haltungen der Biograph:innen, die in der analytischen Abstraktion zum Ausdruck gebracht werden sollen, oder für die Erfassung im Material rekonstruierter Phänomene (Handelmann, 2020). Die Ergebnisse der biographischen Gesamtformung werden in der vorliegenden Arbeit als *Rekonstruktion des biographischen Verlaufs* in den Falldarstellungen präsentiert, bevor eine Zusammenfassung in Bezug auf die Beantwortung des Erkenntnisinteresses erfolgt (Weg zur Z-Prüfung und biographische Bedeutung, vgl. Kapitel 7).

Auf den Schritt der *Wissensanalyse* wurde verzichtet, da für das Erkenntnisinteresse nicht von Relevanz ist, „ob und inwieweit die Eigentheorie des Erzählers von der identifizierten Erfahrungsaufschichtung im Ereignisverlauf und der rekonstruierten ‚Prozessstruktur‘ abweicht“ (Küsters, 2009, S. 82) und womit dies zusammenhängt (siehe dazu z. B. auch Handelmann, 2020, S. 82).

Das beschriebene Vorgehen erfolgte auf Einzelfallebene für die jeweiligen Interviews, die im Rahmen der Arbeit als *Eckfälle* ausgewählt wurden. Als „Eckfall" bezeichnet Glinka (2009) diejenigen Interviews aus einem Gesamtsample, die mit der „Bearbeitung möglichst viele Aspekte der theoretischen Varianz, die im empirischen Datenmaterial aufscheint, gefasst werden können" (S. 31). Dementsprechend wurden nicht alle Interviews des Samples vollständig mit der Narrationsanalyse ausgewertet. Teile der anderen Interviews wurden jedoch beispielsweise in Forschungswerkstätten interpretiert, um einen Zugang zum Material zu gewinnen und einen Überblick über das Sample zu erhalten. Die in diesen Kontexten gewonnenen Interpretationen konnten unter anderem für die Fallauswahl der ausführlichen Fallrekonstruktionen, respektive Eckfälle, berücksichtigt werden, sowie teilweise ergänzend in die Diskussion und das Fazit (vgl. Kapitel 9 und 10) aufgenommen werden, da sie wichtige Aspekte zum Thema beleuchten.

Im Anschluss an die Ergebnisse der ersten Fallanalyse wurde als nächster Fall ein solcher ausgewählt, der auf einen maximalen Kontrast hinsichtlich verschiedener Aspekte von Selbst- und Weltverhältnissen (Marotzki, 1990, 2006, 2017) in Bezug auf das Erkenntnisinteresse schließen ließ. Folgende übergeordnete Fragestellungen waren bei der Fallauswahl und -analyse leitend (vgl. dazu Tiefel, 2005): Wie sieht sich das Individuum im Hinblick auf seine Lebensgeschichte? Welcher Rahmen und welche Bedingungen sind hinsichtlich der Bildungsbiographie von Relevanz (sozialisatorische, gesellschaftliche Zusammenhänge)? An welchen Annahmen ist das eigene Handeln ausgerichtet? Welche Optionen gibt es auf dem Weg zu einem Hochschulstudium und wie werden diese gedeutet und wahrgenommen? Welche Handlungen und Herangehensweisen leiten sich daraus ab? Die Reihenfolge und Begründung der Fallauswahl und -auswertung wird im Ergebnisteil der jeweiligen Fallanalyse vorangestellt.

Schritte der fallübergreifenden Auswertung

Nach den Einzelfallanalysen wurden durch „kontrastive Vergleiche" (Schütze, 2016a, S. 58) Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den rekonstruierten Biographien herausgearbeitet, die auf Unterschiede in den biographischen Erfahrungen, Handlungsweisen oder Sinndeutungen hindeuten können. Schütze (2016a) schlägt hier ein Vorgehen aus minimalem und maximalem Vergleich vor, um über den Vergleich der Einzelfälle zu einem übergeordneten theoretischen Modell zu gelangen. In der vorliegenden Studie wurden hier nicht alle Interviews des Samples miteinander verglichen, sondern nur die Ergebnisse aus den drei exemplarischen Fallstudien (vgl. Kapitel 7).

Die Kategorien, die beim Vergleich entstanden, wurden aus dem Datenmaterial, d. h. den Fallrekonstruktionen, entwickelt. Die eben genannten Fragestellungen zur Fallauswahl (vgl. Tiefel, 2005) bildeten auch den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Vergleichsdimensionen der drei analysierten Fälle (u. a. Selbstbild, relevante sozialisatorische und gesellschaftliche Rahmen und Bedingungen, Optionen, Handlungen und Herangehensweisen[65]). Neben der *sozialen Herkunft und Bedingungen des Aufwachsens*, sind im Vergleich weitere Aspekte von Relevanz, wenn es um die unterschiedlichen *Bedeutungen der Studienentscheidung über die Hochschulzugangsprüfung in den jeweiligen Biographien* geht. Dies sind Aspekte, die sich aus den Fallzusammenfassungen (vgl. Kapitel 7.1.4 und 7.1.5, 7.2.4 und 7.2.5, 7.3.4 und 7.3.5) ergeben und im Hinblick auf die oben genannten Fragen zu Selbst- und Weltverhältnissen im Vergleich (Kapitel 8) weiter theoretisch verdichtet wurden, zu folgenden ‚Kategorien' bzw. Vergleichsdimensionen: *Herangehensweise, Bedeutung des Berufs* sowie *Zeitbezug der Motivation für die Z-Prüfung*. Diese Aspekte bilden sich im Zusammenhang mit der biographischen Phase der Z-Prüfung heraus, sind aber auch als grundlegende Selbst- und Weltverhältnisse zu verstehen, die sich im Sinne einer Reproduktionsgesetzlichkeit als Grundmuster im gesamten biographischen Verlauf finden lassen.

Die im Vergleich entwickelten Kategorien werden in Kapitel 8 einleitend präsentiert.

Der letzte Arbeitsschritt nach Schütze (1983a, 2016a), die Erarbeitung eines *theoretischen Modells*, dient der Generalisierung der Ergebnisse. In diesem sechsten Analyseschritt wurden die zuvor herausgearbeiteten theoretischen Kategorien hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zueinander untersucht (vgl. Schütze, 2016a). Dabei dienten die Vergleichsdimensionen aus dem Fallvergleich als Basis für die Kontrastierung. Im Rahmen der Auswertung erfolgte keine Typenbildung (Kelle & Kluge, 2010), wie sie sonst oftmals in biographischen Studien als Form der Theoretisierung zu finden ist. Gerade eine Orientierung am Idealtypus[66] bei einer begrenzten Anzahl an biographischen Fallrekonstruktionen kann dazu führen, dass nicht die empirische Realität abgebildet wird, sondern Zusammenhänge wissenschaftlich-theoretisch konstruiert sind (Schörmann, 2021; Schwendowius, 2015). Zur Theoretisierung wurde herausgearbeitet, welche Aspekte und

[65] Zum Begriff ‚Herangehensweise' vgl. auch Handelmann (2020).

[66] „Ein Idealtypus steht […] zwischen Empirie und Theorie, er bezieht sich auf reale empirische Phänomene, beschreibt sie aber nicht einfach, sondern übersteigert einige ihrer Merkmale, um zu einem Modell sozialer Wirklichkeit zu gelangen" (Kelle & Kluge, 2010, S. 83) und geht auf Max Weber zurück.

grundlegenden Strukturen in den rekonstruierten Biographien einen Einfluss auf die biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung haben. Als Resultat konnte ein Bezugsrahmen entwickelt werden, welcher eine theoretische Einordnung der Ergebnisse ermöglicht und darauf abzielt, fallübergreifende, allgemeinere Ergebnisse zu gewinnen, die über die drei rekonstruierten Eckfälle hinausgehen (vgl. Kapitel 8.6).

Nach der Darlegung und Begründung des methodischen Vorgehens und der Beschreibung des Prozesses der empirischen Analyse folgt nun die Ergebnisdarstellung in Form von drei biographischen Fallrekonstruktionen (Kapitel 7) sowie der fallübergreifende Vergleich (Kapitel 8).

7. Biographische Fallrekonstruktionen

Im folgenden Kapitel werden drei Eckfälle des Samples als biographische Fallrekonstruktionen dargestellt. Die Darstellung der einzelnen Rekonstruktionen beginnt zunächst mit einer kurzen Begründung zur Auswahl des Interviews, einleitenden Hinweisen zur Interviewdurchführung sowie -struktur und einem biographischen Überblick. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt dann anhand der Rekonstruktion des biographischen Verlaufs. Abschließend wird der Fall zusammengefasst mit Blick auf das Erkenntnisinteresse, also den Weg zur Hochschulzugangsprüfung sowie die biographische Bedeutung derselbigen.

7.1 Die Z-Prüfung zwischen Emanzipation und Sicherheit: Der Weg zu einem selbstbestimmten Leben

„weil ich immer noch dachte ich müsste irgendwie noch etwas für mich tun also mir hat das nicht gereicht sozusagen irgendwann mal als mithelfendes Familienmitglied zu agieren sondern ich wollte unbedingt ähm etwas für mich tun und mein eigenes Geld verdienen weil ich diese Abhängigkeit meiner Mutter ja erlebt hatte und das wollte ich nicht“

(I_4, Z. 181-185)

7.1.1 Fallauswahl und Interviewbedingungen

Das vorliegende Interview stellt das erste dar, welches im Rahmen der Studie ausgewertet wurde. Die Gründe dafür werden nachfolgend ausgeführt.

Fallauswahl

Bei der ersten Sichtung des Interviewmaterials fielen zwei Aspekte auf, die das Interview für eine Analyse relevant erscheinen ließen: Erstens, dass die Akteurin viele Aspekte ihrer Lebensgeschichte über die Beschreibung räumlicher Verhältnisse und über Entfernungen plausibel machte. Sie hatte weite Wege zu gehen, sowohl räumlich, biographisch, als auch bezogen auf ihren Bildungsprozess. Das wird auch daran ersichtlich, dass sie vor allem den Prozess in den Vordergrund stellt und wichtige erreichte Bildungsabschlüsse im Prozess der Erzählung selbst gar nicht benennt, weder den ersten Berufsabschluss als Apothekenhelferin noch die erfolgreiche Z-Prüfung nach zwei Jahren der Vorbereitung, oder den Studienabschluss im Alter von 41 Jahren. In der Interviewstruktur und Darstellung des biographischen Prozesses zeigt sich zweitens eine Orientierung an Beziehungsverläufen. Die Interviewte ist insgesamt drei Mal verheiratet; die jeweiligen Beziehungen nahmen eine zentrale Bedeutung für ihre Biographie ein, auch in Bezug auf ihren Bildungs- und Berufsverlauf. Aus diesem Grund interessierte mich, welche biographische

Bedeutung der Z-Prüfung in diesem Kontext zukommt, was zur Auswahl des Interviews für die erste Fallanalyse führte. Neben den genannten inhaltlichen Aspekten zeichnet sich das Interview zudem dadurch aus, dass es eine umfangreiche Erzählung enthält, sodass ich annahm, dass sich die Erzählstruktur in idealtypischer Weise für die Auswertung mit der Narrationsanalyse eignet.

Interviewdurchführung

Der Zugang zur Befragten wurde über berufliche Kontakte hergestellt. Eine entfernte Kollegin, die Kenntnis von meiner Promotionsstudie hatte, leitete mir nach Rücksprache die Kontaktdaten einer Bekannten weiter. Die Interviewpartnerin wusste also im Vorfeld, dass ich zu dem Thema ‚Z-Prüfung' forschte, war interessiert und erteilte mir die Erlaubnis, sie über ihre private E-Mailadresse zu kontaktieren. Ich informierte sie auf diesem Weg über meine Promotionsstudie, den Ablauf des Interviews und übermittelte die Datenschutzinformationen vorab, bevor wir schließlich einen Termin für das Interview vereinbarten.

Das Interview fand im Herbst 2020 auf Wunsch der Befragten zuhause in ihrer Wohnung statt. Der Termin fiel somit mitten in die Akutphase der Corona-Pandemie, in der Kontaktbeschränkungen galten; der Umgang damit in Bezug auf die Interviewsituation (vgl. Haefker & Schörmann, 2022) war daher auch Gegenstand im Vorgespräch bzw. im Kontakt über E-Mail. Für das Interview setzten wir uns in ihr Wohn- bzw. Esszimmer, sie hatte Getränke und etwas zum Essen bereitgestellt.

Zu Beginn unterschrieb sie die Einverständniserklärung und überreichte mir einen ausgedruckten Lebenslauf, da sie annahm, dass es mir um ihren bildungs- und berufsbezogenen Werdegang ginge. Diesen legte ich dankend mit dem Hinweis zur Seite, dass ich gerne ihre Lebensgeschichte hören würde und weniger an einem beruflichen Lebenslauf interessiert sei.

Interviewstruktur

Das Interview zeichnet sich durch eine lange und umfangreiche Erzählung aus, die Passagen mit dichten Beschreibungen enthalten. Das aufgezeichnete Interview umfasst insgesamt ca. drei Stunden und 45 Minuten. Die Haupterzählung dauert etwas mehr als eine Stunde, wobei die Befragte auch danach in mehreren Ansätzen wieder an die Erzählung anschließt. Die erste konkrete Nachfrage stellte ich erst nach über zwei Stunden Interviewverlauf.

Bei dem Interview fällt auf, dass die Biographin in ihrer Erzählung weniger die formalen Bildungsabschlüsse betont, sondern vielmehr den Weg, den sie zurückgelegt hat. Dies deutet darauf hin, dass für sie der individuelle Lern- und Lebensprozess selbst das zentrale Element ihrer Biographie ist, während formal dokumentierte Qualifikationen weniger Bedeutung haben[67]. Die wiederholte Beschreibung räumlicher Distanzen und ‚weiter Wege' symbolisiert nicht nur tatsächliche geographische Herausforderungen, sondern steht auch für biographische und bildungsbezogene Hürden, die sie überwinden musste. Das verdeutlicht ihre persönlichen Anstrengungen, Hindernisse und individuelle prozesshafte Entwicklung. Indem die Akteurin die erzählten Ereignisse vor allem durch räumliche Verhältnisse beschreibt, konstruiert sie ihre Lebensgeschichte als Weg mit Etappen, der individuelle Herausforderungen und Fortschritte sichtbar macht. Das kann als Versuch gesehen werden, der eigenen Biographie Kohärenz zu verleihen und eigene Identität zu stiften.

Als sich die Befragte in der Erzählung dem Ende nähert und in der Gegenwart ankommt, folgt ein relativ langer Teil, in dem sie ihre Lebensgeschichte eigentheoretisch reflektiert. Sie beendet die Darstellung ihrer Lebensgeschichte, indem sie diese persönlich einordnet und darüber nachdenkt, wie sich ihr Leben entwickelt hat und sie zu der Person geworden ist, die sie zum Zeitpunkt des Interviews ist, und welche Auswirkungen dies auch auf ihre beiden Kinder hatte. Darin deutet sich ein biographischer Prozess der Sinnsuche bzw. der Selbstreflexion an: Wie sie eigentheoretisch zum Ausdruck bringt, sucht sie Orientierung bzw. Halt im Leben auch über spirituelle Ansätze wie den Buddhismus, Yoga oder den christlichen Glauben als Bearbeitungsstrategie.

7.1.2 Biographischer Überblick

Es geht vorliegend um die Biographie von Annelore Melig. Zum Zeitpunkt des Interviews ist die Protagonistin 76 Jahre alt, sie hat zwei Töchter. Sie wird in einer ländlichen Region im Nordwesten Deutschlands geboren und wächst unter prekären Bedingungen der Nachkriegszeit auf. In der Ehe ihrer Eltern ist die Biographin das einzige Kind, ihre Mutter ist zum Zeitpunkt ihrer Geburt über vierzig Jahre alt. Sie hat drei ältere Halbgeschwister aus

[67] Sie übergab mir zwar zu Beginn ihren formalen Lebenslauf mit den darin dokumentierten Qualifikationen, vermutlich jedoch in der Annahme, dass diese Informationen für mich und mein Forschungsinteresse von Relevanz seien.

der ersten Ehe des Vaters, die allerdings lange nicht von der Existenz ihrer Halbschwester wissen[68].

Der Vater ist als selbstständiger Drogist und Großhandelskaufmann tätig, die Mutter zunächst vor allem Hausfrau und hilft im häuslichen Familienbetrieb. Die Kindheit der Biographin ist durch den Alkoholkonsum des Vaters geprägt, der auch zu Gewalt in der Familie führt. Als sie 13 Jahre alt ist verstirbt ihr Vater. Danach führt die Mutter den Familienbetrieb weiter und arbeitet zudem in einem Busunternehmen. Ein paar Jahre später verstirbt auch ihre Mutter.

Bezogen auf die Bildungsbiographie der Befragten ist zunächst wichtig, dass aufgrund der finanziellen Situation ihrer Eltern nicht das Schulgeld für den Besuch des Gymnasiums zur Verfügung steht. Die stattdessen besuchte Realschule schließt sie erfolgreich mit mittlerer Reife ab und absolviert im Anschluss eine Ausbildung zur Apothekenhelferin. Später ist sie als Mitarbeiterin in einer Tankstelle/KFZ-Werkstatt des eigenen Familienbetriebs tätig und schließt danach eine zweite Ausbildung zur Bürokauffrau ab. Im Anschluss arbeitet sie als Bürokauffrau.

Im Alter von 34 Jahren legt sie die Z-Prüfung für Pädagogik ab und nimmt im Anschluss ein Pädagogikstudium auf. Nach erfolgreichem Studienabschluss arbeitet sie kurzzeitig im Bereich der Kundengewinnung von zu Hause aus, bevor sie für drei Jahre arbeitslos wird. Danach ist sie als pädagogische Mitarbeiterin im Sozialamt für die Vermittlung von Personen auf dem ersten Arbeitsmarkt zuständig. Aufgrund einer strukturellen Veränderung des Arbeitsgebers kommt es zu einer Ausgründung, bei der sie weiter tätig ist. Die letzten zwei Jahre bis zur Rente arbeitet sie dann im Jugendamt in der Kinder- und Jugendhilfe.

Im Kontext der eigenen Biographiearbeit begibt sie sich als erwachsene Frau auf Spurensuche nach ihrer familiären Entstehungsgeschichte, indem sie sich mit Briefen ihres Vaters befasst. Sie rekonstruiert alle Indizien ihrer Herkunftsfamilie, um ihr eigenes Dasein zu erklären. Ihre diesbezüglichen aktiven Bemühungen zeigen sich auch darin, dass sie

[68] Ergänzung zur Familiengeschichte: der Vater nimmt erst nach Ende des Krieges (also ab 1945/46) Kontakt zu seinem ältesten Sohn durch Briefverkehr auf; wann genau dies geschieht, lässt sich am Material nicht klären. Die anderen beiden Halbgeschwister erfahren von der Existenz der Befragten erst, als diese im hohen Alter ihre Familienbiographie recherchiert und Kontakt aufnimmt.

sich im Kontext ihres 70. Geburtstags ein halbes Jahr lang sehr intensiv mit ihrem Geburtsjahr und den gesellschaftlichen und historischen Bedingungen ihrer Geburt beschäftigt.

Abbildung 10 zeigt den biographischen Verlauf und verdeutlicht, zu welchem Zeitpunkt in der Biographie die Studienentscheidung und die damit verbundene Z-Prüfung erfolgt.

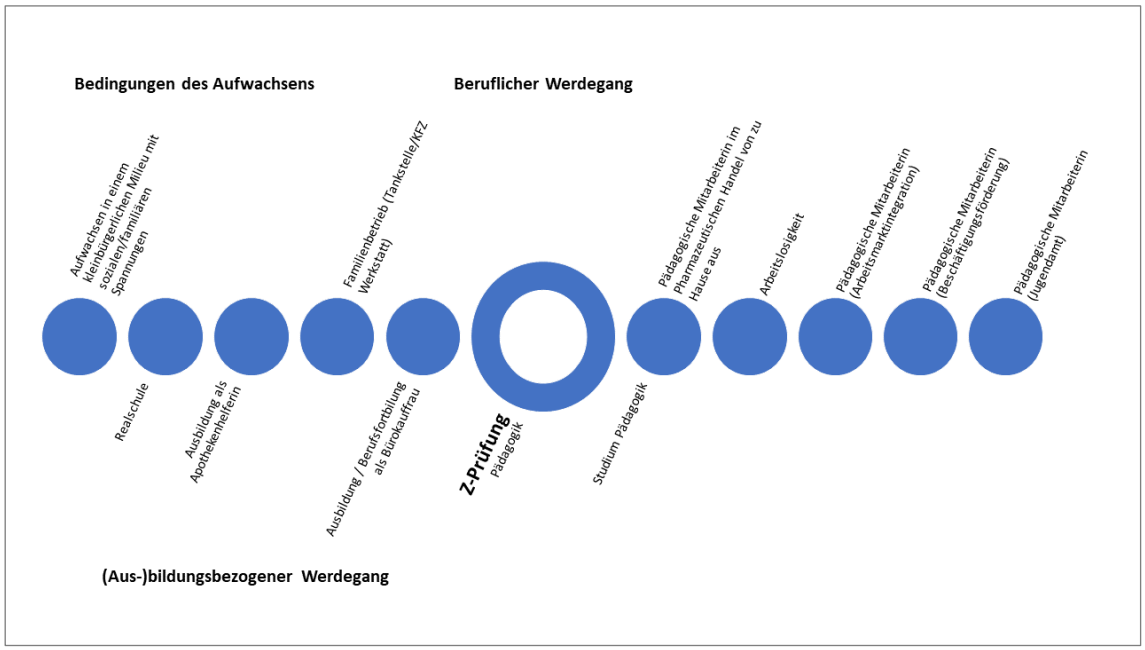


Abbildung 10: Biographischer Verlauf und Zeitpunkt der Z-Prüfung - Fallrekonstruktion 1 (eigene Darstellung)

7.1.3 Rekonstruktion des biographischen Verlaufs

Als erster Teil der biographischen Gesamtformung erfolgt nun die Rekonstruktion des biographischen Verlaufs. Die vorliegende Ergebnisdarstellung zum ersten Fall beginnt mit der ausführlichen Darstellung des Interviewbeginns, um die Interpretation und Herleitung der Ergebnisse nachvollziehbar zu gestalten (vgl. auch Schneider, 2018)[69]. Im Anschluss erfolgt die fallbezogene Zusammenfassung in Bezug auf das Erkenntnisinteresse und die leitenden Forschungsfragen (Kapitel 7.1.4 und 7.1.5).

[69] Siehe anders dazu z. B. Handelmann (2020), die den Arbeitsschritt der inhaltlich-strukturellen Beschreibung als Teil der ersten Fallanalyse mit in die Ergebnisdarstellung aufnimmt. Aus Gründen des Umfangs des vorliegenden Interviews (sehr lange Stegreiferzählung, ca. 29 Seiten Interviewtranskript von insgesamt 71 Seiten) wurde sich gegen dieses Vorgehen entschieden.

Biographische Ausgangsbedingungen: Die Herkunftsfamilie im Kontext von Krieg und Flucht

Annelore Melig wird Anfang der 1940er Jahre in einem kleinen Ort im Nordwesten Deutschlands geboren, nachdem ihre Mutter evakuiert wurde. Die ersten sechs Wochen nach der Geburt verbringt sie mit ihrer Mutter in einem Mütterheim, während der Vater als Soldat im Krieg ist. Die gesellschaftlichen Auswirkungen des Krieges haben somit gravierenden Einfluss auf die Eltern und die Familiengründung: Die Mutter ist allein, auf der Flucht, ohne festen Wohnraum und in einer insgesamt unsicheren Lebenssituation. Die Umstände der Geburt nehmen im Rahmen der Selbstpräsentation eine für die Befragte wichtige Bedeutung für die familiäre Struktur und die Beziehungskonstellation ein, wie sie direkt zu Beginn der Stegreiferzählung deutlich macht:

> hm (bejahend) (3) °Ja° (.) also fang ich mal ganz vorne an ä::hm ich bin am XX.XX.194X geboren (.) in der Nähe von [A-Stadt] (.) meine Mutter wa:r damals aus [B-Stadt] evakuiert worden (.) weil [B-Stadt] ja ständich bombardiert wurde (.) wir haben uns dann gemeinsam noch ich glaube sechs Wochen in [C-Stadt] nochmal aufgehalten in einem Mütterheim dann ging es also zurück nach [B-Stadt] (.) mein Vater war zu dem Zeitpunkt im Krieg (.) er war verhältnismäßig alt hatte sich aber da mehr oder minder freiwillich gemeldet (.) und war- f- äh über die Geburt seiner Tochter gar nicht begeistert (.) m:h meine Mutter umso mehr (.) sie litt aber mit mir gemeinsam an den ständigen Angriffen in [B-Stadt] und sie ist dann Anfang '45 wiederum evakuiert worden nach [D-Ort] (.) da gab es eine älteres Ehepaar wo wir also praktisch dann gemeinsam ein Zimmer hatten (.) (I_4, Z. 14-24)

Die Biographin beginnt ihre Erzählung mit einem bejahenden „hm“ (I_4, Z. 14) gefolgt von einer drei Sekunden dauernden Pause und ratifiziert mit einem leise gesprochenen „ja“ (I_4, Z. 14) die vorab an sie gerichtete Aufforderung, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Nach dieser kurzen Zustimmung fängt sie direkt mit der Erzählung „ganz vorne an“ (I_4, Z. 14). Mit dem an die Interviewerin gerichteten metakommunikativen Kommentar „also fang ich mal“ (I_4, Z. 14) kündigt sie die Erzählung über ihre Lebensgeschichte an und nennt dann das vollständige Geburtsdatum und -ort als Beginn ihrer biographischen Erzählung. Die genaue Angabe des Geburtsdatums zu Beginn der Erzählung als zeitliche Markierung für den Anfang ihrer Lebensgeschichte kann auf eine formalisierte und strukturierte biographische Darstellung verweisen. Sie nimmt damit eine Bestimmung von Ort und Zeit vor und betont durch den expliziten zeithistorischen Kontext, dass sie während des Zweiten Weltkrieges geboren wurde und ihre Kindheit in der Nachkriegszeit erlebt hatte. Im zweiten Satz führt sie ihre Mutter ein und schildert deren Fluchtgeschichte, die im Weiteren auch zu ihrer Fluchtgeschichte wird und entsprechend Teil der Familiengeschichte ist.

Es wird deutlich, dass die Biographin ihre Eltern im Rahmen der Familienstruktur aus unterschiedlichen und voneinander getrennten Perspektiven erlebt: die der Mutter, die des

Vaters, die gemeinsame Wir-Perspektive ‚Mutter und Tochter'. Daran werden die unterschiedlichen Beziehungsstrukturen und eine Nähe-Distanzbewegung innerhalb der Familienkonstellation sichtbar. Die Darstellung ihrer Geburt aus der Perspektive ihres Vaters, erzeugt hier möglicherweise emotionale Distanz gegenüber der Aussage, dass dieser nicht erfreut gewesen wäre („und war- äh war über die Geburt seiner Tochter gar nicht begeistert", I_4, Z. 19 f.). Sie distanziert sich damit von ihrer persönlichen und individuellen Selbsterfahrung und nimmt eine Außenperspektive auf die Beziehung zwischen sich und ihrem Vater ein. Durch die kontrastive Gegenüberstellung („umso mehr", I_4, Z. 20) hebt sie die emotionale Bindung ihrer Mutter besonders hervor. Sie sieht die Flucht und Umstände ihrer Geburt erst gemeinsam in der Mutter-Kind-Beziehung. Anhand des präsentierten Leidensprozesses (vgl. I_4, Z. 20-22) wird sowohl ein Erleben im Kriegskontext als auch eine Identifikation und Verbundenheit in Bezug auf ihre Mutter ersichtlich, sowohl allein in der Rolle als Mutter als auch gemeinsam in dem Mutter-Kind-Gefüge, welches als ‚wir' bestehen bleibt.

Im Zeitraum des ersten Lebensjahres erleben die Befragte und ihre Mutter tiefgreifende kriegsbedingte Ereignisse: Die Biographin wächst unter direkten gesellschaftlichen und psychologischen Nachwirkungen des Krieges auf. Nach Erfahrungen von mehrfachen kriegsbedingten Fluchten, Bombardierung, Evakuierung und mehrfachen Ortswechsel im Raum Norddeutschland und der zwischenzeitlichen Unterkunft in einem Mütterheim (vgl. I_4, Z. 17) ziehen sie schließlich zu einem älteren Ehepaar, das sie übergangsweise aufnimmt (vgl. I_4, Z. 22 f.). Dort steht ein gemeinsames Zimmer zur Verfügung und die Wohnverhältnisse sind insgesamt sehr beengt und prekär.

Im Rahmen der Selbstpräsentation zeigt sich ihr Blick auf das Beziehungsgefüge zu ihren Eltern. Darüber hinaus ist auch ein das ältere Ehepaar relevant, welches sie und ihre Mutter übergangsweise aufnehmen. Diese familiäre Konstellation ist durch den Kriegshintergrund und die gesellschaftlichen Bedingungen bedingt.

Nach seiner Rückkehr aus kurzer Kriegsgefangenschaft baut der Vater ein Haus auf, das als temporäres Behelfsheim in der Nachkriegszeit geplant war, sich ab Ende 1945 aber als fester Wohnort für die Familie abzeichnet. Die Biographin ist zum Zeitpunkt des Umzugs ungefähr ein Jahr alt, wächst in diesem Haus auf und verbringt ihre Kindheit dort (vgl. I_4, Z. 26 f.). Mit dem Umzug als wesentliche Veränderung der Rahmenbedingungen kommt der übergeordnete Prozess der permanenten räumlichen Bewegung vorerst an ein Ende. Auch der Prozess der Nähe-Distanz-Bewegung der beiden Elternteile stoppt

durch das Kriegsende: Die Familie lebt gemeinsam in diesem Haus. Dies ist ein Ausdruck von Kontinuität und Stabilität, sowohl räumlich als auch bezogen auf die Beziehungspersonen.

Beobachtendes und entdeckendes Lernen in der kindlichen und familiären Lebenswelt

Im häuslichen und familiären Sozialisationsraum lernt Annelore Melig als Kind bei ihren Eltern verschiedene Rollenbilder kennen: Der Vater repräsentiert den Bereich Erwerbsarbeit, die Mutter ist hier in der unterstützenden Rolle und repräsentiert vor allem den Bereich Haushalt und Fürsorge.

Die Biographin sieht ihren Vater durch seine Tätigkeit als „selbständiger Drogist und Großhandelskaufmann“ (I_4, Z. 30), die er von zuhause ausführt, als zentrale Stütze der wirtschaftlichen Situation der Familie. Dabei hebt sie die Geschäftstüchtigkeit des Vaters hervor und deutet durch die Beschreibung der langen, beschwerlichen Arbeitswege („es war wirklich Quälerei“, I_4, Z. 32 f.) auf eine hohe Arbeitsbelastung hin. Zugleich beschreibt sie die Lebensumstände als schwierig und von äußeren Zwängen geprägt, wobei jedoch die ökonomische Grundsicherung durch das Einkommen des Vaters sowie durch Selbstversorgung (vgl. I_4, Z. 38 f.) gewährleistet ist. Sie erlebt ihren Vater insofern als verantwortungsbewussten Versorger, dessen unternehmerisches Handeln und persönliche Entbehrungen wesentlich für die familiäre Lebensführung und -sicherung sind. Das Haus, das auch als Lager für das Geschäft des Vaters dient, ist für die Interviewte ein kindlicher Erfahrungsraum, in dem sie viel Zeit verbringt und ab dem vierten Lebensjahr mithilft, zu vertreibende Produkte herzustellen und abzupacken (vgl. I_4, Z. 41 f.).

In der Darstellung des lebensgeschichtlichen Verlaufs zeigt sich schon zu Beginn das Thema *Lernen* und *Entdecken* und somit die biographische Bedeutung für die Interviewte. Mit kindlicher Neugier erschließt sie sich die häusliche Umwelt und taucht in eine für sie neue Lebenswelt ein, nicht nur aber auch im beruflichen Kontext des Vaters, die ihr durchaus gefällt:

> und ich bin sehr früh schon im Lager gewesen und hab als kleines Kind schon sehr früh gelernt abzufassen so nannte man das (.) da wurden also verschiedene Plätzchen wurden Tees ää::hm Flüssigkeiten mussten also aus großen Gallonen umgefasst werden in kleine kleine Behälter kleine Fläschchen und mein Vater hat eine ganze Zeit lang das war auch damals typisch äh es wurde schwarz Alkohol gebrannt und dann musste er irgendwie auch mit Geschmacksstoffen (unv.) werden (.) diese Geschmacksstoffe waren Essenzen die er dann vertrieben hat (.) in winzig kleinen Glasfläschchen und die mussten dann damit sie auch gut abgedichtet waren ähm in Wachs getaucht werden (.) also auch da bin ich als kleiner Bütz von vier fünf Jahren schon beschäftigt gewesen (.) ich durfte dann ähm dann wurde sehr viel Wert auch drauf gelegt Stempeln (.) es wurde zum Beispiel essigsaure Tonerde fällt mir jetzt gerade ein zum Beispiel als Stempel das musste dann ja ausgeschnitten werden (.) also ich bin schon sehr früh ähm angeleitet worden sowas zu machen (.) (I_4, Z. 41-52)

Diese Erfahrungen prägen ihre Kindheit und setzen den Zugang zum Lernen biographisch früh („sehr früh“, I_4, Z. 41; „kleines Kind schon sehr früh“, I_4, Z. 41 f.; „kleiner Bütz von vier fünf Jahren“, I_4, Z. 48 f.; „sehr früh“, I_4, Z. 52), sie beobachtet und erkundet ihre Umwelt genau und nimmt viele Details wahr. So lässt sich ein biographisches Handlungsmuster rekonstruieren, welches durch beobachtendes und entdeckendes Lernen gekennzeichnet ist. Schon früh lernt die Biographin vieles von ihrem Vater und ist gut „beschäftigt“ (I_4, Z. 49). Die Tätigkeit im Lager ist für sie und ihren Vater ein gemeinsamer Erfahrungsraum. Sie wird dabei von ihrem Vater angeleitet, eignet sich Wissen an, lernt Abläufe und Prozesse kennen. Etwas lernen, sich Neues anzueignen und dabei angeleitet zu werden sowie mithelfen dürfen und Verantwortung übernehmen erlebt sie als positive Kindheitserfahrung. Die Interviewte erlernt handwerkliche Details und eignet sich dabei auch entsprechende Fachbegriffe an.

Gleichzeitig setzt sie ihr familiäres Erleben in einen gesellschaftlichen Kontext: Sie stellt zwar die prekären Bedingungen des Aufwachsens dar, normalisiert sie jedoch gleichzeitig bezogen auf den Lebensstandard in der Nachkriegszeit. Die sozialen Bedingungen, unter denen ihr das Lernen vermittelt wird, erkennt sie in positiver Weise an. Die ausführliche räumliche Detaillierung verweist darauf, dass der Familienbetrieb als alternativer Lebensraum für die Familie verstanden werden kann: Die Biographin verbringt im Arbeitsbereich der Eltern viel Zeit, sodass auch ihre kindliche Entwicklung und Bildung in diesen Räumen stattfindet und eine entsprechende Bedeutung für sie hat.

„Turbulente Zeiten“ – Familiäre Belastungserfahrungen in der Kindheit

Das Familienleben ist darüber hinaus durch Gewalt seitens des Vaters geprägt. Die Biographin erlebt ihn als ‚bedrohlich‘: „ich hab mein Vater als sehr bedrohlich erlebt er war ja eben auch schon etwas älter das war nicht sein Problem sondern Problem war °Alkohol°“ (I_4, Z. 28 f.). Sie und ihre Mutter sind deutlich davon beeinflusst und fliehen des Öfteren vor dem gewalttätigen Verhalten:

> wir haben sehr turbulente Zeiten mit meinem Vater erlebt und ich kann mich gut erinnern dass wir manche Nacht gar nicht zu Hause waren sondern sozusagen mehr oder minder geflüchtet sind auch (.) also das hat mich auch geprägt ähm ich kann zum Beispiel heute noch aus dem Tiefschlaf schlachartig aufzustehen und sofort da sein (.) das war damals nötig (.) um bestimmten Ausfällen aus dem Wege zu gehen (.) (I_4, Z. 70-74)

Bis auf eine Bekannte, bei der sie und ihre Mutter zum Schutz zeitweise unterkommen, weiß niemand über die Ausbrüche des Vaters Bescheid (vgl. I_4, Z. 1459-1472). Schweigen stellt demnach eine familiäre Strategie im Umgang mit dem Konsum und der Gewalttätigkeit des Vaters dar. Auch im Interview kommt die Biographin im Rahmen der

Stegreiferzählung nur kurz darauf zu sprechen und führt die Gewalterfahrungen in der Familie nicht im Detail aus. Sie macht deutlich, dass eine Flucht notwendig ist, um der Gewalt zu entkommen. Hier zeigen sich deutliche Leiderfahrungen.

Im Zusammenhang mit dem Alkoholkonsum des Vaters erlebt die Biographin als Kind auch Überforderung und körperliche sowie sexualisierte Übergriffe durch andere ältere Männer, als sie in eine nahegelegene „Kneipe“ (I_4, Z. 1322) geht, um dort für ihren Vater Alkohol zu kaufen. Sie übernimmt hier nicht altersgerechte Aufgaben, bemüht sich aber dennoch, ein liebes und angepasstes Kind zu sein (vgl. I_4, Z. 1463-1467). Es gibt somit Familiengeheimnisse auf unterschiedlichen Ebenen: Sowohl mit Blick auf die erlebte Gewalt und den Konsum, der vorm näheren sozialen Umfeld verschwiegen wird, als auch durch die sexuelle Gewalt, die bei ihren Eltern nicht zur Sprache kommen.

Trotz des Versuchs der Biographin, die Mutter zu überreden, den Vater zu verlassen, bleibt die Mutter, da sie ihrer Tochter den Vater und damit die Familie nicht nehmen will (vgl. I_4, Z. 1356-1360). Darin zeigt sich, dass ihre Mutter die Vaterfigur als wichtig für das Aufwachsen ihrer Tochter ansieht, um ein traditionelles Familienbild bemüht ist, aber vermutlich auch eine finanzielle Abhängigkeit eine Rolle spielt[70].

Die Biographin erklärt sich den Konsum ihres Vaters als Strategie zum Umgang mit finanziellen Sorgen, harter körperlicher Arbeit und den Konsequenzen bzw. Nachwirkungen der Kriegserlebnisse. Hier zeigt sich, dass ihr Bild von ihrem Vater differenziert ist. Sie deutet sein Verhalten eigentheoretisch und kontextualisiert seine Handlungen mit den rahmenden Lebensbedingungen (vgl. I_4, Z. 30-33; Z. 1349-1355).

In der Analyse der biographischen Phase der Kindheit zeigt sich, dass die Beziehung zu den Eltern von der Interviewten als getrennt voneinander erlebt wird. Sie macht jeweils eigene Erfahrungen mit dem jeweiligen einzelnen Elternteil, nicht mit beiden gleichzeitig.

Übergang von der Volks- auf die Realschule

Die Schullaufbahn wird von Annelore Melig ab dem Zeitpunkt im Interview thematisiert, als finanzielle Mittel notwendig sind. Sie besucht bis zur vierten Klasse regulär die Volksschule, bis es um die Frage der weiterführenden Schule geht:

[70] Im Nachfrageteil des Interviews offenbart sich, dass die Biographin ihrer Mutter aus heutiger Sicht einerseits vorwirft, sie nicht aus dem gewalttätigen Umfeld genommen zu haben. Gleichzeitig fehlt es ihr aber auch an körperlicher Zuwendung durch ihren Vater, wofür sie zum Teil ebenfalls ihre Mutter verantwortlich macht, da sie ihre Tochter zum Schutz vor ihm fernhält (vgl. Z. 1662 f.).

> meine Eltern haben dann gemeint ‚naja wär vielleicht doch ganz gut wenn Du also eine Schule sozusagen aufsteigst' die ins Gymnasium zu gehen (.) also meine Fähigkeiten hielten sich in Grenzen damals hätte ich vielleicht geschafft aber damals musste noch Geld dafür bezahlen (.) und meine Eltern hatten kein Geld um die Schule zu bezahlen (.) so blieb also praktisch dann man nannte das Mittelschule das war eine Realschule (.) (I_4, Z. 56-60)

Im Gegensatz zu den anderen Erfahrungen aus ihrer Kindheit werden relevante Entscheidungen, die den Bereich ihrer Bildung betreffen, von den Eltern gemeinsam diskutiert und an die Biographin herangetragen. Hier zeigt sich eine sonst seltene Wir-Perspektive im Sinne einer gemeinsamen Elternperspektive im Bildungsbezug. Die Eltern orientieren sich bei der Bildungsentscheidung für ihre Tochter an der Schulform des Gymnasiums, sie wollen ihrer Tochter eine gute Schulbildung ermöglichen. Das Selbstbild bezogen auf ihre Eignung ist für die Biographin zunächst von Unsicherheit geprägt: „meine Fähigkeiten hielten sich in Grenzen" (I_4, Z. 57 f.). Von ihren Eltern erfährt sie dagegen Zuspruch: Sie trauen ihr den Besuch des Gymnasiums zu. Sie setzt sich zu den Vorstellungen ihrer Eltern ins Verhältnis und nimmt eine Abwägung vor („vielleicht geschafft", I_4, Z. 58). Insgesamt ist ihr hinsichtlich der bildungsbezogenen Selbstpräsentation wichtig, auszudrücken, dass sie die Fähigkeit gehabt hätte die Schulform zu besuchen und ihre Eltern ihr auch ihr Zutrauen in ihre Fähigkeiten gezeigt haben. Die Biographin erlebt dies aber auch als ambivalente Erfahrung: Die von den Eltern erwünschte Schulform des Gymnasiums wird ihr als (theoretische) Möglichkeit aufgezeigt und sie erfährt elterlichen Zuspruch. Gleichzeitig ist ihr die eigene Lebenslage, in der sie aufwächst, bewusst und somit kann sie die aufgezeigten Optionen praktisch nicht in Anspruch nehmen. Sie lernt und erfährt, dass man unter spezifischen Bedingungen keine Wahl hat, und besucht schließlich aus Sachzwang die Mittel- bzw. Realschule.

Veränderung des mütterlichen Rollenbildes durch den Tod des Vaters

Als Annelore Melig 13 Jahre alt ist, verstirbt ihr Vater an einem Schlaganfall:

> mein Vater starb eben als ich 13 war ä::hm wir hatten damals tatsächlich ein Auto was aber auch nicht bezahlt war meine Mutter war nicht bereit n Führerschein zu machen sodass dieses Besuchen mit dem Fahrrad wieder aufgenommen wurde und ich bin manche Ferien hab ich mit meiner Mutter schwerbeladen auf- mit Waren auf dem Fahrrad äh verbracht und wir sind dann die Kunden abgefahren also von [D-Ort] nach [E-Stadt] zum Beispiel von [D-Ort] nach [F-Stadt] also so nach [G-Stadt] und das sind schon ganz schöne Entfernungen gewesen[71] (I_4, Z. 74–80)

Der frühe Tod des Vaters markiert einen tiefgreifenden biographischen Einschnitt mit weitreichenden Konsequenzen für die familiäre Situation. Die Mutter übernimmt nun die

[71] ca. 20-25 Kilometer pro Strecke

Rolle der Hauptverdienerin und sieht sich gezwungen, die kaufmännischen Geschäfte fortzuführen, um den finanziellen Unterhalt der Familie zu sichern. Obwohl sie ein eigenes Auto besitzen – ein gesellschaftlich herausragendes Statussymbol – bleibt die finanzielle Lage angespannt. Die Biographin erlebt die Mutter als mit vielfältigen Belastungen konfrontiert, wobei sich die familiären Anforderungen und Verantwortlichkeiten neu ordnen. In diesem Zusammenhang wird die eigene, unterstützende Mitarbeit der Interviewten als selbstverständlich und integraler Bestandteil kindlicher Normalität gerahmt. Sie nimmt eine mittragende Rolle innerhalb des Haushalts ein, die sie weder infrage stellt noch problematisiert. Ihre Mutter sieht sie in der Rolle einer belasteten, aber handlungsfähigen Akteurin, deren Strategien zur Lebensbewältigung die familiäre Realität maßgeblich prägen.

Aufgrund fehlender finanzieller Absicherung und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, insbesondere der Währungsreform von 1948, empfindet die Biographin die Situation als geprägt von ökonomischem Zwang und Unsicherheit. Die Mutter hält nicht nur den eigenen Vertrieb aufrecht, sondern geht auch einer außerhäuslichen Erwerbstätigkeit nach: Für einen Zeitraum von etwa zwei Jahren übernimmt sie eine Halbtagsstelle im Büro eines Busunternehmens (vgl. I_4, Z. 88-90). Die Biographin sieht die Doppeltätigkeit ihrer Mutter als zentrale Strategie zur Sicherung des Lebensunterhalts, was die spezifischen Anforderungen und Belastungen der Nachkriegszeit widerspiegelt. Sie deutet die Handlungen der Mutter als Ausdruck von Anpassungsfähigkeit und Belastbarkeit, wobei sie die spezifischen Anforderungen der Nachkriegszeit im subjektiven Erleben als prägend für das familiäre Zusammenleben und den eigenen Alltag einordnet. Durch den Tod des Vaters erlebt die Befragte eine Veränderung der mütterlichen Rolle, sowohl in beruflicher Hinsicht wie auch auf der Beziehungsebene.

Ihre eigene emotionale Reaktion auf den Tod des Vaters erlebt die Biographin eher distanziert, was sich daran zeigt, dass sie vor allem aus Mitgefühl mit der Trauer ihrer Mutter traurig ist (vgl. I_4, Z. 1525 f.). Im Hinblick auf die emotionale Beziehung zu ihrer Mutter werden hier parentifizierende Anteile deutlich, die sich in einer Rollendiffusion auf der Ebene der Mutter-Tochter-Beziehung zeigen: Als Kind fühlt sich die Biographin für das emotionale Erleben ihrer Mutter verantwortlich, als sie ihre Mutter in einer bedürftigen emotionalen Situation erlebt.

Mit Blick auf die Phase der Kindheit und frühen Jugend lässt sich in der Familie ein Handlungsschema rekonstruieren, welches von viel und harter Arbeit geprägt ist, die die

Biographin selbstverständlich mitträgt. So erlernt sie eine entsprechende Umgangsweise mit Beruf und Arbeit und finanziellen sowie emotionalen Belastungen.

Schulzeit als Erfahrungen von Ausschluss und Benachteiligung

Die Schulzeit ist für Annelore Melig auch durch Ausschluss aufgrund der finanziell prekären Lebensumstände geprägt (vgl. I_4, Z. 1580-1586), auf die sie erst im Nachfrageteil des Interviews zu sprechen kommt. Im Kontext ihrer Abschlussprüfungen erreicht sie teils sehr gute Leistungen, hat aber Probleme bei einer Prüfung, bei der es thematisch um Inhalte eines Schulausflugs geht, an dem sie nicht teilnehmen konnte (vgl. I_4, Z. 1590-1605). Die Schilderung über die schulischen Leistungen und einer aus ihrer Sicht missratene Prüfung belegten die empfundene Ungerechtigkeit, finanzielle Not und Ausschluss, wobei sie einen eigenen Anteil daran sieht, ihre Lebenslage gegenüber der Lehrerin nicht offengelegt zu haben. Ihre familiären Bedingungen werden in der Schule nicht sichtbar, bedingen aber zum Teil ihre schulischen Leistungen.

Mit 16 Jahren schließt sie erfolgreich die Realschule mit dem Abschluss der mittleren Reife ab. Ihren erreichten Bildungsabschluss der mittleren Reife und das damit einhergehende Ende ihrer Schulzeit erlebt die Biographin als Prozess des ‚Abgehens': „ich bin mit 16 dann abgegangen mit der mittleren Reife" (I_4, Z. 90 f.). Der Ausdruck ‚abgehen' impliziert eine prozesshafte Bewegung: Durch das Abgehen kommt sie in eine Bewegung, die Schule abzuschließen und nun etwas Neues zu beginnen.

Direkter Übergang von der Schule in die Ausbildung als Apothekenhelferin

Als es um die Frage der anschließenden Ausbildung geht, gibt es für sie zunächst den gedanklichen Entwurf, ebenso wie ihr Vater „Drogist zu werden" (I_4, Z. 91):

> und ähm mein Vater war ja eben auch Drogist (.) zu dem Zeitpunkt Drogist zu werden was °(eigentlich)° so gedacht war war illusorisch auch da gabs diese Berufs- ähm Zuordnung kaum noch (.) und dann kam irgendwie n ich glaub einer meiner Musiklehrer war das glaub ich auf die Idee sachte ‚Mensch ähm du hast ja jetzt so 'n bisschen Hintergrund auch hast du nicht Lust Apothekenhelferin zu werden' (.) und dann ‚oh ja das ist ganz gut weil uns gehts ja ziemlich dreckich dann brauche ich nur zwei Jahre zu lernen (.) ich probier das mal' das hab ich dann auch gemacht (I_4, Z. 90-97)

Dieser vorgeprägte berufliche Plan in Orientierung an dem Beruf des Vaters ist aus ihrer Sicht unrealistisch und mit einer unsicheren Zukunftsperspektive verbunden; sie begründet dies mit der zeithistorischen Veränderung des Berufsbildes (‚gabs kaum noch'), über die sie sich bewusst ist.

Über ein Gespräch mit einem Lehrer über Ausbildungsmöglichkeiten und dem darin von ihm formulierten Vorschlag, „Apothekenhelferin zu werden“ (I_4, Z. 95), entwickelt sie schließlich eine andere Perspektive für sich. Der Lehrer verweist bestärkend auf ihren „Hintergrund“ (I_4, Z. 94), um an ihre familiären/biographischen Erfahrungen anzuschließen. Sie schätzt die Unterhaltung mit dem Lehrer als positiv ein – „oh ja das ist ganz gut“ (I_4, Z. 95) – und begründet dies mit der zuvor eingeführten finanziell prekären Lebenssituation: Sie sieht sich mit ihrer beruflichen Ausbildung verantwortlich für das gemeinsame Auskommen, indem sie eine Wir-Perspektive einnimmt, in der sie auch ihre Mutter miteinbezieht: „weil uns gehts ja ziemlich dreckich“ (I_4, Z. 95 f.). Sie setzt den Zeitaufwand bzw. die Dauer der Ausbildung in Relation zum Ergebnis, d. h. dem anvisierten Verdienst nach dem Abschluss. Dieser Abwägungsprozess führt zu einer ökonomisch bedingten Entscheidung im Rahmen ihrer eingeschränkten Ermöglichungsbedingungen. In der Ausbildung sieht sie für sich die Möglichkeit, ihre Lebensbedingungen aktiv zu verbessern.

Sie stellt den Vorschlag des Lehrers nicht infrage, sondern nimmt ihn nach einer kurzen Überlegung im Hinblick auf die Rahmenbedingungen für sich an. Bezüglich der Ausbildungswahl erfährt sie sowohl eine berufliche Zuschreibung als auch Unterstützung und Zuspruch im institutionellen Kontext der Schule durch einen Lehrer. Sie geht offen in den Prozess („ich probier das mal“, I_4, Z. 96) und ordnet den Beginn der Ausbildung als Phase des Ausprobierens ein. Die Biographin entwickelt einen beruflichen Plan, den sie jedoch grundsätzlich auch wieder verwerfen kann, sollte dieser Entwurf scheitern. Sie traut sich an diese Ausbildung heran, was auf Zutrauen in ihre Fähigkeiten schließen lässt und auf einen offenen Blick in die Zukunft.

Die Entscheidung, im direkten Anschluss an die Schule eine Ausbildung als Apothekenhelferin zu beginnen, lässt sich als Erfüllung von gesellschaftlichen und sozialen Erwartungen im Sinne eines „institutionellen Ablaufmusters“ (Schütze, 1983b) rekonstruieren, der jedoch auch aus einer finanziellen Notwendigkeit heraus geschieht. Der Beginn der Ausbildung lässt sich somit insgesamt als normalisierter und selbstverständlicher Übergang nach der Schule deuten.

Tod der Mutter - Normalisierung von Überarbeitung als Teil der familiären Lebenswelt

Anderthalb Jahre nach Ausbildungsbeginn verschlechtert sich der Gesundheitszustand ihrer Mutter zunehmend. In der Darstellung bleibt die Interviewte insgesamt vage, was

auf ein eher diffuses Wahrnehmen in der damaligen Zeit hindeutet. Sich selbst thematisiert sie in dem Versuch, ihrer Mutter zu helfen. Den gesundheitlichen Zustand ordnet sie zunächst als routinisiertes jährliches Ereignis ein und erklärt sich dies mit der Überarbeitung seit dem Tod des Vaters:

> ich war aber auch schon geprägt dadurch nach dem Tod meines Vaters war sie eigentlich immer so einmal im Jahr war sie zusammengebrochen immer so um die Jahreswende das kannt ich ja nun schon so dass ich auch dachte: na das ist mal wieder dieser berühmte Zusammenbruch sie hat sich überarbeitet sie wird sich wieder erholen (I_4, Z. 99-102)

An ihrer Eigentheorie zur Krankheitsentstehung zeigt sich, dass sie als Kind bzw. Jugendliche in ihrer Familie Teil eines Alltags ist, in dem Arbeit bis zur völligen Erschöpfung und über die eigenen Belastungsgrenzen hinaus normalisiert sind. Durch ihre Mutter erlebt sie ein von körperlicher und emotionaler Überbelastung geprägtes Rollenbild als Teil der familiären Norm.

Kurz vor der Abschlussprüfung ihrer Ausbildung verstirbt die Mutter im Krankenhaus an einem Darmdurchbruch (vgl. I_4, Z. 104-108). Die körperlichen Umstände schildert die Biographin im Interview sehr präzise und detailliert, wohingegen sie das Faktum des Todes gar nicht selbst benennt. Auch einen Einblick in ihr inneres Erleben präsentiert sie an dieser Stelle nicht, sondern bleibt in der Darstellung auf einer übergeordneten Ebene der damit für ihre Lebenssituation verbundenen Konsequenzen. Den Tod erlebt sie als überraschendes und plötzliches Ereignis, auf das sie nicht vorbereitet ist.

Dennoch schließt sie die zweijährige Ausbildung an der Berufsschule, als Apothekenhelferin im Alter von 19 Jahren erfolgreich mit dem Helferinnenbrief ab. Durch den Tod der Mutter ist sie nun jedoch allein für das berufliche Erbe ihrer Eltern verantwortlich und drückt in diesem Zusammenhang deutlich ihre Überforderung aus:

> und ich stand also da sozusagen ähm als 18-Jährige so etwa 18 knapp 19 ähm hatte (.) noch ein gefülltes Lager was irgendwie auch an den Mann gebracht werden musste hatte äh ein abgelaufenen Vertrag für das Haus beziehungsweise das Grundstück (I_4, Z. 108-111)

Zu diesem Zeitpunkt ist sie noch nicht volljährig, sodass zwei gesetzliche Vertreter für sie als Vollwaisin zuständig sind, d. h. ein rechtlicher Vertreter für die Firma der Eltern, ein anderer für ihre private Situation (vgl. I_4, Z. 111-113). Damit sind in dieser Phase großer Unsicherheit ihre eigene Handlungsmöglichkeiten in vielen Lebensbereichen fremdbestimmt.

In dieser Zeit geht sie mit einem etwas älteren Mann eine partnerschaftliche Beziehung ein und wird schwanger:

> ich denke dieses Ganze diese ganze Unsicherheit hat dazu beigetragen, dass ich mich dann an einen Mann orientiert hab der etwas älter war als ich ähm und wir sozusagen uns gegenseitig getröstet haben was dann dazu führte, dass ich schwanger wurde (I_4, Z. 113-116).

Mit einer Eigentheorie über den Umgang mit der von ihr als unsicher erlebten krisenhaften Situation durch den Verlust der Mutter erklärt sie sich selbst den weiteren Fortgang ihrer Beziehungsgeschichte. Im Rückblick ordnet sie ihr damaliges Erleben reflexiv ein. Daran wird deutlich, dass eine Schwangerschaft in der Phase der Trauerbewältigung nicht Teil ihres geplanten Zukunftsentwurfes ist. In dieser Eigentheorie zeigt sich ihr spezifischer und knapper Zugang zur Erfahrungsebene (vgl. Bartmann & Kunze, 2008): Der gegenseitige Trost stellt für sie die Basis ihrer Beziehung dar, der ältere Mann bietet ihr Halt und Orientierung. So gibt sie zudem einen knappen Einblick in ihren Trauerprozess. Als sie schwanger wird, muss ihr Elternhaus ausgeräumt und verkauft werden, wobei sie dabei von ihrem Partner unterstützt wird:

> mit Hilfe des Jugendamtes wurde dieses Haus verkauft (.) ä::hm was ich aber dem Jugendamt heute noch ankreide ich konnte nichts dagegen unternehmen ich hatte drei Angebote und sie haben sich drauf eingelassen dass das derjenige sozusagen Zuschlag kriechte der das schlechteste Angebot gegeben hatte was ich bis heute nicht verstehe gut (.) okay (.) (I_4, Z. 120-123)

Trotz der Rechtmäßigkeit ist sie damit nicht einverstanden und sieht sich machtlos der Situation gegenüberstehen.

Schwangerschaft und Überforderung im Prozess des Mutterwerdens

Mit dem Geld aus dem Hausverkauf kann sie sich eine kleine Wohnung leisten. Nach der Ausbildung ist sie aufgrund der Schwangerschaft nur für eine kurze Zeit erwerbstätig: „da ich dann aber ja nun schwanger war ä::hm hab ich den Sprung auch nicht mehr geschafft“ (I_4, Z. 127 f.). Die äußeren Umstände hindern sie an der Umsetzung ihrer Pläne, sodass der versuchte Wechsel der Arbeitsstelle scheitert. Die Geburt ihres Kindes, als sie 20 Jahre alt ist, ist für sie mit Angst und großer Unsicherheit verbunden:

> also das klappte alles nicht also heißt es jetzt erstmal Kind kriegen (.) und das hab ich auch gemacht ä::hm mit sehr viel (--) ja wie soll ich das sagen ähm sehr viel Angst sicher auch (.) und sehr viel Unsicherheit ähm (.) ich fand schon- mit vi- viel zu viel Verantwortung im Leben also für mich und ich war das kam noch hinzu ich war über den Tod meiner Mutter total bestürzt traurig aber auch böse ich war regelrecht böse mit ihr (.) weil sie mich in dieser Situation alleingelassen hatte also ich hab da ganz deutlich gemerkt dass ich eigentlich immer noch Kind war (.) zwar Kind mit Kind aber ähm ich hätte Unterstützung gebraucht (.) (I_4, Z. 131-138)

Nach dem gescheiterten Arbeitsplatzwechsel erlebt sie die Geburt zunächst eher als Aufgabe, die es umzusetzen gilt und durch die es zu einer Rollenveränderung im bildungs- und berufsbiographischen Prozess kommt. In ihrer Selbstpositionierung zeigt sich, dass

ihr Fokus in dieser Situation auf ihrem Verhältnis zu bzw. Verlust der eigenen Mutter liegt. Sie fühlt sich im Prozess der Rollenveränderung von ‚Kind' zu ‚Mutter' überfordert und erlebt das Mutterwerden als zu hohes Maß an Verantwortung, was sie auch sprachlich deutlich zum Ausdruck bringt: die Formulierung ‚ich glaube' ist als Hinweis auf die Unsicherheit in der damaligen Zeit zu deuten. Sie verbalisiert ihr Verständnis in dieser Zeit einleitend mit ‚Ich fand' als Ausdruck von Überforderung: „sehr viel" (I_4, Z. 133) und noch einmal gesteigert „vi- viel zu viel" (I_4, Z. 133). Sie erlebt sich im Prozess des Mutterwerdens als hilfsbedürftig und selbst noch als Kind, was sich auch sprachlich durch eher kindliche Formulierungen wie „ich war regelrecht böse mit ihr" (I_4, Z. 135) ausdrückt. Hier zeigt sich ein ungeklärter Konflikt zur Mutter: Sie bringt ihre Wut und Verzweiflung zum Ausdruck und fühlt sich in dieser krisenhaften und vulnerablen Lebenssituation von ihrer Mutter allein gelassen, deren Unterstützung sie gebraucht hätte.

Nach der Geburt der Tochter wohnt sie mit ihrer Tochter für ungefähr ein Jahr in der kleinen Zwei-Zimmer-Wohnung (vgl. I_4, Z. 138 f.), wobei im Interview nicht ganz klar wird, ob auch ihr Partner dort wohnt. Nach einem Wechsel der Arbeitsstelle tritt ihr Partner eine neue Stelle in einer Kraftfahrzeugwerkstatt an, die mit einer vom Arbeitgeber bereitgestellten Dienstwohnung für die Familie einhergeht (vgl. I_4, Z. 144-147). Die Lebensverhältnisse stabilisieren sich: Der Lebensunterhalt ist gesichert und sie wohnt zusammen mit Mann und gemeinsamem Kind.

Potenzial einer Verlaufskurvenentwicklung: Verlust der Wohnung durch Arbeitslosigkeit des Mannes

Als Annelore Melig das zweite Mal schwanger ist, verliert ihr Mann seine Arbeit: „und dann wurde er entlassen in die Arbeitslosigkeit" (I_4, Z. 145 f.). Von der Arbeitslosigkeit ihres Partners ist die Biographin gleichermaßen betroffen, denn damit erlischt auch der Anspruch auf die Dienstwohnung: „wir haben dann auch die Wohnung verloren" (I_4, Z. 146). Es zeichnet sich eine familiäre verlaufskurvenartige Entwicklung ab. Sie ist in einer Phase, die sie erneut als absolute Unsicherheit erlebt: „also auch da arbeitslos schwanger sein kein kein Haus mehr keine Wohnung mehr haben also Unsicherheit wieder hoch drei" (I_4, Z. 147-149). Der Zusammenhang von Arbeitsplatz und Wohnraum stellt nach Schütze (1983b) eine „konditionelle (nicht intentionale) Verkettun[g] von Ereignissen" (S. 90) dar: Die Ereignisse und damit verbundenen Konsequenzen kommen für die Biographin überraschend, ungeplant und außerhalb ihrer Handlungskontrolle (vgl. auch Schütze, 2016d). Das Verlaufskurvenpotenzial wird durch die Arbeitslosigkeit des Mannes wirksam, durch die die Biographin in eine schwierigen Lebenssituation rutscht,

die existenziell bedrohlich ist: Beide sind arbeitslos, ohne Wohnung, mit einem dreijährigen Kind und einer erneuten Schwangerschaft. Derartige Situationen repräsentieren Schwierigkeiten der Lebenssicherung und der Alltagsgestaltung im Sinne Schützes als übermächtige Verkettung äußerer Ereignisse und führen zu einem Gefühl der Unsicherheit und Desorientierung (Schütze, 2016d): Mit dem Ausdruck „Unsicherheit […] hoch drei“ (I_4, Z. 149) macht die Biographin ihr Erleben deutlich, nicht zu wissen, wie es weitergehen soll. Wie zur Zeit des Ausbildungsabschlusses zeigt sich eine (erneute) Verknüpfung von Schwangerschaft, finanziellen Problemen und Unsicherheit bezüglich des Wohnraums für die Familie und somit existenzielle Sorgen.

Für eine kurze Zeit arbeitet die Biographin bei einer Versicherung, wobei sie durch diese Tätigkeit aber nicht genügend Geld verdienen kann, um dadurch die Familie zu ernähren (vgl. I_4, Z. 151 f.). Damit ist dies nur eine Phase prekärer Erwerbsarbeit zur Überbrückung.

Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit: Übernahme einer Tankstelle

Das Paar erhält ein berufliches Angebot: „und dann bot uns jemand eine Tankstelle an auch in dem Ort selbst und eine Werkstatt an zum Pachten und die Bedingungen waren einigermaßen“ (I_4, Z. 149 f.). Wichtig ist hier die gemeinsame Wir-Perspektive („uns“, I_4, Z. 149). Die Bedingungen sind zwar nicht optimal, aber akzeptabel, sodass sie das Angebot schließlich gemeinsam annehmen und dies für sich als Option sehen, die Arbeitslosigkeit zu beenden.

Die durch den Arbeitsplatzverlust angeschobene Verlaufskurve kann durch die berufliche Selbstständigkeit mit einem Familienbetrieb bearbeitet werden. Die Übernahme des Tankstellen- und Werkstattbetriebs dient für das Paar als „situative[s] Bearbeitungs- und Kontrollschem[a] von biographischer Relevanz“ (Schütze, 1983b, S. 79), da ohne eine Handlung zur Änderung der Lebenssituation ein „Verlust der materiellen Existenzgrundlage“ (ebd.) droht. Durch diese berufliche Gelegenheit, die aktiv ergriffen wird, kann die krisenhafte Lebenssituation bearbeitet und stabilisiert werden.

Die Interviewte sieht dies als gemeinsames Projekt, das sie und ihr Mann zusammen angehen. Die Tankstelle wird als gemeinsamer Familienbetrieb geführt und die Familie wohnt in einer Einliegerwohnung des Geschäfts. Auf Ebene der Selbstdarstellung sieht sie sich selbst im Betrieb als treibende und unentbehrliche Kraft an und übernimmt die geschäftsführende Verantwortung:

> so und da:nn war ich denn denke schon der Motor der ganzen Sache mein Mann war ein guter Handwerker aber absolut kein Kaufmann (.) ich hab die Buchhaltung gemacht hab sozusagen die ganze Vorbereitung und Buch-(unv.) gemacht bishin eh zu den ähm Jahresbuchungen dann ich... damals gab es noch keine Tankstelle wo man selber sich bediente sondern ich hab den Tankdienst [...] mitgemacht also praktisch mit einem mit zwei mehr oder minder kleinen Kindern (.) und ä:hm war ich denke kaus-(uvn.) restlos überarbeitet (.) auch ä:hm ich hab in der Werkstatt mitgearbeitet (I_4, Z. 155-161)

Die Biographin übernimmt vielfältige Aufgaben sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext. Sie ist im Familienbetrieb in unterschiedlichen Bereichen tätig: in der Buchführung, im Tankdienst und in der Werkstatt. Zudem übernimmt sie die unbezahlte Care-Arbeit im familiären Haushalt. In ihrer Doppelrolle als berufstätige Frau und Mutter trägt sie neben der operativen Verantwortung im Betrieb auch die finanzielle Hauptlast, die sich zusätzlich durch eine Bürgschaft für ihren Ehemann verschärft (vgl. I_4, Z. 1649). Im Erleben der Biographin wird deutlich, dass sie in Anbetracht der kumulierten Anforderungen zunehmend überfordert ist und an die Grenze ihrer Belastbarkeit gerät: „und ä:hm war ich denke kaus-(unv.) restlos überarbeitet auch“ (I_4, Z. 160). Sie erlebt es als schwierig, den verschiedenen, teils widersprüchlichen Rollenansprüchen gerecht zu werden. Die Genehmigung für den Betrieb der Tankstelle und Werkstatt ist zudem an den Erwerb eines Meisterabschlusses durch den Ehemann geknüpft, wodurch die Verantwortung und Arbeitsbelastung der Biographin in dessen Abwesenheit weiter anwächst (vgl. I_4, Z. 163 f.). Die Biographin sieht sich in dieser Phase einer erheblichen Arbeitsintensität und Verantwortungszuschreibung ausgesetzt, da sie den Betrieb weitgehend eigenständig aufrechterhalten muss („also ich kriegte also einigerma- einiges auf die Schultern gepackt °auch°“, I_4, Z. 169 f.). Durch die Notwendigkeit des Erwerbs des Meistertitels ihres Ehepartners wird zudem ein innerfamiliäres sowie geschlechtsspezifisches Ungleichgewicht in Bezug auf Bildungs- und Aufstiegschancen sichtbar, das die strukturellen Belastungen und Rollenzuschreibungen zusätzlich verstärkt.

Flucht aus überfordernden Arbeits- und Lebensbedingungen

Im prozesshaften Verlauf erlebt sie das als gemeinsam angelegte Projekt auf der Beziehungsebene zunehmend in getrennten Perspektiven, was daran deutlich wird, dass sie die jeweiligen Aufgaben getrennt voneinander darstellt (vgl. I_4, Z. 156-170). Die ungleiche Verteilung der Aufgaben und Rollen in der Familie zwischen ihr und ihrem Mann und ökonomische Zwänge dienen ihr als Beleg für die erfahrene und ausgedrückte Ungerechtigkeit. Die Vielzahl und Gleichzeitigkeit der Verpflichtungen resultierten in einer subjektiv erfahrenen Überforderung:

> ich hab dann zu einem Zeitpunkt wo ich dachte: ‚so jetzt musste müsste der Laden laufen' da hatten wir dann ein Gesellen angestellt und wir hatten einen Lehrling angestellt aber ich konnte nicht mehr ich war also alle (.) hab dann meine Sachen gepackt und bin gegangen (.) ö::hm im Nachhinein würde ich sagen mit etwas mehr Rückendeckung hätt ich das sicher auch noch weiter durchgehalten aber zu dem Zeitpunkt ging es einfach nicht mehr mh (.) (I_4, Z. 170-175)

Die Biographin versucht lange alles aufzufangen, aber auch die Anstellung weiterer Personen im Betrieb führt nicht zu einer Verbesserung ihrer Situation, ihre Arbeitsbelastung bleibt weiterhin zu hoch. Zudem fühlt sie sich auf der Beziehungsebene nur noch als Arbeitskraft und nicht mehr als Frau und Partnerin gesehen (vgl. I_4, Z. 1538 f.). Aufgrund der anhaltenden Überarbeitung bei gleichzeitiger Unentbehrlichkeit ist ihre Belastungsgrenze überschritten. Ihr Selbstbild ist deutlich von einer psychischen und physischen Erschöpfung gekennzeichnet („ich konnte nicht mehr ich war also alle", I_4, Z. 172), die aus der anhaltenden Belastung und Überarbeitung resultiert. Als Konsequenz sieht sie sich gezwungen, sowohl die Arbeit zu beenden als auch ihren Partner zu verlassen. Nach einer gedanklichen Absicherung über die finanzielle Situation im Betrieb, verlässt sie mit beiden Kindern ihren Mann und die gemeinsame Wohnung.

Die prozesshafte Überforderung, durch die sie zu dieser Entscheidung kommt, alles Erarbeitete stehen und liegen zu lassen endet darin, dass sie für sich keine Möglichkeit sieht, die Situation zu ihrem Vorteil zu verändern. Im Hinblick auf die Rollenbilder ihrer Eltern kann sie nicht auf biographisch gelernte Handlungsmuster zur Bearbeitung der Situation zurückgreifen, sodass es zur Flucht kommt. Gleichzeitig hat sie bei ihrer Mutter erlebt, welche gesundheitlichen Konsequenzen aus einer Überarbeitung resultieren können. Sie hat ein Verständnis davon, dass äußere Lebensbedingungen und der hinnehmende Umgang damit krank machen können. Sie geht, bevor es zu einem Zusammenbruch kommt. Diese Deutung und Umgangsstrategie ist ihr auf reflexiver Ebene jedoch nicht zugänglich. Der prozesshafte Weg zu dieser Entscheidung und die Plausibilisierung machen deutlich, dass bezogen auf ihr Selbst- und Weltbild eine hohe Legitimationsleistung erforderlich ist, um die Beziehung und die Tätigkeit im Familienbetrieb zu beenden. Dieser Schritt steht zunächst in Diskrepanz zu ihrem biographisch erfahrenen Handlungs- und Orientierungsmuster der Normalisierung von Überarbeitung als Teil der familiären Lebenswelt. Ihre Handlung, um ihre Lebenssituation zu verändern, lässt sich als Fluchtbewegung aus für sie unerträglichen Bedingungen der Lebensführung (vgl. Schütze, 1983b) rekonstruieren: Sie bearbeitet ihre Überforderung, indem sie sich der Arbeits- und Wohnsituation und auch der Paarbeziehung entzieht. Ihr „alltägliches Routineschema" der

Überarbeitung kann sie nicht weiter ausführen, sodass ein „biographisch relevanter Handlungseingriff“ (vgl. ebd.) notwendig wird.

Wohngemeinschaft und neue Paarbeziehung als neue Lebensphase

Nach der Trennung zieht sie mit ihren beiden Kindern in eine ländlich gelegene Wohngemeinschaft, die sie als „Männer-WG“ (I_4, Z. 175) bezeichnet. Die Lebensphase nach dem Umzug in die ländliche Region ist durch strukturelle Einschränkungen hinsichtlich der individuellen Mobilität geprägt. Das Fehlen eines eigenen Fahrzeugs bedingt eine hohe Abhängigkeit von öffentlichen Verkehrsmitteln sowie die Notwendigkeit, erhebliche Strecken zu Fuß zurückzulegen, um überhaupt Zugang zu den vorhandenen Verkehrsanschlüssen zu erhalten (vgl. I_4, Z. 177 f.). Die Abhängigkeit vom öffentlichen Nahverkehr sowie die eingeschränkte Erreichbarkeit zentraler Infrastrukturen rahmen den Alltag dieser Lebensphase und stellen zusätzliche zeitliche wie körperliche Belastungen für die Biographin dar.

Auch ihre privaten Lebensumstände verändern sich schnell: „aus dieser Männer-WG wurde sozusagen ne Zweier-WG ich hab mich dann also liiert praktisch mit einem dieser Männer“ (I_4, Z. 179 f.). Aus dem Leben in einer Wohngemeinschaft mit mehreren Personen wird erst eine verbindliche Zweier-Konstellation in Form einer Paarbeziehung, die in eine Ehegemeinschaft übergeht. Dabei ist aus dem Interview nicht rekonstruierbar, wann die Scheidung von ihrem Ex-Mann stattfindet. Gemeinsam als Paar findet ein erneuter Umzug statt. Die neue gemeinsame Wohnung liegt im Zentrum der Stadt (vgl. I_4, Z. 180 f.). Durch die Heirat erfüllt die Biographin hier die institutionelle Erwartung bzgl. der Eheschließung, die zweierlei Bedeutung einnimmt: einmal vermutlich eine existenzielle Absicherung und zudem die Erfüllung des gesellschaftlichen Konsensdrucks, sich als geschiedene Frau und alleinerziehenden Mutter (zu damaligen Zeiten) wieder in das traditionelle Rollenbild einer Frau einzufügen.

Eine zweite Ausbildung als erster Gedanke der Emanzipation: Herauslösen aus der Rolle des ‚mithelfende[n]Familienmitglieds‘

Nach der biographischen Phase „Tankstellenzeit“ (I_4, Z. 197) und nach der Trennung von ihrem ersten Mann reflektiert sie in ihrer neuen Lebenssituation ihre Biographie bzw. ihre bisherige finanzielle Abhängigkeit in der Partnerschaft. Sie entwickelt in einem längeren gedanklichen Prozess den Wunsch, eigenes Geld zu verdienen, sowie schrittweise

zunehmend auch eigene berufliche Entwürfe, um aus der erlebten Unsicherheit herauszutreten. Die zentrale Lage der neuen Wohnung wird von ihr in diesem Zusammenhang als sehr positiv bewertet:

> und ä:hm wir sind dann aus diesem dieser kleinen Wohnung weggezogen direkt ins Zentrum von [I-Stadt] und das war für mich ideal weil ich immer noch dachte ich müsste irgendwie noch etwas für mich tun also mir hat das nicht gereicht sozusagen irgendwann mal als mithelfendes Familienmitglied zu agieren sondern ich wollte unbedingt ähm etwas für mich tun und mein eigenes Geld verdienen weil ich diese Abhängigkeit meiner Mutter ja erlebt hatte und das wollte ich nicht (I_4, Z. 180-185)

Sie bilanziert ihre bisherige Biographie sowie die Rolle als Frau auch am Beispiel der Situation ihrer Mutter und will sich aus der finanziellen Abhängigkeit vom Mann lösen. Zudem wächst der Wunsch, etwas für sich selbst zu tun: Sich nicht an ihrer Herkunftsfamilie und der Situation ihrer Mutter zu orientieren, sondern Ideen für einen eigenen Lebensentwurf zu entwickeln. An dieser Stelle zeigt sich erstmalig ein „intentionale[r] Aktivitätscharakter“ (Schütze, 1983b, S. 70) in Bezug auf das Thema Beruf, der zunächst noch vage und unbestimmt („etwas“, I_4, Z. 182) bleibt. Es geht ihr darum, eine finanzielle Unabhängigkeit in der Partnerschaft zu schaffen, aber auch auf höherer Sinnebene etwa für sich zu tun, das über Geld und einen Bildungsabschluss hinausgeht.

Zugleich zeigt sich in ihrer eigentheoretischen Reflexion, dass die Biographin dabei auch auf Erfahrungen aus ihrer Kindheit zurückgreift: Ihr biographisches Wissen ist durch die familiäre Erfahrung geprägt, dass wirtschaftliche Abhängigkeit innerhalb partnerschaftlicher Konstellationen strukturell mit Kontrollverlust, Handlungsunfähigkeit und erhöhter Vulnerabilität einhergeht. Gewalterfahrungen wurden dabei als Bestandteil dieser Abhängigkeitsbeziehung in Kauf genommen. Diese zuerst am Beispiel ihrer Mutter und später selbst erfahrene Partnerschaftskonstellation soll durch eine berufliche Umorientierung durchbrochen werden.

Durch die zentrale Lage der Wohnung und bessere Anbindung erweitert sich ihr Möglichkeitsraum für Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten. In einem offenen Suchprozess setzt sie ihre gedanklichen Pläne auf Handlungsebene praktisch um und erkundigt sich aktiv nach Optionen:

> mh (.) dann hatte ich mich erkundigt wie ist es da ich dachte vielleicht medizinisches hört sich das vielleicht ganz gut an MTA Medizinisch-technische Assistentin war damals gerade so das war geb- eingebü- eingebunden hinterm [Name des Gebäudes] das war damals ja noch Krankenhaus ä:hm und es kostet zu dem Zeitpunkt dann kein Geld mehr also man brauchte keine kein Schuldgeld °bezahlen° (I_4, Z. 185-190)

Mit dem Begriff „medizinisches“ (I_4, Z. 186) verbindet sie vage eine positive Wertung, zudem ist eine Ausbildung als „Medizinisch-technische Assistentin“ (I_4, Z. 187) für sie

in ökonomischer Hinsicht realisierbar, da kein Schulgeld bezahlt werden muss. Die örtlichen und finanziellen Bedingungen sind für sie passend, so dass sie sich dort bewirbt. Sie erhält jedoch aus Zweifeln an der Vereinbarkeit von Beruf und Familie eine Absage, da sie „es unter Umständen ja nicht schaffen“ (I_4, Z. 192) würde. Aus Wut und Trotz versteht sie dies als Herausforderung und fühlt sich von der Absage motiviert, weiter nach einer Ausbildungsstelle zu suchen: „was mich dann wieder geärgert hat ö:hm dann habe ich gesagt: nun erst recht na gut“ (I_4, Z. 192 f.).

Ihr Selbstbild ist in dieser Hinsicht couragiert und willensstark. Der Ausdruck „nun erst recht“ (I_4, Z. 193) verstärkt ihren Willen, trotz erfahrener Widerstände und des Vereinbarkeitsbedarfs eine Ausbildung zu machen, um ihr formuliertes Ziel finanzieller Unabhängigkeit zu erreichen. Die Biographin handelt aktiv und macht sich selbstbewusst auf die Suche nach einem anderen Ausbildungsplatz. Sie entwickelt einen klaren Wunsch nach einer eigenen beruflichen Perspektive, auch wenn die konkrete Ausgestaltung noch vage ist. Finanzielle und örtliche Realisierbarkeit im Rahmen der Lebenssituation sind ausschlaggebende Aspekte im Suchprozess.

Der zweite Versuch, einen Ausbildungsplatz zu finden, gelingt ihr:

> dann hab ich ähm über ähm (.) das Bildungswerk der (.) DGB […] öhm hab ich dann Kurse besucht mit dem Ziel ähm Abschluss zu machen als ehm Bürokauffrau […] ich hab mir die meine Zeit die ich im (.) na während der Tankstellenzeit sozusagen ähm da auch gearbeitet hatte bescheinigen lassen das hat gereicht als Grundlage (I_4, Z. 193-198)

Sie hat das klare Ziel, einen „Abschluss zu machen“ (I_4, Z. 196). Diese zweite Ausbildung als Bürokauffrau bringt ihr aktives Bestreben nach einer beruflichen Qualifikation deutlich zum Ausdruck. Über die Bescheinigung der beruflichen Tätigkeit im gemeinsamen Betrieb mit ihrem Ex-Partner kann sie berufliche Erfahrungen als Grundlage nutzen und damit erfolgreich in den Strukturen des Bildungssystems anschließen. Sie erreicht im Alter von 32 Jahren den Abschluss und erhält den Kaufmannsgehilfenbrief. Das Absolvieren dieser Ausbildung lässt sich als schrittweiser Prozess der Überlegung, Planung und Umsetzung rekonstruieren.

Während ihrer Ausbildung unterstützt sie zudem ihren Ehemann in seiner Tätigkeit als Polsterer: „und hab das alles parallel gemacht zu dieser Ausbildung als ähm Bürokauffrau hab den Abschluss gekriecht“ (I_4, Z. 208 f.). Ihre eigene Rolle erlebt sie wie folgt: „und hab da dann (.) auch wieder das Gleiche gemacht mithelfendes Familienmitglied“ (I_4, Z. 205 f.). Im Rahmen der Selbstpräsentation sieht sie sich erneut in traditionellen Rollenbildern handelnd und erlebt eine Diskrepanz zwischen angestrebtem Selbstbild auf

Reflexionsebene und der anhaltenden Lebenssituation und Ausübung ihrer gewohnten Handlungsmuster auf der Erfahrungsebene.

Es zeigt sich eine Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst insofern, dass sich die Befragte in einer anderen Rolle wünscht: die Rolle als „mithelfendes Familienmitglied" (I_4, Z. 206) bricht zumindest gedanklich langsam in ihr auf. Sie entwickelt sukzessive den Wunsch nach Veränderung und geht mit der absolvierten Ausbildung erste Schritte in diese Richtung. Gleichzeitig bleibt auf der Handlungsebene noch vieles wie zuvor. Sie erarbeitet sich einerseits zunehmend mehr Handlungsmacht, aber die grundlegende Struktur des ‚Mithelfens' im Beruf des Partners bleibt andererseits bestehen.

Prozess der Studienorientierung im Kontext eines Anregungsmilieus: Kontakt mit Studierenden als neuer Anreiz

Die zunächst offene Suchbewegung mit Blick auf Beruf und Bildung, mit dem Ziel, etwas für sich zu tun und finanziell unabhängig zu sein, hält auch nach dem Abschluss als Bürokauffrau weiter an und lässt sich als Gedankenprozess schrittweise rekonstruieren, wie nachfolgend dargelegt wird.

Nach dem gemeinsamen Umzug in ein Haus in zentraler Lage sind die äußeren Lebensumstände nun zunehmend von Kontinuität und Stabilität geprägt. In dieser Lebensphase steht ihr durch die neue großzügigere Wohnsituation anders als in den vorigen engeren Wohnverhältnissen Freiraum zu Verfügung, sodass freien Wohnraum an Studierende vermieten kann:

> wir hatten in dem Haus was wir jetzt dann in der Innenstadt bewohnten hatten wir sehr viel Freiraum wir haben die zweite Wohnung mit gemietet haben die umgebaut und haben die dann vermietet an Studenten Räume an Studenten vermietet also ein Zentralbereich wo Küche und […] Aufenthaltsraum war und das […] dann praktisch vermietet (.) auf diese Art und Weise bin ich in Kontakt mit Studenten gekommen (I_4, Z. 210-215)

Der Begriff „Freiraum" (I_4, Z. 211) bringt hier unterschiedliche Aspekte zum Ausdruck: Einerseits ermöglichen die großzügigen räumlichen Verhältnisse eine Vermietung des freien Wohnraums, was eine finanzielle Absicherung schafft. Andererseits spiegelt sich in dem Begriff auch der dadurch ermöglichte gedankliche Freiraum wider, als Raum für neue Ideen und Gedanken. In dieser Phase der offenen Suchbewegung lernt sie durch die Studierenden, die ins Haus ziehen, neue Personen kennen, die ihr die Möglichkeit boten, sich dem Thema Studium gedanklich anzunähern.

Bisher hatte sie aufgrund der beruflichen Situation und des finanziellen Drucks kaum Zeit, sich mit ihrer beruflichen Weiterentwicklung und Lebensplanung bzw. der persönlichen Entfaltung im beruflichen Bereich aber auch darüber hinaus zu befassen. Hier zeigt sich wieder der Prozess der Emanzipation und rückt noch einmal stärker in den Vordergrund, im Sinne einer Horizont- und Perspektiverweiterung. Die Studierenden stehen dabei symbolisch für einen Zugang in eine neue Lebenswelt:

> und (.) dann fand ich das total interessant weil die haben mir sozusagen neuen Anreiz gegeben und ich hab mal gefragt: ‚Was macht ihr denn eigentlich? Kann ich mal mit? Kann ich mal zuhören?' Und das hat mich dann gereizt und ich hab gedacht: naja also so viel blöder wie die bin ich auch nicht {lachen}hab dann gedacht: naja probiers doch einfach mal was kann ich denn da tun? Ich hab ja nun kein Abitur (.) welche Möglichkeit gibt es denn da? (I_4, Z. 215-220)

Ihre eigentheoretische Deutung des Kontaktes als „neue[r] Anreiz" (I_4, Z. 216) verdeutlicht, dass dadurch innerhalb eines schon bestehenden, offenen Suchprozesses ein zunächst unbestimmtes Interesse bei der Biographin erregt wird und sie so motiviert ist, etwas zu tun. Die Interviewte tritt offen und neugierig in den Austausch und stellt viele Fragen, u. a. was die Studierenden genau machen und ob sie diese zum Studium und in die Universität begleiten könne. Sie erschließt sich durch das Interesse und die Interaktion eine für sie neue bildungsbiographische Lebenswelt: Sie ist neugierig und nutzt den niederschwelligen Zugang in ihren eigenen vier Wänden, d. h. in einem vertrauten, sicheren Bereich, den sie in einer Erkundung zunehmend offen verlässt. Sie setzt sich selbst in Beziehung zu den Studierenden, vergleicht ihre Fähigkeiten und kommt zu dem Entschluss, es zu probieren. Der gedankliche Abwägungsprozess ist hier mit Blick auf die kognitiven Fähigkeiten und Voraussetzungen gerahmt. Der Ausdruck „naja probiers doch einfach mal" (I_4, Z. 218 f.) verweist auf eine optimistische Haltung. Sie lässt sich auf diesen Prozess ein und deutet die Studienentscheidung als Versuch mit Blick auf die Erfüllung der Anforderungen eines Studiums. Sie handelt offen und zukunftsgerichtet, ist dabei gleichzeitig aber vorsichtig und absichernd. Sie erkundigt sich aktiv nach den Bedingungen und Möglichkeiten eines Studiums ohne die formale Qualifikation ‚Abitur', die sie nicht erfüllt. Obwohl ihr Selbstbild bzgl. der gesellschaftlichen Norm des Hochschulzugangs in dieser Hinsicht von einem Defizit geprägt ist, informiert sie sich über Optionen, dieses auszugleichen.

Der bei der vorigen Ausbildung erstmals sichtbare Intentionscharakter wird im Kontext des Anregungsmilieus hin zu einer Studienorientierung verstärkt, der sich als „biographisches Handlungsschema" (Schütze, 1983b) als einen länger erfolgenden sozialen Prozess rekonstruieren lässt. Im „Interaktionsbezug" (ebd.) mit den Studierenden kann sie ihren

begonnenen Gedanken- und Suchprozess weiter konkretisieren. Mit der Ankündigungsstruktur „hab dann gedacht: naja probiers doch einfach mal“ (I_4, Z. 218 f.) werden ihre nächsten Schritte, sich zu informieren, eingeleitet. In dieser Phase geht es ihr zunächst nur um die formalen Möglichkeiten, überhaupt ein Studium zu beginnen. Die Frage nach den Inhalten des etwaigen Studiums ist dagegen völlig offen.

Studienfachwahl als Abwägungsprozess

Der nächste Schritt der Befragten in diesem Prozess ist die Informationseinholung bei einem Bildungsträger: „und (.) ähm (.) als ich dann alles soweit vorbereitet hatte mich über die VHS öh::m Ansprache fand und die Möglichkeit auch einzusteigen“ (I_4, Z. 220 f.). Nachdem sie dem formalen Rahmen des Hochschulzugangs geklärt hat, geht es um die inhaltliche Entscheidung für ein Studienfach, dazu wägt sie in einen Prozess verschiedene Optionen ab:

> wobei ich ursprünglich mit Psychologie geliebäugelt hatte die ganz zu Anfang mit Kunst aber sehr schnell einsehen musste wenn ich mich auf eigene Beine stellen will so zur Unabhängigkeit sein will dann bleibt mir also nur über ähm Lehrer zu werden und ich war damals ja schon nicht mehr JUNG und da sachte man mir da schon: Naja um zu verbeamtet zu werden musst Du also bestimmt ich meine ich hät- wenn ich mich richtig erinnere mit 40 musst Du mindestens schon drin sein im System und da hab ich gedacht "naja mit zwei Kindern und mit den anderen Belastungen das ist kaum zu schaffen" also umgepolt was kann ich denn dann? Psychologie (.) gut (.) die fang fing aber dann erst ein halbes Jahr später glaube ich an die Zugänge und ich musste auch gleichzeitig zusehen dass ich auch noch Bafög kriegte also es musste ja alles alle irgendwie unter einen Hut passen und Diplom Pädagogik war denn das was ich dachte ‚doch das inhaltlich thematisch müsste ich das hinkriegen‘ (I_4, Z. 221-232)

Der Abwägungsprozess im Kontext der Studienentscheidung lässt sich strukturell in vier Phasen unterteilen: Zunächst setzt sich die Biographin gedanklich mit ihren eigenen Interessen auseinander, wobei die Leidenschaft für Kunst im Vordergrund steht. Im zweiten Schritt werden finanzielle Erwartungen betrachtet, vor allem im Hinblick auf die Absicherung, weshalb der Beruf des Lehramts ins Blickfeld rückt. Anschließend erfolgt eine ausführliche Reflexion der eigenen Fähigkeiten und möglicher Optionen, wobei Psychologie als Studienfach in Betracht gezogen wird. Abschließend spielt die Frage nach der zeitlichen und persönlichen Umsetzbarkeit eine wichtige Rolle, was zur finalen Wahl von Pädagogik als Studienfach führt.

Im Prozess der Studienfachwahl spielen für Annelore Melig vor allem zeitliche und finanzielle Aspekte eine wichtige Rolle, was auf ein ausgeprägtes Sicherheitsbedürfnis hinweist. Bei der scheinbar sichersten Perspektive des Lehramts, das mit einer Verbeamtung

verbunden wäre, sieht sie ihr Alter als Hindernis. In dieser Selbstwahrnehmung wird deutlich, dass sie ihre eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten vor allem in den äußeren Umständen verortet, auf die sie selbst keinen Einfluss nehmen kann.

Sie wählt schließlich Pädagogik als das Studienfach, bei dem sowohl die zeitlichen Bedingungen als auch ihre selbsteingeschätzten Fähigkeiten für sie passend sind. Das Ergebnis ihrer Überlegung sichert sie im Konjunktiv aber in positiver Weise und sich selbst gegenüber bestärkend ab: „doch das inhaltlich thematisch müsste ich das hinkriegen“ (I_4, Z. 231 f.). Der Entscheidungsprozess ist dabei von Offenheit gekennzeichnet, da sie einen späteren Fachwechsel zu diesem Zeitpunkt nicht ausschließt. Sie meldet sich schließlich für den Vorbereitungskurs zur Z-Prüfung bei der VHS an.

Studienentscheidung in Verbindung mit Beziehungsende im Kontext traditioneller Rollenbilder

Nach der Vorbereitung auf die Anmeldung zum Vorbereitungskurs, erfährt sie heftigen Widerstand seitens ihres Mannes: „das Drama fing dann erst an nachdem ich alles soweit vorbereitet hatte und meinem MANN das unterbreitet habe scho- schoss er total quer“ (I_4, Z. 239 f.). Es wird deutlich, dass sie den vorausgegangenen Prozess der Studienentscheidung gedanklich allein im Hinblick auf ihre Selbstidentität vollzogen hat. Die erfahrene Ablehnung von ihrem Mann gegenüber der „unterbreitet[en]“ (I_4, Z. 240) Studienentscheidung begründet sie mit einem eigentheoretischen Kommentar über „das Milieu eines Handwerkers oder eines Arbeiters“ (I_4, Z. 241): „also es war ne besondere Auszeichnung wenn die Frau eines Arbeiters nicht mitarbeiten brauchte SONDERN er war ja soweit in der Lage das war ja auch nach außen das Bild und das wollte er unbedingt aufrechterhalten“ (I_4, Z. 242-245). Sie rückt seine Sichtweise in den gesellschaftlichen Kontext eines traditionellen Rollenbildes: In der Perspektive ihres Mannes ist er als Mann der Alleinverdiener. Ihr Schritt in ein Studium und die damit langfristig verbundene berufliche Perspektive schwächt sein Selbstbild. Durch ihre Einordnung wird deutlich, dass aus Perspektive des Ehepartners berufliche und bildungsbezogene Entscheidungen stark von deren Außenwirkung abhängen. Es geht ihm aus ihrer Sicht um Wahrung der gesellschaftlichen Norm, die durch ihre Entscheidung für ein Studium brüchig wird. Die Biographin nimmt hier sowohl eine Erklärung und Einordnung seines Verhaltens vor, als auch eine kritische Perspektive auf vorherrschende gesellschaftliche Strukturen ein.

Die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Vorhaben, ein Studium zu beginnen, erfolgt aus eigener Initiative heraus, selbstbestimmt und ohne Einbeziehung des Ehepartners. Der Widerstand des Ehemannes, der auch zu Gewaltanwendung führt, wird von der Biographin als Ausdruck tradierter Rollenerwartungen und gesellschaftlicher Normen interpretiert, die das männliche Selbstbild an die Rolle des Alleinverdieners koppeln. Durch die bewusste Abgrenzung von diesen Erwartungen – durch die anschließende, von ihr initiierte Trennung sowie die kritische Reflexion der milieugeprägten Perspektive des Partners – markiert die Biographin ihren Bruch mit dem traditionellen Rollenbild. Damit vollzieht sie einen Schritt zur Selbstbestimmung und Ich-Entwicklung, der sich gegen normative Erwartungen richtet.

Die Studienentscheidung wird von ihrem Mann nicht mitgetragen. Nach einem Übergriff häuslicher Gewalt trennt sie sich schließlich: „ich dann sozusagen wieder Koffer Koffer zwei Kinder raus weg“ (I_4, Z. 247). Sie flieht und befreit sich aus der gewaltvollen Beziehung, was sich erneut als biographisches Handlungsmuster der Flucht aus einer unerträglichen Situation kennzeichnen lässt. Übergangsweise lebt sie mit den beiden Kindern in einer Notunterkunft für Frauen und bekommt über eine Wohnungsbaugesellschaft eine neue, gut gelegene Wohnung (vgl. I_4, Z. 248-254). Den Lebensunterhalt für sich und ihre Kinder sichert sie über den Unterhalt ihres Mannes und eine Beschäftigung im pharmazeutischen Großhandel, trotz moralischer Bedenken (vgl. I_4, Z. 264-276). Sie macht erneut die Erfahrung, aufgrund der prekären Lebensumstände keine Wahl zu haben und stellt ihre moralischen Ansprüche hinten an.

Vorbereitung auf die Z-Prüfung als Erfahrung von Gemeinschaft

Die Vorbereitung auf die Z-Prüfung umfasst insgesamt zwei Jahre, in denen die Interviewte viel Unterstützung erfährt und das Lernen als Form der sozialen Einbindung in eine Gruppe erlebt. Sie empfindet diese Zeit vor allem als Form der emotionalen Unterstützung in einer schwierigen Lebensphase als getrennte und alleinerziehende Mutter:

> ich hab dann ja diese zwei Jahre sozusagen verbracht mit Unterstützung ganz viel Unterstützung der äh Lehrenden praktisch an der VHS (.) mh wir hatten Gruppen wir haben ganz viel Gruppenunterricht ja auch gemacht wir hatten Kontakte untereinander und das war ganz wichtig einfach zu- nicht allein zu sein […] zu sehen also da sind noch mehr so arme Schweine wie ich sach ich jetzt mal und ähm das Phänomen war wirklich dass viele Frauen auch da warn und wenn es noch Beziehungen gegeben hatte denn sind die im Laufe dieser zwei Jahre gebrochen ich kenn nur eine einzige Frau […] die diese Beziehung sozusagen mitgerettet hat alle anderen Beziehungen sind kaputt gegangen (I_4, Z. 276-284)

Die zunächst formulierte „ich“-Perspektive wird im Prozess der zwei Jahre zu einer gemeinsamen „Wir“-Perspektive: „und das war ganz wichtig einfach zu- nicht allein zu

sein“ (I_4, Z. 279). An dieser Stelle bezieht die Befragte sich nicht auf alle Personen der Gruppe, die sich auf die Z-Prüfung vorbereiten, sondern spezifisch auf die Frauen, die ebenfalls getrennt oder durch die Z-Prüfung im Trennungsprozess begriffen sind. Der Vergleich mit Gleichgesinnten macht deutlich, dass sie Angst hat, aus gesellschaftlicher Perspektive als bedauerlich und bemitleidenswert betrachtet zu werden. Sie blickt hier analytisch auf diese Gruppe an Frauen, zu der sie sich zählt, und begründet es als „Phänomen“ (I_4, Z. 281), dass viele Frauen in der Zeit der Vorbereitung auf die Z-Prüfung eine Trennung erleben. Sie verweist gleichzeitig auf ein bestehendes Ausnahmeszenario, bei der die Beziehung trotz Studienentscheidung ‚gerettet‘ werden konnte. Das „gerettet“ (I_4, Z. 283) steht hier konträr dazu, dass sie selbst im Rahmen ihrer partnerschaftlichen Beziehungen an der Erfüllung des gesellschaftlichen traditionellen Familienbilds gescheitert ist.

Mit dieser Bilanzierung ordnet sie ihre eigene Biographie in einen größeren Kontext ein und reflektiert am Beispiel anderer Frauen ihre eigene Trennung in der Phase der Studienentscheidung. Sie denkt und beschreibt ihre eigenen Erfahrungen entlang einer Fremdperspektive: Die theoretische Erklärung steht im Kontrast zum emotionalen Erleben, welches sie nicht verbalisiert. Ihre eigenen Erfahrungen stehen stellvertretend für kollektive Erfahrungen im Kontext von beginnenden Emanzipationsprozessen. Eine Emanzipationsbestrebung im Sinne der Herauslösung aus der finanziellen Abhängigkeit wird für sie ab dem Zeitpunkt in ihrem Leben von Bedeutung, als ihre Arbeits- und Lebensbedingungen für sie nicht mehr erträglich sind.

Studium als hohe Anforderung an die Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Nach erfolgreicher Z-Prüfung erhält sie einen Studienplatz und nimmt das Diplomstudium der Pädagogik im Alter von 34 Jahren auf. Das Studium bedeutet für die Biographin eine hohe Belastung hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium, Erwerbstätigkeit und Familie: „ich hab dann nachdem ich also dann den Studienplatz hatte hab ich immer nur noch stundenweise oder mal in F- Sommerferien ähm Semesterferien bei dieser Firma gearbeitet die hab ich mir sozusagen erhalten“ (I_4, Z. 286–288). Bei der Organisation ihres Stundenplans orientiert sie sich daher an der zeitlichen Vereinbarkeit mit ihren anderen Verpflichtungen außerhalb des Studiums.

Das Studium erlebt sie als sozialen Prozess, in dem sie gemeinsam mit anderen Studentinnen lernt, vor allem mit jenen, die ebenfalls über den Zweiten oder Dritten Bildungsweg den Weg in das Studium gefunden haben und damit ähnliche Erfahrungshintergründe

und Lebenssituationen mitbringen (vgl. I_4, Z. 923-925). Im Grundstudium wird sie ihren eigenen Leistungsansprüchen gerecht und kann die Studienanforderungen entsprechend bewältigen: „Vordiplom war auch OK also ich hab das eigentlich ganz gut hingekriecht" (I_4, Z. 298). Sie spürt jedoch den Druck, das Studium im vorgegebenen Zeitrahmen zu absolvieren: „ein bisschen hing mir auch die Zeit praktisch im Nacken" (I_4, Z. 299). Der zeitliche Druck und die Mehrfachbelastung von Studium, Arbeit und Familie wirkt sich auch auf die innerfamiliäre Situation aus. Verbunden mit der Pubertät der ältesten Tochter kommt es zunehmend zu Schwierigkeiten, was die notwendige Unterstützung im Haushalt betrifft.

Beginn einer neuen Partnerschaft

In der Studienzeit lernt sie einen neuen Partner kennen, der ebenso wie sie selbst Pädagogik studiert: „während dieser Zeit als ich im Studium war hatt' ich ein Studenten als als Lover sozusagen" (I_4, Z. 309 f.). Der Begriff „Lover" (I_4, Z. 310) transportiert dabei einen Hinweis auf den körperlichen Aspekt der Beziehung und ist möglicherweise als Hinweis auf den Grad der Verbindlichkeit zu Beginn dieser Beziehung zu deuten.

Sie sieht in ihrem Partner einen eloquenten und sprachgewandten Mann, der ihr durch das Studium auf der Bildungsebene ähnlich ist und ihr möglicherweise auch als Vorbild dient. Sie nimmt in Bezug auf sein Studium eine helfende und unterstützende Rolle ein:

> ähm dem hab ich doch zum Teil auch mit unterstützt beim Vordiplom dann machte er sein Hauptdiplom war auch Diplom-Pädagoge und ich kann mich noch erinnern [Name der Freundin] und ich wir ham dann ich glaub ein Tach vorher haben wir noch wie die Weltmeister bei ihm gesessen und haben Schreibmaschine geschrieben damit auch die letzten Blätter sozusagen noch rechtzeitig abgegeben werden konnten alles wieder so auf die letzte Minute ähm aber er hats geschafft und eh er konnte sich sehr gut verbal eh ausdrücken er hat das also gut hingekriegt °ja° mh ich war ja nur noch nicht soweit ich musste ja noch n bisschen weiterkämpfen (I_4, Z. 310-318)

Ihre eigene erbrachte Leistung und diese Form der Unterstützung gehen aus ihrer Sicht über das übliche Maß hinaus („wie die Weltmeister", I_4, Z. 313). Es wird deutlich, dass sie in ihrem Selbstbild auf ihre Leistung durchaus mit Stolz verweist und diese als positive, gemeinsame Erfahrung mit ihrer Freundin erlebt, die sie aus der Wir-Perspektive schildert. Gegenüber ihrem Partner sieht sich selbst allerdings in einer defizitären Position bzgl. ihrer Entwicklung im Studium: „ich war ja nur noch nicht soweit ich musste ja noch n bisschen weiterkämpfen" (I_4, Z. 317 f.). Insgesamt erlebt sie ihr Studium als anstrengende Lebensphase, in der sie sich ‚durchkämpfen' muss, in punkto zeitlicher Anforderungen und Arbeitsbelastung.

Beobachtende Erkundung der Praxis im Rahmen der Diplomarbeit

Sie absolviert aus eigenem Handlungsimpuls heraus während des Studiums verschiedene Praktika („ich hab versucht auch möglichst viel Praktika zu machen", I_4, Z. 329 f.), erwirbt praktisches Wissen und findet einen Umgang innerhalb bestehender Routinen der Studienorganisation. Praktika absolviert sie u. a. in einem Frauenhaus und beim Jugendamt und ist so in pädagogischen Handlungsfeldern tätig, in denen sie eigene biographische Erfahrungen gemacht hat. Sie beschäftigt sich im Studium insgesamt mit ‚Frauenthemen' (vgl. I_4, Z. 334) und betrachtet damit ihre eigene Geschichte auch aus professioneller geschlechtsspezifischer Perspektive.

Besonders prägend ist dabei ihr Einsatz im geriatrischen Bereich, der wesentlich zur Entwicklung des Themas ihrer Abschlussarbeit beiträgt:

> wir haben erst zu dritt ein Jahr lang jede Woche ähm Menschen besucht wir hatten uns dann bestimmte Frauen ausgesucht auch also wir haben den Frauenbereich sozusagen gemacht da ähm um sozusagen n teilnehmende Beobachter so nannte man das zu gucken was können wir denn hinter was können wir mit ihnen machen wo gibts noch Empfindlichkeiten wo gibts Bedürfnisse wo gibts Interessen was- wo können wir da einsetzen und das Ganze auch aufgearbeitet dann und zum Teil war das nachher auch Teil unserer Diplomarbeit ähm aber es ging eben auch um Biografie ne (I_4, Z. 333-339)

Mithilfe der Methode der teilnehmenden Beobachtung nimmt sie die Bedingungen und Abläufe detailliert wahr, um daraus Bedarfe für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis abzuleiten. Ausgehend von ihren Beobachtungen beschäftigt sie sich mit den Bedürfnissen und Interessen der Patientinnen im Umgang mit einer demenziellen Erkrankung aus biographischer Perspektive und verweist damit metatheoretisch auf die Interviewsituation. Daran wird deutlich, dass sie ein Verständnis davon hat, welche Bedeutung eigene biographische Erfahrungen und Bedingungen einnehmen.

Mit einer offenen und neugierigen Haltung erschließt sie sich das Praxissetting, erkundet die Rahmenbedingungen und den handlungsbezogenen Umgang mit den Patientinnen: „es war wirklich total spannend zu sehen wie wir ge- mit Menschen umgegangen" (I_4, Z. 340). Dabei richtet sie den Blick auch auf das Fachpersonal „um auch mal nachzuspüren wie fühlen sich Pfleger und Pflegerinnen" (I_4, Z. 349 f.) und die Bedingungen, unter denen sie tätig sind. So ordnet sie ihre Beobachtungen in einen größeren Zusammenhang ein, mit Blick auf ursächliche Bedingungen und daraus resultierende Handlungen. Die Biographin nimmt eine differenzierte Sichtweise ein und Einordnung der Gesamtsituation vor.

In der Praxisphase erlebt sie insgesamt eine Diskrepanz zwischen ihrem Menschenbild sowie moralischen Ansprüchen und dem Umgang mit den Patientinnen. Einerseits analysiert sie die Bedingungen und Strukturen im Pflegebereich aus einer professionellen pädagogischen Praxis heraus und sieht hier Veränderungsbedarf. Andererseits setzt sie sich auch mit ihrem eigenen Leben auseinander und reflektiert ihre persönlichen Zukunftsaussichten: „nein um Gottes willen so möchte ich nicht mal enden ne (.) aber das war so n Anliegen wo ich gedacht hab da müsste ich was machen (.) ja“ (I_4, Z. 359-361). Diese Themen bearbeitet sie schließlich gemeinsam in der Gruppe in der Diplomarbeit.

Phase des Studienabschlusses

Während ihres Studienabschlusses erfährt sie Unterstützung und Hilfe durch eine engagierte Lehrperson, die dann allerdings aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr als Ansprechperson zur Verfügung steht (vgl. I_4, Z. 361-365). Aufgrund der finanziellen Situation ist die Biographin auf das Bafög angewiesen und steht stand daher unter „Zeitdruck“ (I_4, Z. 366), das Studium zu beenden. Zwar wird ihr eine Verlängerung aufgrund des Wegfalls ihrer Ansprechperson gewährt, doch aufgrund des finanziellen Drucks und der hohen Arbeitsbelastung mit Familie, Studium und Arbeit gerät sie dennoch in eine Überlastung und stellt, den Abschluss des Studiums infrage:

> und dass weiterhin war so dass ich SELBER auch da wieder so an Grenzen kam (.) wo ich gedacht hab: ich- ich- jetzt kann ich nicht mehr (.) is- is- alles ist alles aus die- die Energie ist weg was mach ich denn jetzt bloß mit so nem angefangenen Studium ist ja schlimmer als wenn de gar keins hast so ungefähr ne (I_4, Z. 368-372)

Sie kommt erneut an die Belastungsgrenze ihres eigenen Handelns. Aufgrund dieser großen Erschöpfung deutet sich die Destabilisierung ihrer Routinen und des Alltags an. Sie bekommt große Zweifel und gerät ins „Trudeln“ (Schütze, 2016d, S. 126). Doch den Abschluss zu schaffen, als Ergebnis ihrer Bemühungen, ist ihr sehr wichtig. Sie will auf keinen Fall scheitern und aus gesellschaftlicher Perspektive als Studienabbrecherin dastehen. Durch die Orientierung an diesem moralischen Selbstbild schafft die Biographin es, sich weiter zu motivieren und sucht ärztliche Hilfe. Aufgrund der ärztlichen Bescheinigung ihres emotionalen und körperlichen Erschöpfungszustandes erhält sie eine weitere Fristverlängerung und über die Regelstudienzeit hinaus Bafög (vgl. I_4, Z. 373-375). Sie selbst deutet dies anhand eines metaphorischen Ausdrucks als großes Glück „also ich hatte da sehr viel SCHWEIN ich hab mit Hilfe eines Arztes sozusagen mir meine meine Unfähigkeit zum (unv.) (be)scheinigen lassen“ (Z. I_4, 372-374). Die Interviewte sieht

dies als strategischen Zug für eine Fristverlängerung und nicht als notwendige Behandlung ihres gesundheitlichen Zustandes. Damit rückt sie zugleich ihre eigenen Anstrengungen in den Hintergrund, die zu dieser Erschöpfung geführt hatten und durch die ihr im Alter von 41 Jahren schließlich der Studienabschluss erfolgreich gelingt. Die Biographin macht deutlich, dass sie den Studienabschluss als schwierig erlebt, jedoch bewältigt hat.

Arbeitslosigkeit nach dem Studium

Nach dem Studium sucht sie zunächst nach Stellen im pädagogischen Bereich, bevor sie aus strategischen Gründen für sechs Monate wieder im pharmazeitischen Handel tätig wird. Sie arbeitet, ähnlich wie in einem Callcenter, von zuhause aus, kündigt aber aufgrund von Unzufriedenheit und hoher Arbeitsbelastung, als sie glaubt, ausreichend gearbeitet zu haben, um Ansprüche beim Arbeitsamt geltend machen zu können:

> das heißt ein halbes Jahr lang hab ich also von morgens um ach bis abends um acht Terminpläne gehabt (.) ich KAM also fast gar nicht mehr aus dem Haus raus (.) ließ sich manchmal gar nicht machen (.) [...] und bin dann aber ausgestiegen (.) weil ich ähm ja auch gedacht hab: das muss- müsste jetzt irgendwie reichen um jetzt Ansprüche beim Arbeitsamt zu haben (.) und das war aber schon sehr schwierich (.) weil ich auch nicht sehr viel verdient hab in dieser Zeit (.) aber ich hatte zumindest den Anspruch (.) das bedeutete ich hatte auch n Anspruch auf ABM Stellen (I_4, Z. 394-409)

Danach ist sie für insgesamt drei Jahre arbeitslos. In der Darstellung dieser Lebensphase zeigt sich, dass die Arbeitslosigkeit als Ausdruck eines nicht verwirklichten biographischen Handlungsschemas (vgl. Schütze, 1983b) zu deuten ist: Sie hat das Studium mit dem langfristigen Ziel der finanziellen Unabhängigkeit aufgenommen und ist nun wieder einer Abhängigkeit von außen ausgesetzt. Aus der Erzählung selbst lässt sich diese Phase allerdings kaum rekonstruieren, vielmehr bleibt es eine Leerstelle bezogen auf die Erfahrung, die ambivalent gerahmt ist: Einerseits sieht die Biographin die Ursache auf dem Arbeitsmarkt und der generell fehlenden Verfügbarkeit von geeigneten Stellen und sich selbst als Teil einer größeren Gruppe von Absolvierenden ohne Arbeitsstelle. Dies begründet sie auch mit einer fehlenden praktischen Ausrichtung des Studiums. Diese Deutung lässt sich als Umgangsweise mit der eigenen Lebenssituation interpretieren, sie nimmt hier einen strukturellen Blick ein. Sie ordnet die Situation zeithistorisch ein und verdeutlicht die eher schlechten Chancen auf dem Arbeitsmarkt für Absolvent:innen der Pädagogik zu Beginn der 1980er-Jahre anhand von Beispielen: „ich kenn gut genug Leute die n ne Kneipe aufgemacht haben“ (I_4, Z. 422 f.). Damit macht sie deutlich, dass sie nicht allein in dieser Situation ist und viele andere sich außerhalb ihrer Qualifikation orientierten, um Geld zu verdienen.

Auf der Ebene des Selbstbildes grenzt sie sich aber gleichzeitig davon ab, sie transportiert damit, sich nicht unter Wert verkaufen zu wollen hinsichtlich des erreichten Bildungsabschlusses. Aus einer beobachtenden Perspektive heraus erlebt sie die gesellschaftliche Geringschätzung, die sie in ihr Weltbild übernimmt: Es ist ihr wichtig, mit ihrem Abschluss auch eine angemessene Arbeit auszuführen und verweist damit auf den Wert von Bildungsabschlüssen. Die Befragte setzt sich selbst in Beziehung zum Bildungssystem: Sie evaluiert das pädagogische Diplomstudium und äußert Kritik an der starken theoretischen Ausrichtung sowie unzureichenden Praxisorientierung, die aus ihrer Sicht zu Schwierigkeiten bei der Stellensuche führten, da die gewünschten Praxiserfahrungen nicht im Lebenslauf auftauchten (vgl. I_4, Z. 424-428). Nach dem Studienabschluss führt die zusätzliche Praxiserfahrung dennoch nicht zum erhofften Erfolg. Die Phase der Suche und des Bewerbens ist für sie schwierig: Einerseits begründet sie ihre Arbeitslosigkeit mit der allgemein schwierigen Arbeitsmarktsituation, andererseits verweist sie in ihrer Selbstpräsentation mehrfach auf die fehlende Fähigkeit, sich im Bewerbungsgespräch ‚gut zu verkaufen' (vgl. I_4, Z. 433).

Sie evaluiert dann nicht nur das halbe Jahr in diesem Handel, sondern kommt an dieser Stelle des Interviews zu einer Gesamtevaluation ihrer bisherigen Biographie als „ZICK-ZACK" (I_4, Z. 411). Die Biographin geht dabei einerseits auf ihren beruflichen Werdegang ein, den sie von außen betrachtet als inhaltlich wenig zusammenhängend einordnet, und andererseits auf ihre familiäre Situation (zwei Kinder, gescheiterte Beziehungen, vgl. I_4, Z. 411 f.). Sie nimmt eine Metaperspektive ein und betrachtet ihr Leben von außen im Vergleich zu einem normativ vorgeprägten Lebensverlauf sowohl im Hinblick auf die Familienplanung als auch die berufliche Laufbahnplanung. Ihre Biographie zu reflektieren ist Ausdruck einer erlebten Krise, verbunden mit der Frage, ob sie die richtigen Entscheidungen getroffen hat und wie es für sie weitergehen soll. Darin wird ihre Herausforderung deutlich, die individuellen Lebensumstände, beruflichen Ziele und äußeren Rahmenbedingungen miteinander in Einklang zu bringen. Aus gesellschaftlich-struktureller Perspektive betrachtet, zeigt sich hier die Schwierigkeit, sich mit einem nicht geradlinigen Lebenslauf auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten.

Beruflicher Einstieg: Förderprojekt für Frauen in prekären Lebenslagen

Nach einer Phase der beruflichen Orientierung bewirbt sich die Biographin zunächst erfolglos als Frauenbeauftragte, motiviert durch den Wunsch, „überwiegend auch was für Frauen tun" (I_4, Z. 437). Später wird ihr dann vom selben Arbeitgeber eine Stelle zur

Arbeitsmarktintegration angeboten, die sie annimmt. Zu Beginn begegnet sie den neuen Aufgaben mit Zurückhaltung, beobachtet kritisch und braucht viel Absicherung für ihr eigenes Handeln; sie guckt „ein VIERTEL Jahr lang sozusagen erstmal […] bevor [sie] auf den Markt gegangen [ist]“ (I_4, Z. 477 f.), bis sie sich ihrer Rolle sicher ist. In ihrer Tätigkeit unterstützt sie vor allem Frauen mit familiären Verpflichtungen, Alleinerziehende oder Personen mit Haushaltsverantwortung (vgl. I_4, Z. 479-482). Dies sind Merkmale, die auch auf ihre eigene Lebenssituation zutreffen. Ihre berufliche Rolle füllt sie zunehmend aktiv aus, u. a. durch die Gründung eines Projekts zur Förderung arbeitsloser Frauen. Hier wird deutlich, dass sie sich in ihrem Berufsfeld für Zielgruppen engagiert, deren Lebenslagen sie aus eigener Erfahrung kennt: Sie kann auf eigene biographische Erfahrungen zurückgreifen. Mit zunehmendem Erfolg in der Vermittlung wird ihr Arbeitsbereich schließlich als private Firma ausgegründet, so dass sie dort in der Beschäftigtenförderung tätig ist (vgl. I_4, Z. 566-578). Dies markiert gesamtbiographisch eine Phase, in der sie eigene biographische Erfahrungen in berufliches Engagement überführt und sich sowohl fachlich als auch persönlich um Frauen in belastenden Lebenslagen kümmert, wie sie sie selbst erlebt hat.

Trotz wachsender Erfolge und Führungsverantwortung reagiert sie auf strukturelle Veränderungen im Arbeitskontext mit Rückzug und verzichtet auf Konfrontation mit dem Arbeitgeber: „NEIN ich hab immer brav geschluckt geschluckt geschluckt“ (I_4, Z. 577 f.). Die Umstrukturierung mündet in der Auflösung des Projekts. Sie bleibt zwar weiter angestellt im Bereich Beschäftigungsförderung, ist aber zunehmend unzufrieden aufgrund der Dokumentationslast und fehlender Praxis und lehnt eine Führungsposition ab (vgl. I_4, Z. 589 f.). Schließlich tritt sie in die Altersteilzeit ein. Diese Phase erlebt sie als positiv, auch aufgrund der finanziellen Bedingungen (vgl. I_4, Z. 611-613.). Als die Firma aufgelöst wird, kann sie auf ihren alten Arbeitvertrag beim Landkreis zurückgreifen und bis zur Rente sie noch zwei Jahre lang im Jugendamt im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten (I_4, Z. 614).

Veränderung der privaten Lebenssituation durch Demenzerkrankung des Partners

In einer separaten Erzähllinie (I_4, Z. 617-815) schildert die Biographin den Verlauf ihrer dritten Ehe:

> parallel dazu muss ich vielleicht (erwähnen) ich bin dann als ich ich hatte sozusagen schon angefangen beim Landkreis ich hatte schon n Job öhm dann hab ich ein wesentlich älteren Mann kennengelernt das war meine dritte Ehe war das dann glücklicherweise (.) die hat dann 20 Jahre gehalten (I_4, Z. 617-620)

Die Ehe ist zunehmend durch die Belastung aufgrund einer Demenzerkrankung ihres Partners gekennzeichnet. Obwohl dies nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, liefert ihr Umgang damit wichtige Hinweise auf biographische Bearbeitungsstrategien und eine prozesshafte Entwicklung. Aufgrund ihrer Praktikumserfahrungen im geriatrischen Bereich während des Studiums kann sie zurückgreifen und frühe Symptome der Demenz bei ihrem Partner einordnen; daraus leitet sie erste Handlungsschritte ein (vgl. I_4, Z. 636-639).

Der fortschreitende Krankheitsverlauf führt jedoch zu einer wachsenden Überforderung, auch emotional. Schrittweise gelingt es ihr, trotz finanzieller Einschränkungen, Entlastung zu organisieren, u. a. durch räumliche Distanz, externe Hilfe und schließlich die Bestellung eines Berufsbetreuers: „sodass ich mich etwas FREIgeschwommen hab da“ (I_4, Z. 650 f.). Mit dem metaphorischen Bild des ‚Freischwimmens‘ beschreibt sie ihren Prozess der Wiederaneignung von Handlungsspielräumen. Dabei entwickelt sie ein Selbstverständnis, das Verantwortung relativiert und Abgrenzung erlaubt, was in deutlichem Kontrast zu früheren Lebensphasen steht, die von starker Überlastung geprägt waren. Diese biographische Lernbewegung lässt sich als Entwicklung eines aktiveren und selbstfürsorglicheren Umgangs mit Belastung interpretieren.

Der Krankheitsverlauf endet schließlich mit dem für sie plötzlichen Tod ihres Mannes. Zu diesem Zeitpunkt ist sie selbst ungefähr 65 Jahre alt.

Erzähl-strukturell stellt sie diese Lebensphase klar abgesetzt von ihren beruflichen Tätigkeiten dar, was auf eine bewusste biographische Trennung zwischen privatem Erleben und beruflichen Erfahrungen schließen lässt.

7.1.4 Weg zur Z-Prüfung: Suche nach einer Möglichkeit, etwas für sich selbst zu tun

Die Bildungs- und Berufsbiographie der Befragten ist gekennzeichnet durch enge Verknüpfungen von Bildungsaspirationen, sozialem Status und finanziellen Möglichkeiten, die besonders durch die elterliche Entscheidung geprägt sind. Die Eltern sehen Bildung als wichtig an und wollen ihrer Tochter diese ermöglichen (durch den Besuch des Gymnasiums), können dies jedoch aufgrund gesellschaftlicher und ökonomischer Begrenzungen nicht, sodass die Interviewte auf die Mittel- bzw. Realschule gehen muss. Zudem zeigt sich eine frühe Erfahrung sozialer und familiärer Schwierigkeiten, z. B. durch die belastende Abhängigkeit vom gewalttätigen Vater, was vor allem das Rollenbild der Beziehung ihrer Eltern betrifft.

Auch im weiteren Verlauf bestimmen monetäre Gründe und institutionelle Erwartungen ihre Bildungs- und Berufswege: Wie schon der Übergang von der Volks- auf die Realschule folgt auch der Beginn der Ausbildung als Apothekenhelferin weniger persönlichem Interesse als finanziellen Abwägungen und äußeren Vorschlägen. Später wird der Weg von Erwerbslosigkeit zur Selbstständigkeit durch die Übernahme einer Tankstelle als Strategie zur Stabilisierung der Lebenssituation genutzt[72]. Insgesamt sind diese frühen Lebensphasen von einem eher reaktiven Umgang mit Krisen und begrenztem Raum für Selbstverwirklichung geprägt.

Mit zunehmender Stabilisierung beginnt die Interviewte jedoch, aktiv Einfluss auf ihre Situation zu nehmen, das betrifft sowohl den bildungs- und berufsbezogenen Verlauf als auch den privaten Bereich und Beziehungsdynamiken. Sie entwickelt sukzessive eine „offene, suchende Selbst- und Welthaltung“ (Marotzki, 1990, S. 338). Der Beginn der zweiten Ausbildung als Bürokauffrau ist so als Schritt in einem bewussten Suchprozess zu verstehen, der ihr ermöglicht, sich langsam aus partnerschaftlicher Abhängigkeit zu lösen und sich reflektiert mit ihrer Lebenssituation auseinanderzusetzen. Im Hinblick auf ihre bisherige Biographie, die aus Sicht der Akteurin davon geprägt war, die Rolle des mithelfenden Familienmitglieds einzunehmen, will sie mit Blick in die Zukunft etwas für sich selbst tun und eine eigene finanzielle Lebensgrundlage schaffen. Ihr Zukunftsentwurf liegt demnach auf Handlungen und belastende Erfahrungen der Vergangenheit begründet.

Im Kontext dieser biographischen Entwicklung stellt die Entscheidung zur Z-Prüfung einen weiteren wichtigen Schritt dar: Eine Begegnung mit Studierenden eröffnet ihr neue Perspektiven und motiviert sie, sich aktiv über Studienmöglichkeiten ohne Abitur zu informieren. Die Biographin kommt in ein Anregungsmilieu (vgl. A. Otto, 2021) und Gelegenheitsstrukturen, durch welches sie neue Handlungsoptionen und offene Zukunftsideen entwickelt. Der Einblick in eine neue Lebenswelt zeigt Ermöglichungsbedingungen für das weitere Handeln.

Die Z-Prüfung wird für sie zur Chance, sich aus bisherigen Abhängigkeiten zu lösen, beruflich neue Ziele zu definieren und eine finanzielle Grundlage für sich und ihre Kinder zu schaffen. Damit ist die Z-Prüfung integraler Bestandteil eines Suchprozesses, in dem

[72] Erdmann (2019) bezeichnet Phänomene dieser Art am Beispiel des Übergangs in die duale Ausbildung als „prekäre Übergänge“, die sich auch hier anhand des Materials rekonstruieren lassen: „die sozio-emotionale sowie materielle Not der Erzählenden groß ist und das Erleben im Übergangsprozess von Erleiden und Getriebensein geprägt ist (S. 218).

offene Zukunftsideen entstehen und genutzt werden, um eine grundsätzliche biographische Neuorientierung zu realisieren. Der gesamte Prozess, der aus einer zuvor unbefriedigenden Lebensphase hervorgeht, lässt sich in mehrere Schritte gliedern: von der anfänglichen Entwicklung vager Zukunftsvorstellungen, über die Bewerbungsphase bis hin zur erfolgreichen zweiten Ausbildung und Entscheidung für ein Studium. Dabei verfolgt die Biographin vorsichtig Schritt für Schritt eine Strategie, die geprägt ist vom Wunsch nach Sicherheit und finanzieller Absicherung sowie vom pragmatischen Umgang mit gegebenen Bedingungen. Der Weg zur Studienentscheidung und der bildungsbiographische Übergang im Kontext der Z-Prüfung ist ein weiterer Schritt in diesem Suchprozess der „biographische[n] Initiativ[e] zur Änderung der Lebenssituation“ (Schütze, 1983b, S. 76).

Besonders prägend ist für die Biographin zudem die Phase der Vorbereitung auf die Z-Prüfung, die sie als kollektive Erfahrung erlebt: Der Austausch und die Unterstützung innerhalb einer Gruppe von Frauen in ähnlichen Lebenssituationen ermöglichen ihr gemeinsame Bewältigung schwieriger Phasen und stärken ihre Motivation für den Bildungsweg.

7.1.5 Biographische Bedeutung der Z-Prüfung: Emanzipation im Kontext traditioneller geschlechtsbezogener Rollenverhältnisse

Die Z-Prüfung markiert für die Interviewte einen zentralen Wendepunkt in ihrem biographischen Selbstgestaltungsprozess und in ihrem Streben nach Emanzipation. Sie ist nicht nur ein formaler Schritt als Hochschulzugangsberechtigung, sondern ein bedeutender Bestandteil eines längeren Suchprozesses, durch den sich die Befragte aus bisherigen Abhängigkeitsverhältnissen löst und neue berufliche sowie persönliche Perspektiven eröffnen. Die Hochschulzugangsprüfung ermöglicht eine selbstbestimmte Lebensgestaltung und berufliche wie persönliche Neuorientierung, auch wenn eine finanzielle Abhängigkeit zunächst weiter bestehen bleibt. Es zeigt sich, dass es keine einfache und lineare Geschichte von Emanzipation ist, sondern komplex und ambivalent.

Im weiteren Studien- und Berufsverlauf profitiert die Biographin davon, durch das im Studium erworbene Wissen und die praktische Auseinandersetzung in bestimmten Tätigkeitsfeldern eigene biographische Erfahrungen verarbeiten, reflektieren und beruflich produktiv machen zu können. Sie nutzt ihre Erfahrungen beispielsweise, um sich für Menschen in vergleichbaren Lebenssituationen einzusetzen. Dabei zeigt sie hohe Reflexionsfähigkeit: Sie ist in der Lage, negative Erlebnisse und Schwierigkeiten, denen sie

begegnet ist, nicht nur aus ihrer eigenen Perspektive zu verstehen, sondern auch die situativen Bedingungen und Handlungsgründe anderer Akteure zu berücksichtigen. Dies verdeutlicht ihren Versuch, Unsicherheiten konstruktiv zu begegnen und sich selbst sowie die Umwelt in Beziehung zueinander zu setzen.

Insgesamt spiegelt sich in der Biographie ein kontinuierlicher Prozess biographischer Arbeit wider, in dem die Befragte zunehmend Verantwortung für ihre Lebensgestaltung übernimmt, Hindernisse überwindet und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitert.

7.2 Die Z-Prüfung im Kontext beruflicher Ziele und erweiterter Lebensgestaltungsmöglichkeiten: Der Weg zu Selbstverwirklichung

„ ‘oh cool ich kann das was ich quasi jetzt vom Beruf bin (.) auch studiern super das was will ich machen‘ so (.) und da::n ähm ich vermute dass mir die Idee zu der Z-Prüfung (--) mh kam“

(I_14, Z. 136-138)

7.2.1 Fallauswahl und Interviewbedingungen

Das Interview für die zweite Fallanalyse unterscheidet sich vom ersten Fall, sowohl inhaltlich mit Blick auf das Erkenntnisinteresse als auch hinsichtlich der Erzählstruktur. Daher wurde es als Beispiel eines kontrastiven Falls ausgewählt.

Fallauswahl

Folgende Aspekte ermöglichen dabei den Vergleich mit dem ersten ausgewählten Interview (Kapitel 7.1): Während der erste Fall eine offene (berufs-)biographische Suchbewegung im Kontext von Emanzipations- und Unabhängigkeitsbestrebungen erkennen lässt, kann für den vorliegenden, zweiten Fall eine stärkere inhaltliche Zielgerichtetheit angenommen werden. Die Bildungs- und Berufsbiographie erscheint hier interessengeleitet und auf konkrete berufliche Ziele hin bezogen, während im ersten Fall Faktoren wie finanzielle Absicherung im Vordergrund stehen.

Auch hinsichtlich der zeitlichen Dimension der Studienentscheidung konnten Unterschiede angenommen werden: Im ersten Fall ist die Entscheidung rückblickend und an vergangenen biographischen Erfahrungen begründet. Im zweiten Fall konnte davon ausgegangen werden, dass die Entscheidung stärker zukunftsorientiert motiviert ist.

Ein weiterer Kontrast betrifft den Selbstbezug im biographischen Handeln: Im ersten Fall erfolgen bildungs- und berufsbezogene Entscheidungen unter starkem Einfluss externer Bedingungen und relationaler Abhängigkeiten in der Paarbeziehung. Dagegen weist der

vorliegende Fall einen ausgeprägteren Selbstbezug auf, innerhalb dessen die Biographin eigene Interessen formuliert und im Sinne beruflicher Selbstverwirklichung aktiv verfolgt.

Interviewdurchführung

Der Kontakt zur Befragten fand im Rahmen des DFG-Projektes statt, sodass eine formalisierte Interviewanfrage mit Informationen zum Forschungsprojekt per E-Mail verschickt wurde. Da zunächst keine Rückmeldung erfolgte, fand nach einiger Zeit eine erneute Nachfrage per E-Mail statt, die positiv beantwortet wurde. Die Befragte bekundete ihr Interesse an der Studie und erklärte sich grundsätzlich für ein Interview bereit. Wir vereinbarten daraufhin ein Treffen an der Hochschule, an der sie arbeitete und wo ich ihr mehr über die Studie und das geplante Interview erzählen konnte. Im Gespräch gingen wir bei einem Kaffee schnell zum ‚Du' über und vereinbarten zum Abschluss einen konkreten Termin für das Interview. Das Interview fand im Herbst 2021 auf Wunsch der Befragten ebenfalls an der Hochschule statt.

Interviewstruktur

Das Interview weist eine überwiegende Präsenz argumentativer Passagen auf, während narrative Textabschnitte im Vergleich weniger Raum einnehmen. Einen möglichen Einfluss auf dieses Erzählschema könnte der Erzählstimulus genommen haben:

> ok (.) ja dann nochmal vieln Dank dass du dir:: die Zeit heute nimmst (.) ä::hm um mit mir über deine Lebensgeschichte zu sprechen::: wie du ja schon weißt intressier ich mir-mich für Person die ne Z-Prüfung gemacht haben (.) u:::nd ich würde dich nun bitten mir (.) deine Lebensgeschichte zu erzähl gerne ganz ausführlich // B: mhm (bejahend) // so wie du möchtest nimm dir soviel Zeit wie du möchtest //B: ok// und überlege ganz in Ruhe (.) ä::hm ich werde dich erstmal nich unterbrechen und keine Rückfragen stelln u:nd du darfst mit deiner Erzählung gerne da beginn wo du möchtest (I_14, Z. 1-7)

Die thematische Fokussierung im Erzählstimulus adressiert die Lebensgeschichte mit spezifischem Bezug zur Absolvierung der Z-Prüfung. Dies könnte der Interviewten signalisieren, dass die Hochschulzugangsprüfung das zentrale Forschungsthema darstellt und somit die Erzählung möglicherweise in Richtung bildungsbiographisch relevanter Aspekte gelenkt wurde. Gleichzeitig bleibt die Einladung zur freien und ausführlichen Erzählung offen, was einerseits Raum für individuelle Schwerpunktsetzungen lässt, andererseits jedoch die Erwartungshaltung an die Interviewte vermittelt, dass die Themenwahl zumindest teilweise an die Z-Prüfung oder damit verbundene Lebensphasen angeknüpft sein sollte. Es muss also kritisch angemerkt werden, dass diese Schwerpunktset-

zung die Erzählung vorstrukturieren haben könnte und damit möglicherweise andere relevante biographische Aspekte, die nicht unmittelbar mit der Z-Prüfung zusammenhängen, weniger in den Fokus der Stegreiferzählung geraten. Für diese Annahme in Bezug auf die Argumentationsstruktur würde sprechen, dass die Befragte im Folgenden versucht, sowohl der thematischen Anforderung gerecht zu werden als auch ihre Lebensgeschichte darzulegen. Sie geht direkt darauf ein, wie es zur Z-Prüfung kam: „Ja ok (.) ä::hm gut (.) ähm wie kam es dazu dass ich die Z-Prüfung (.) ä::hm ja (--) ähm angegang bin und auch geschafft habe {kurzes lachen} ä::hm und zwar ich komme aus [Herkunftsland]“ (I_14, Z. 8 f.). Sie stellt damit ihren Weg zur Z-Prüfung (‚wie es dazu kam‘) in einen direkten Zusammenhang mit ihrer Herkunft („und zwar ich komme aus [Herkunftsland]“).

Erzählstrukturell folgt eine in sich geschlossene Eingangserzählung, die stark argumentativ gekennzeichnet ist, in der die Z-Prüfung zugleich Anfangs- und Endpunkt der Darstellung ist. Die Darstellungsweise ist durch eine hohe Strukturierungsleistung gekennzeichnet. Die Struktur der Stegreiferzählung ist wie folgt aufgebaut: Die Erzählerin präsentiert ihre Geschichte ausgehend von der Z-Prüfung, d. h. es folgt keine Darstellung ihrer Lebensgeschichte, sondern sie geht von der Z-Prüfung als Thema des Interviews aus, um dann zu plausibilisieren, wie es dazu kam. Die Erzählerin liefert Informationen, die für das Verständnis bzw. ihre Argumentation relevant sind. Vergangene Ereignisse und Handlungen fließen also vor allem zum Verständnis der Hintergründe in die Darstellung ein. Darüber hinaus werden viele biographische Ereignisse als Belegerzählungen aus der Erwachsenenperspektive eingeführt, um Argumentationsstrukturen zu stützen. Das Transkript enthält somit insgesamt längere Passagen in dem „Kommunikationsschema der Argumentation“ (Schütze, 2016a, S. 66). Entsprechend dieser sprachstrukturellen Bedingungen muss die Eingangserzählung mit Blick auf den biographischen Prozess eingeordnet werden. Daher erfolgte die Rekonstruktion einiger biographischer Phasen und Ereignisse auf Ebene der Reflexion, die einen Zugang zur Erfahrungsebene der Biographin bietet (vgl. Bartmann & Kunze, 2008).

Die regulären Markierer für die Textsorte Erzählung boten daher nicht immer Orientierung für die Segmentierung, zumal für die Erzählerin Deutsch ihre Zweitsprache darstellt. Einige sonst übliche sprachliche Markierer für die Segmentierung, z. B. „auch“ oder „aber“, werden von ihr in anderen Zusammenhängen verwendet (z. B. als Füllwort), und nehmen nicht zwangsläufig Bezug auf das zuvor Gesagte. Aus diesen beiden Gründen wurde beim Arbeitsschritt der Segmentierung ein Vorgehen gewählt, das darauf abzielte,

die Sinn- und Erfahrungsabschnitte der Erzählerin inhaltlich herauszuarbeiten, da nicht immer auf sprachliche Markierungen der Segmentierung zurückgegriffen werden konnte. Dies stellte aufbauend auf der Sichtung des Materials eine besondere Umgangsweise mit dem argumentativ aufgebauten Interview in der Auswertung dar.

Das Interview hat insgesamt eine Länge von einer Stunde und 34 Minuten, wobei die Eingangserzählung ca. 19 Minuten umfasst. Der Nachfrageteil enthält wenige (immanente) Nachfragen, worauf die Befragte jeweils ausführlich antwortet. Hier werden Lebensphasen angesprochen, die nicht oder nur kurz Teil der Stegreiferzählung waren, wie z. B. die Kindheit. Somit enthält der Nachfrageteil längere Passagen der Textsorte Erzählung, welche in die Analyse miteinbezogen werden.

7.2.2 Biographischer Überblick

Das vorliegende Interview thematisiert die Biographie von Marija Linden. Die Biographin ist zum Zeitpunkt des Interviews 46 Jahre alt, verheiratet und hat vier Kinder. Sie wird in den späten 1970er-Jahren in einer südosteuropäischen Großstadt geboren und wächst als mittleres Kind mit je einer jüngeren und älteren Schwester in einer Hochhaussiedlung auf.

Ihr Vater ist Musiker und beruflich viel im Ausland, ihre Mutter arbeitet als Buchhalterin. Da der Vater in der Zeit ihrer Jugend beruflich in Deutschland tätig ist, lebt die Familie gemeinsam ca. zwei Jahre dort. In dieser Zeit arbeitet die Interviewte im Alter von 16 Jahren als Aushilfe in einem Friseursalon. Zurück in der Heimat macht sie ihren Realschulabschluss und eine Ausbildung zur Schneiderin. Nach erfolgreichem Abschluss ist sie noch für kurze Zeit in einem Atelier angestellt, kann aber nicht bleiben. Sie macht sich daraufhin als Schneiderin selbstständig und arbeitet von zuhause. Ihre ältere Schwester lebt zu diesem Zeitpunkt in Deutschland, nachdem sie dort eine Ausbildung zur Hotelfachfrau absolviert hatte.

Im Alter von 20 Jahren zieht die Biographin zu ihrer Schwester nach Deutschland und arbeitet dort als Au-pair für ihre Nichte. Anschließend legt sie die Z-Prüfung ab und nimmt zunächst ein Lehramtsstudium im Bereich Textil- und Modewissenschaft sowie einem weiteren geisteswissenschaftlichen Fach auf, wechselt aber in den Magister mit außerschulischem Berufsziel. Neben dem Studium arbeitet sie als Schneiderin und Kellnerin. Gegen Ende ihres Studiums arbeitet sie für ein halbes Jahr in einem anderen Land in Mitteleuropa als Gewandmeisterin an einem Theater. Nach der Rückkehr nach

Deutschland schreibt sie ihre Magisterarbeit, als sie bereits schwanger ist. Schließlich schließt sie ihr Studium erfolgreich ab und bekommt ihr erstes Kind. Ihr Mann ist in Vollzeit berufstätig, sie bleibt zunächst zuhause. Eine erneute Tätigkeit als Schneiderin ermöglicht ihr den Berufswiedereinstieg nach der Elternzeit. Im weiteren Verlauf bekommt sie drei weitere Kinder und tritt schließlich eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Hochschule an, wo sie vor allem in der Lehre tätig ist.

Abbildung 11 veranschaulicht den biographischen Verlauf und macht deutlich, zu welchem Zeitpunkt innerhalb der Biographie die Studienentscheidung getroffen sowie die damit verbundene Z-Prüfung absolviert wurde.

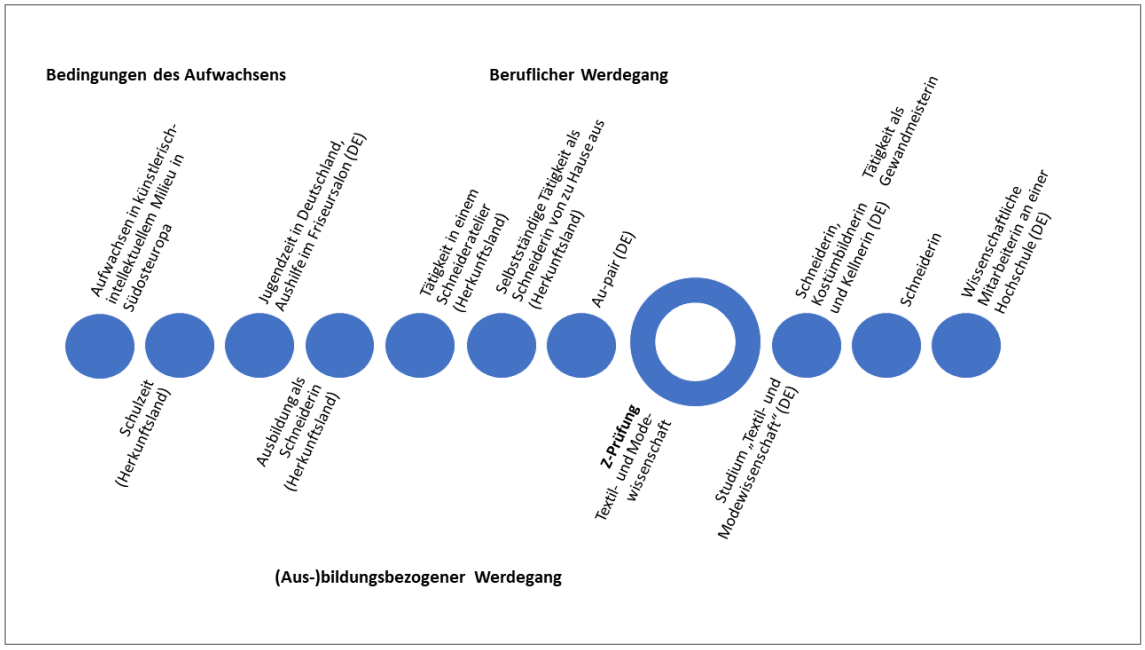


Abbildung 11: Biographischer Verlauf und Zeitpunkt der Z-Prüfung - Fallrekonstruktion 2 (eigene Darstellung)

7.2.3 Rekonstruktion des biographischen Verlaufs

Nachfolgend wird der biographische Verlauf als erster Teil der biographischen Gesamtformung rekonstruiert.

Kindheit

Marija Linden wird in den späten 1970er-Jahren geboren und wächst als mittleres Kind mit einer jüngeren und einer älteren Schwester in einer „größere[n] Stadt“ (I_14, Z. 616) in Südosteuropa auf. Die Familie lebt in „einem Block“ (I_14, Z. 709) in einer Hochhaussiedlung. Diese Umstände verbindet die Befragte mit sozialen Erfahrungen, da dort in der

Nachbarschaft viele andere Kinder leben, mit denen sie und ihre Schwestern die Freizeit verbringen: „also wir haben viel mit den ähm (.) mit den Nachbarskinder also warn ja ne riesen Schar (.) […] haben auch zusammen gespielt also irgendwelche Fernsehserien nachgespielt oder Verstecken gespielt“ (I_14, Z. 708-712). Diese Freizeitgestaltung ist Ausdruck ihrer kreativen und sozialen Entwicklung in einem bestimmten sozialen Milieu.

Ihr Vater arbeitet als Musiker in einer „berühmte[n] Jazzband“ (I_14, Z. 626) und ist durch seinen Beruf viel im Ausland unterwegs (vgl. I_14, Z. 32 f.). Ihre Mutter ist Buchhalterin (vgl. I_14, Z. 633). Ihre Eltern, insbesondere ihren Vater, beschreibt sie als „zu ein inte- intellektuellen Kreis“ (I_14, Z. 618) mit Musiker:innen und Künstler:innen zugehörig. Durch seine Arbeit kommt vor allem dem Vater eine besondere gesellschaftliche Stellung zu, die hier in ihrer Perspektive durch den Begriff ‚intellektuell’ mit künstlerischer Bildung verknüpft ist. In ihrem eigentheoretischen Kommentar zeigt sich ein Bewusstsein für die damit verbundenen Privilegien und der Möglichkeit, Auslandserfahrung machen zu können:

> ich erzähle das weil irgendwie denke ich wichtich is also er hat auch in eine ähm also es war ja sozialistische Zeit // I: mhm // noch die wir waren ja noch ne Republik sozialistische Republik u::nd also die Musiker die Sportler das warn die Einzige die auc- die einzige die ausreisen durften // I: mhm // (.) also alle anderen nich ne oder nur sehr sehr schwierich {hustet kurz} also konnte mein Vater also in seine jungen Jahrn als junger Mensch schon oder juoder so ähm also in seine 30iger 40iger keine Ahnung ist er- er ist in Amerika gewesen {hustet kurz} in Europa ähm ähm mit einer Jazzband ne berühmte Jazzband (.) auf Festivals und was weiß ich ne (.) also er is jemand der schon (.) rum gekomm also den Westen auch gekannt hat (I_14, Z. 619-627)

Anhand des Berufs ihres Vaters entwickelt Marija Linden früh ein Bewusstsein dafür, dass verschiedene berufliche Positionen mit verschiedenen Möglichkeiten zur Lebensgestaltung verknüpft sind, z. B. geographische Mobilität sowie Zugang in bestimmte lebensweltliche Bereiche. In ihrer Selbstpositionierung und milieubezogenen sowie familiären Verortung macht sie deutlich, dass ihre Familie über besondere Privilegien und die Möglichkeit verfügt, Auslandserfahrung, insbesondere im „Westen“ (I_14, Z. 627), machen zu können. In ihrer Kindheit erlebt sie ihre Eltern jeweils unterschiedlich: Der Vater ist beruflich viel unterwegs, sie und ihre Schwester verbringen daher mehr Zeit mit ihrer Mutter, die in erster Linie für die Care-Arbeit und die Kinder zuständig ist. Erwerbstätig ist sie nur in dem Rahmen, den der Beruf ihres Mannes ermöglicht, also dort, wo der Vater als Musiker beschäftigt ist (Restaurants, Hotels) (vgl. I_14, Z. 632-636). Neben der Mutter sind die Großmutter und Tante mütterlicherseits weitere wichtige Bezugspersonen in der Kindheit, wenn beide Eltern arbeiten (vgl. I_14, Z. 641 f.).

Die Wahrnehmung des Vaters ist einerseits durch musikalische Bezüge und Tanz in der Familie gekennzeichnet; andererseits durch die beruflich bedingte häufige Abwesenheit: „aber mein Vater war entweder nicht da (.) oder er war da und hat gespielt“ (I_14, Z. 640 f.). Aufgrund dieser Erfahrungen zeigt die Biographin eine ambivalente Beziehung zu ihrem Vater, die von Nähe und Distanz geprägt ist. Einerseits verbindet sie mit ihm musikalische Erlebnisse, die sie als gemeinschaftliche Aktivitäten erlebt. Andererseits steht die beruflich bedingte häufige Abwesenheit des Vaters dem gegenüber. Die Biographin bringt zum Ausdruck, dass der Vater zwar physisch anwesend sein kann, aber möglicherweise nicht emotional verfügbar ist. Diese doppelte Erfahrung könnte dazu geführt haben, dass sie dies als Begrenzung in der persönlichen Beziehung erlebt und nach einer Verbindung suchte (z. B. durch Tanz und Musik), um damit umzugehen. Positiv erlebt sie die Geschenke, die ihr Vater aus dem Ausland mitbringt:

> so mein Papa hatte die Erfahrung er hat uns auch immer aus dem Ausland immer die tollsten Sachen mitgebracht (--) und äh was man sich in [Herkunftsland] nich irgendwie leisten konnte oder gar nicht erst kriegen konnte (.) äh was weiß ich n Videorekorder (.) ä:hm hier die erste Computerspiele keine Ahnung (.) ä:::hm und äh ich hab natürlich dann auch mitbekommen wie alle anderen dann geschaut haben gestaunt haben dass wir sowas haben so (I_14, Z. 65-70)

Für die Biographin bedeutet das Erhalten von materiellen Gütern aus dem Ausland, die im sozialen Umfeld als besonders bemerkenswert oder wertvoll wahrgenommen werden, eine soziale Anerkennung. Das Staunen der „anderen“ (I_14, Z. 69) signalisiert, dass diese Gegenstände nicht nur materiellen Werte haben, sondern auch eine symbolische Bedeutung: Sie heben die Biographin und ihre Familie von anderen ab, weil sie Zugang zu außergewöhnlichen Dingen haben, die andernorts nicht verfügbar oder erschwinglich sind. An dieser Differenz zeigt sich, dass die Biographin diesen Umstand als Gefühl von Besonderheit oder Exklusivität innerhalb des sozialen Umfelds erlebt. Gleichzeitig verbindet sie das Ausland mit der Idee einer anderen, möglicherweise besseren oder moderneren Welt. Sie erlebt eine Diskrepanz zwischen dem, was im Herkunftsland verfügbar ist, und dem, was durch Auslandskontakte zugänglich wird. In dieser Deutung zeigt sich eine gesellschaftliche Perspektive, indem es nicht um individuelle Erfahrungen, sondern um kollektive Einschränkungen geht: Bestimmte materielle Güter sind für viele Menschen aufgrund der wirtschaftlichen Lage und des eingeschränkten Angebots generell schwer zugänglich oder nicht bezahlbar. Hier werden soziale und ökonomische Rahmenbedingungen deutlich, die das Leben in dieser Gesellschaft beeinflussen. Die Biographin erfährt so bereits als Kind Unterschiede zwischen ihrem Herkunftsland und dem (westlichen) Ausland (vgl. I_14, Z. 70).

In ihrer Kindheit hat sie schon früh einen lebensweltlichen Zugang zu Musik und auch Kunst, den ihr ihre Eltern ermöglichen: „ich hatte ein Sommer lang Zeichenunterricht gehabt das war- das war super aber es war leider zu teuer also das wurde ja immer alles bezahlt ne musste man immer zahlen“ (I_14, Z. 694 f.). Durch die Förderung ihrer Fähigkeiten und Interessen bestärkt das Elternhaus sie darin positiv. Sie macht aber auch die Erfahrung, dass diese Zugänge mit finanziellen Mitteln im Zusammenhang stehen und dass sie ihren Interessen aufgrund der finanziellen und materiellen Rahmenbedingungen in Form von formalisiertem Unterricht nur zeitweise nachgehen kann. Ihre Familie zählt zwar zu einem intellektuellen Kreis, zugleich sind die finanziellen Mittel aber begrenzt.

Zeit in Deutschland – Entwicklung erster beruflicher Ziele

In ihrer Jugend lebt die Biographin mit ihrer Familie für ca. zwei Jahre gemeinsam in Deutschland, da der Vater dort als Musiker in einem Orchester arbeitet: „1991 ‘92 äh waren wir als Familie in in Deutschland“ (I_14, Z. 41 f.). Diese Zeit ist für sie eine prägende Auslandserfahrung: „also hatt‘ ich damals als 15 16 Jährige quasi selbst schon die Erfahrung gemacht wie ist es im Ausland zu leben“ (I_14, Z. 43 f.). In dieser Zeit arbeitet sie als Aushilfe in einem Friseurbetrieb und entwickelt den Wunsch, eine Ausbildung als Maskenbildnerin zu machen:

> und hatte auch da schon den Wunsch eine Ausbildung in Deutschland zu machen (.) damals hatt‘ ich als ähm im Frisörsalon ausgeholfen und mein Wunsch war war Maskenbildnerin (.) und bin dann aber zwischen (.) also ‘92 ‘93 sind wir zurückgekehrt nach [Herkunftsland] (I_14, Z. 44-47)

Damit deutet sich eine Zukunftsorientierung an, in der biographische Erfahrungen im Ausland mit konkreten beruflichen Vorstellungen verbunden werden. Die Auslandserfahrung erhält so eine Relevanz für die Entwicklung einer Idee beruflicher Selbstverortung, die mit konkreten Zielen verbunden ist. Die Biographin formuliert den klaren beruflichen Wunsch (Maskenbildnerin zu werden) und zeigt dabei auch die Bereitschaft, Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland, konkret in Deutschland, wahrzunehmen. Darin zeigt sich eine proaktive Haltung gegenüber der eigenen Berufsplanung und dem bewussten Streben nach Weiterentwicklung. Gleichzeitig erschweren bzw. verhindern die äußeren Umstände die Umsetzung, da ihre Familie gemeinsam in das Herkunftslandzurückkehrt.

Schulzeit als Beginn des Prozesses der beruflichen Orientierung – Entscheidung für eine Ausbildung

Die Schulzeit umfasst für sie die Zeit bis zur achten Klasse: „ich habe bis zur 8. Klasse (.) in der gleichen Schule war ich“ (I_14, Z. 647 f.). Die Wahl des Ausbildungsberufs im

Anschluss an die Schulzeit lässt sich als längerer Prozess mit mehreren Phasen schrittweise rekonstruieren. In der Schulzeit bis zur achten Klasse, die sie im Interview nicht weiter thematisiert, bahnt sich prozessstrukturell der Beginn eines „institutionellen Ablaufmusters“ (Schütze, 1983b) an. Dieses geht für die Biographin mit der Erwartung und Notwendigkeit einher, eigene Vorstellungen über den beruflichen Werdegang entwickeln zu müssen:

> ä:hm dann nach der 8. Klasse beziehungsweise nach der 7. Klasse musst ich überlegen was willst du machen und äh als ich so 12 13 14 war wie gesagt wollte ich äh gerne äh (.) äh Künstlerin werden also Malerin weil ich dann als Kind gezeichnet habe oder gemalt habe und es hieß es immer „[Vorname der Befragten] du kannst so toll zeichnen“ so also hab ich gedacht ok wenn ich so toll zeichnen kann dann will ich äh ja Malerin werden und das hat mir irgendwie auch gefallen als als Idee was ich dann machen werde und äh hab dann nach der 7. Klasse eben ins Kunstgymnasium zu kommen und dann ins... also das war ein Sommer wo man sich dann quasi bewirbt und in der 8. Klasse is man drin oder is man nich drin also {räuspert sich} hab ich dann in diese zwischen- in in den Sommerferien 7. äh äh zwischen 7. und 8. Klasse hab ich versucht aufs Kunstgymnasium zu kommen das war mit Prüfungen (.) also drei Mal und Zeichenprüfungen o:::der in ins in das (szenische?) Schule also was auch wirklich Richtung Theater und so weiter führt (.) ä:hm weil das die Schulen waren wo ich mich mit Zeichnen und Malen bewerben konnte für alle anderen Schulen waren die äh Prüfungen entweder Mathe Deutsch also (hart) Deutsch nicht Mathe [Erstsprache] also Literatur und eine Sprache das waren die Voraussetzungen also irgendwie weiß ich nich wie es jetzt ist aber für jede quasi Berufs- oder Weiterführende Schule also ab (.) 7. oder 8. Klasse war ne Prüfung nötig also wirklich ne Klausur also nich einfach nur bewerben und da reinkommen sondern schon so ne richtige Prüfung wo man um 10 Uhr hingeht und die Prüfung macht zwei Stunden (.) und ich wollte mit Zeichnen oder Malen das waren die Schulen das hat leider nicht funktioniert 8. Klasse habe ich noch äh in meine alte Schule absolviert (.) und hab danach mit Zeichnen (--) in der Schu- auf meine Schneiderschule und dann hab ich gesagt "ok ich kann mit äh" die die ein- Aufnahmeprüfung war nämlich Zeichnen und das konnt ich ja und dann dacht ich "ok Schneiderein wird nich" ich könnte irgendwie Modedesign zeichnen malen und so bin ich da reingekomm mit diesem Gedanken weil ich gedacht habe jetzt ma- ok dann zeichne ich jetzt irgendwie Modezeitungen statt Bilder mach ich Modezeichnungen geht auch (.) nähen warum nich u::nd ähm das hat mir so gut gefallen (I_14, Z. 648-674)

Ihre Berufsorientierung ist ambivalent gerahmt zwischen ‚müssen‘ und ‚wollen‘. Dass von der Biographin beide Aspekte des Entscheidungsprozesses adressiert werden, verweist auf die biographische Verschränkung von Pflicht und Selbstbestimmung im Prozess der beruflichen Orientierung. Das ‚müssen‘ signalisiert einen erlebten Handlungsdruck, der auf strukturellen Erwartungen basiert im Übergang von Schule in den Beruf, während das ‚wollen‘ den Versuch markiert, innerhalb dieses Rahmens eine subjektiv sinnvolle und interessengeleitete Entscheidung zu treffen. Hier zeigt sich ein Spannungsverhältnis, das gleichzeitig von der Erfüllung gesellschaftlicher Anforderungen und der Suche nach individuellem Gestaltungsraum gekennzeichnet ist.

Die Aussage „und äh als ich so 12 13 14 war wie gesagt wollte ich äh gerne äh (.) äh Künstlerin werden also Malerin“ (I_14, Z. 649 f.), die im Rahmen einer Argumentationsstruktur in einem Einschub mit einer „Hintergrunderklärung“ (Schütze, 2016a) eingeführt

wird, lässt sich im Sinne einer Ankündigung als Beginn eines „biographischen Handlungsschemas“ (Schütze, 1983b) deuten. In diesem Einschub (I_14, Z. 648-654) begründet sie in Form einer eingelagerten (Hintergrund-)Konstruktion die Entwicklung ihres ersten Berufswunsches „Künstlerin […] also Malerin“ (I_14, Z. 650): Als Kind wird ihr gespiegelt, dass sie „toll zeichnen“ (I_14, Z. 652) kann, was den Berufswunsch in Orientierung an dieses positiven Feedback von außen bei der Biographin anstößt. Hier zeigt sich, dass also eine Außenperspektive für ihre Entscheidung bedeutsam ist. Den von ihr entwickelten Gedanken schätzt sie positiv ein: „das hat mir irgendwie auch gefallen als als Idee was ich dann machen werde“ (I_14, Z. 653 f.), wobei durch das Adverb „irgendwie“ (I_14, Z. 653) unbestimmt bleibt, was ihr genau daran gefällt. Die Prozessstruktur, bezogen auf die Berufsfindung, beginnt in der Schulzeit, in der sie erste Ideen für die berufliche Orientierung entwickelt. An der zeitlichen Suchbewegung „als ich so 12 13 14 war“ (I_14, Z. 649) zeigt sich, dass es ein längerer Suchprozess ist. Die Suchbewegung wird von ihr erzählstrukturell durch eine deutliche zeitliche Rahmung („nach der 7. Klasse“) sowie durch Phasenübergänge (z. B. „ein Sommer“) markiert. Die Schilderung folgt dabei einer Struktur mit Rückblicken, die zentrale biographische Entscheidungen und Umorientierungen rahmen.

Sie eruiert daraufhin zunächst die verschiedenen Möglichkeiten für eine weiterführende Schule und engt ihre Suche thematisch fokussiert im künstlerischen Bereich ein. Der daran ersichtliche „intentionale Aktivitätscharakter“ (Schütze, 1983b) zeigt, dass sie Schritte unternimmt, diesen Plan umzusetzen, was der Ablaufstruktur des „biographischen Handlungsschemas“ (vgl. ebd.) entspricht. Sie bewirbt sich an künstlerischen Schulen und sowie dem Kunstgymnasium. Die entsprechenden Bedingungen, die mit einer Bewerbung und einer Prüfung in Form einer Klausur verbunden sind, erlebt sie als anstrengende Hürde, (vgl. I_14, Z. 664-667). Ihren gescheiterten Versuch, „ins Kunstgymnasium zu kommen“ (I_14, Z. 654), erklärt sie sich über die äußeren Umstände, sodass kein Zweifeln in der Anerkennung ihrer Fähigkeiten deutlich wird, sondern die Schwierigkeit in der Prüfungsanforderung gesehen wird. Darauf, dass die Erfahrung, den Berufswunsch ‚Künstlerin/Malerin‘ nicht realisieren zu können, für sie dennoch schmerzhaft war, deutet die vorherige Einführung des Wunsches als Hintergrundkonstruktion hin.

Schließlich entscheidet sie sich dafür, eine Ausbildung als Schneiderin zu beginnen. Eigentheoretisch stellt sie diesen Beruf in eine Kontinuitätslinie zum frühkindlichen Interesse am Zeichnen und Malen, verbunden mit der Idee, Modezeichnungen anzufertigen:

> und dann dacht ich ‚ok Schneiderin wird nich' ich könnte irgendwie Modedesign zeichnen malen und so bin ich da reingekomm mit diesem Gedanken weil ich gedacht habe jetzt ma- ok dann zeichne ich jetzt irgendwie Modezeichnungen statt Bilder mach ich Modezeichnungen geht auch (.) nähen warum nich (.) (I_14, Z. 670-674)

Die Biographin agiert als handlungsfähige Akteurin, die kreative Interessen in einem benachbarten Bereich realisiert. Interessant ist an dieser Konstruktion, dass die Beschreibung ihrer beruflichen Motive mit einer Diskrepanzmarkierung beginnt, mit der sich die Biographin vom Berufsentwurf ‚Schneiderin' (vgl. I_14, Z. 670 f.) abgrenzt. Relevante Gründe für ihren beruflichen Entwurf sind ihr Können und ihre Interessen fürs Zeichnen und Malen. Diesen Wunsch überträgt sie in den Bereich der Textil-/Modebranche. Sie bekräftigt die Idee mit ihren Kompetenzen („Aufnahmeprüfung war nämlich Zeichnen und das konnt ich ja", I_14, Z. 670), zudem fallen ihr keine Gründe ein, die dagegensprechen („warum nich", I_14, Z. 674). Sie geht also auf die „Schneiderschule" (I_14, Z. 669), wobei sie nicht Schneiderin werden, sondern im Bereich „Modedesign" (I_14, Z. 671) tätig sein will. Sie fokussiert sich hier auf den kreativen, künstlerischen Aspekt der Tätigkeit. Die Entscheidung bewertet sie als positiv: „u::nd ähm das hat mir so gut gefallen" (I_14, Z. 674). Das lässt sich als Strategie deuten, mit ihrem vorherigen Misserfolg umzugehen. Durch ihr Handeln wird deutlich, dass sie genaue Vorstellungen davon hat, was sie machen will, sowie davon, wie sie ihre Interessen in ihren Möglichkeiten sieht und annimmt. Sie weiß um ihre Fähigkeiten und kann sich entsprechend beruflich positionieren. Indem sie in der Schneiderschule entsprechende Anknüpfungspunkte für eine künstlerische und kreative Tätigkeit sieht, findet sie einen Zugang und Akzeptanz, sodass sie diese Ausbildung mit ihrem Selbstbild und Zielen in Passung bringen kann.

Im Rahmen der Stegreiferzählung nimmt die Interviewte eine Einordnung ihrer Ausbildung in das deutsche Bildungssystem vor und betont dabei insbesondere die inhaltliche Ausrichtung sowie den Anspruch der Ausbildung. Den Prozess des Einstiegs in die Ausbildung innerhalb der Lebensphase Jugend thematisiert sie dagegen erst im Nachfrageteil des Interviews. Diese erzählerische Verschiebung lässt sich möglicherweise durch die Struktur der Eingangserzählung erklären, die argumentativ auf die Z-Prüfung hinführt und somit nicht den gesamten biographischen Entwicklungsprozess adressiert. Die Biographin ordnet ihre in Südosteuropa absolvierte Ausbildung als Schneiderin in Abgrenzung zum deutschen Ausbildungssystem ein, bei der er sich „anders als in Deutschland" (I_14, Z. 21) um eine rein schulische Ausbildung handelt. Dabei betont sie den formalen Abschluss, der im deutschen Kontext als „Modelleur-Konstrukteur" (I_14, Z. 17) übersetzt wird, und hebt die Inhalte sowie den Anspruch der Ausbildung hervor: „also nich

nur nähen sondern auch Kleidung konstruieren also Kleidung quasi“ (I_14, Z. 17 f.). Durch die Abgrenzung von der Tätigkeit des bloßen Nähens unterstreicht sie den gestalterischen und kreativen Charakter ihres Berufsprofils. Ihre Erläuterungen reflektieren den Versuch, ihre Qualifikation in das deutsche Bildungssystem einzuordnen: „ähm das Äquivalent hier in Deutschland is irgendwie Textil- und Modebranche irgendwie Mitarbeiterin (.)“ (I_14, Z. 18 f.), wobei Unsicherheiten in der Einordnung und dem Vergleich spürbar werden (z. B. durch das wiederholte „irgendwie“). Gleichzeitig macht sie deutlich, dass ihr Abschluss fachlich anspruchsvoll ist, trotz der in Deutschland geringeren formalen Anerkennung. Dadurch wird ihre Legitimationsleistung bezüglich ihres Ausbildungswerdegangs sichtbar. Sie thematisiert zudem sowohl strukturelle Unterschiede der Berufsbildungssysteme ihres Herkunftslandes und Deutschland, als auch Fragen der beruflichen (Selbst-)Wertschätzung im Migrationskontext. Die Unterschiede zwischen ihrem beruflichen Werdegang in einem anderen kulturellen Kontext und ihrem Selbstverständnis werden ebenso sichtbar wie der Kontrast zu dem anderen Bildungssystem, in dem sie versucht, ihren bisherigen Werdegang zu integrieren und weiterzuentwickeln.

Beginn der Tätigkeit in einem Schneideratelier

Nach ungefähr einem Jahr in der Ausbildung gibt eine Lehrerin ihr einen äußeren Impuls:

> nach dem ersten Jahr hat meine meine Lehrerin mir gesagt "geh doch mal zu diese Frau sie hat n Atelier also Schneideratelier und arbeite dort über den Sommer" (--) // I: mhm // also sie hat mir das quasi vielleicht mich dahin geprescht ich weiß es nich und ähm (.) beziehungsweise eben vorher schon in der in der praktische Ausbildung hat ich ne Lehrerin die gesagt hat "wow du kannst das so gut du bist irgendwie wirklich (.) so" das konnte ich mit dem Nähen also ich hab irgendwie die Tasche super aufgenäht keine Ahnung (.) hatte ähm die Nähte waren äh gerade ich weiß es nicht und ich bin dann mh (.) also habe quasi in der Schule selber in diesem ersten Jahr schon sehr viel Zuspruch bekommen und auch den Hinweis ich kann da hingehen und dann bin ich auch dort hingegangen und ich hab quasi während meine Berufsausbildung auch in diesem Atelier gearbeitet (I_14, Z. 675-684)

Den Vorschlag der Lehrerin, „über den Sommer“ (I_14, Z. 676) in einem Schneideratelier zu arbeiten, erlebt sie ambivalent: Einerseits sieht sie sich in ihrem Können bestärkt und erfährt Anerkennung, andererseits ist dieser externe Anstoß für sie auch mit Druck verbunden, den sie versucht zu relativieren („also sie hat mir das quasi vielleicht mich da hingeprescht ich weiß es nich“, I_14, Z. 676 f.). Trotz Zweifel wählt sie die berufliche Tätigkeit als Schneiderin in einem Atelier aufgrund positiver Rückmeldungen, „sehr viel Zuspruch“ (I_14, Z. 682) und Lob für ihre handwerklichen Fähigkeiten. Sowohl der äußere Impuls durch die Lehrerin als auch das eigene positive Erleben der Fähigkeiten spielen eine Rolle für die Entscheidung, neben der Ausbildung in dem Atelier zu arbeiten

(vgl. I_14, Z. 683-685). Die Tätigkeit im Atelier rahmt sie für sich als Chance und Gelegenheit neben der Ausbildung noch mehr praktische Erfahrungen zu sammeln (vgl. I_14, Z. 685). Sie arbeitet dort auch nach dem Ausbildungsabschluss weiter, sodass ein fließender Übergang zwischen der beruflichen Ausbildung und dem Beginn der Erwerbstätigkeit besteht. Gleichzeitig steht diese Tätigkeit nicht im Einklang mit ihrem berufsbiographischen Entwurf, als Modezeichnerin tätig zu sein. Wichtiger ist ihr der Aspekt der Kontinuität, indem sie über einen Zeitraum von vier Jahren konstant dort arbeitet.

Das Ende ihrer Tätigkeit im Atelier kann sie nicht klar rekonstruieren, dieser Prozess ist für sie mit Schwierigkeiten verbunden, die sie in der finanziellen Situation ihrer Chefin begründet sieht. Die unklare und bruchstückhafte Darstellung der Beendigung ihres Arbeitsverhältnisses kann darauf hinweisen, dass diese Erfahrung (noch) nicht vollständig biographisiert und in die eigene, berufliche Lebensgeschichte integriert ist. In der Erzählstruktur zeigt sich dies durch Unsicherheiten, Pausen und Selbstkorrekturen („ich weiß gar nicht“, I_14, Z. 686 f.; „ich glaub“, I_14, Z. 687; „ich w- kann mich nicht erinnern“, Z. 688) und das Ausweichen auf externe Gründe („schwierich (.) wirtschaftlich“, I_14, Z. 687). Es handelt sich um einen ambivalent erlebten Übergang, der im Rückblick nicht klar eingeordnet werden kann. Das Ende ihrer Tätigkeit im Atelier war keine freiwillige Entscheidung ihrerseits, sondern wurde durch unklare äußere Umstände erwirkt.

Der eingeschlagene berufliche Weg erscheint damit als Ausdruck biographischer Kontinuität (frühere Interessen wie Zeichnen) bei gleichzeitiger Auseinandersetzung mit strukturellen Begrenzungen (nicht auf das Kunstgymnasium gehen zu können, Ende des Arbeitsverhältnisses).

Selbstständige Tätigkeit als biographischer Übergang – Der Wunsch, das Leben zu gestalten

Nach dem Ende der Tätigkeit im „Schneideratelier“ (I_14, Z. 28) befindet sich Marija Linden in einer Phase beruflicher Unsicherheit und arbeitet „ungefähr ein halbes Jahr oder noch n ein Jahr sogar äh auch selbstständich ähm (.) zu Hause“ (I_14, Z. 29 f.). Die Entscheidung für die Selbständigkeit dient zunächst vor allem zur Sicherung des Lebensunterhalts und dazu unabhängig bleiben zu können. Gleichzeitig markiert sie in diesem Fall den Versuch, berufliche Kontinuität wiederherzustellen und Selbstbestimmung zu stärken. Dies kann als Ausdruck von aktiver Handlungskompetenz und Gestaltungswillen gedeutet werden.

Sie sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, ihren weiteren beruflichen Werdegang aktiv zu gestalten: „und ähm (--) wa::::r ‘99 quasi soweit dass ich ähm (--) ja mein mein weiteren Berufsweg (.) gestalten müsste“ (I_14, Z. 30 f.). Sie hat ein ambivalentes Verhältnis zur eigenen beruflichen Zukunft: Während das Verb „gestalten“ (I_14, Z. 31) auf die prinzipielle Vorstellung aktiver, selbstbestimmter Berufsplanung hindeutet, verweist das Modalverb „müsste“ (I_14, Z. 31) auf einen (inneren oder äußeren) Handlungsdruck, ohne dass bereits konkrete Umsetzungsschritte erkennbar werden. Die Aussage lässt sich als Ausdruck eines biographischen Übergangs deuten, in dem die Notwendigkeit biographischer Selbstverantwortung wahrgenommen, aber noch nicht als Handlungsplan gedacht und umgesetzt wird. In der Ambivalenz zwischen „gestalten“ (I_14, Z. 31) und „müsste“ (I_14, Z. 31), deutet sich ein Diskrepanz-Erleben zwischen Wunsch und Notwendigkeit bzw. realen Handlungsoptionen an. Dies ist verbunden mit der normativen Erwartung (familiär oder gesellschaftlich), berufsbezogene Entscheidungen treffen und Perspektiven entwerfen zu müssen, wobei noch keine gefestigte Handlungssicherheit besteht.

Es zeigt sich ein starkes Bedürfnis, sowohl ihren beruflichen Werdegang als auch ihr „privat[es] Leben [zu] gestalten“ (I_14, Z. 40 f.). Diese Gestaltungsperspektive bezieht sich auf zwei klar voneinander getrennte Prozesslinien, die parallel laufen und sich gegenseitig bedingen: Berufs- und Privatleben, die sie jeweils als separate und eigenständige Bereiche biographischer Gestaltung versteht. Dabei bringt sie eine deutliche Ich-Orientierung und den Anspruch auf Selbstverantwortung zum Ausdruck. Sie sieht sich selbst in der Verantwortung, ihre berufliche Zukunft aktiv zu planen und auszurichten („mein Berufsweg gestalten“, I_14, Z. 40). Zugrunde liegt das Konzept eines Berufs als etwas aktiv Form- und Gestaltbares, wodurch sich ein Selbstbild ergibt, das mit Eigenverantwortung, Zielorientierung und Handlungsfähigkeit verbunden ist.

Gleichzeitig bleibt dieser Gestaltungsanspruch, wie zuvor herausgearbeitet, zunächst auf der gedanklichen Ebene verortet. Obwohl sie die Notwendigkeit erkennt, den eigenen Berufsweg aktiv zu steuern, folgt keine konkrete Umsetzung. Ihre Darstellung verweist somit auf eine Differenz zwischen der Vorstellung aktiven beruflichen Handelns und der gegenwärtigen Passivität auf der Handlungsebene. Das aktive Gestalten ihres Berufswegs bleibt in dieser Phase ein innerer Auseinandersetzungsprozess.

„Aufbruchstimmung“ – Vage Orientierungs- und Suchbewegungen ins Ausland

Ausgehend von der Situation, ihren weiteren Berufsweg gestalten zu müssen (vgl. I_14, Z. 30 f.) kommt sie im Interview auf ihre familiäre Herkunft zu sprechen und auf den Stellenwert der Auslandsorientierung, die sie mit dem Beruf ihres Vaters verbindet. Dies geschieht in Form einer argumentativen biographischen „Hintergrundbeschreibung" (Schütze, 2016a, S. 67): „ähm (.) ich komme aus einer Familie (.) in de:::r mein Vater (--) als Musiker jemand ähm (--) war (--) {kurzes Räuspern} der viel im Ausland gewesen is" (I_14, Z. 32 f.). Die Beschreibung verdeutlicht, wie eng ihre familiäre Herkunft und insbesondere die Auslandsorientierung ihres Vaters als Musiker, mit ihrer eigenen Berufsorientierung verbunden sind und als prägender Bezugsrahmen für ihre weiteren Entscheidungen dienen.

In der Zeit der beruflichen Orientierung erlebt sie in ihrem sozialen Umfeld den Weggang verschiedener Personen ins Ausland, sowohl gesellschaftlich als auch im engen sozialen Umfeld: „und viele meine (.) äh (.) Mitschüler auch aber auch aus mein privaten Freundeskreis viele in mein Alter sind ausgewandert also sind viele sind nach England (.) viele nach Amerika und andere nach Deutschland gekomm" (I_14, Z. 35-38), um dort zu arbeiten oder zu studieren (vgl. I_14, Z. 714). Beginnend mit der Sozialistischen Wende (vgl. I_14, Z. 33-35) kommt es zu politischen Veränderungen in ihrem Herkunftsland, die sie als „Aufbruchsstimmung" (I_14, Z. 35) erlebt. Ihre Schwester lebt zu diesem Zeitpunkt bereits in Deutschland und macht dort eine Ausbildung. Die Biographin beobachtet sowohl innerhalb als auch außerhalb ihrer Familie, wie andere Menschen Wege und Chancen nutzen, beruflich im Ausland erfolgreich zu sein. Diese Personen können ihr als Erfahrungsvorbild dienen. Das Beobachten dieser Vorbilder im familiären und sozialen Umfeld sind ihre Grundlage zur Konkretisierung beruflicher und räumlicher Zukunftsoptionen. So nimmt sie das Ausland als realisierbarer Handlungsraum wahr.

Mit dem Abschluss der Schule und im Verlauf ihrer Ausbildung werden für sie die sich ausweitenden gesellschaftlichen Veränderungen immer wichtiger. Diese werden zusammen mit der Beobachtung von erfolgreichen Vorbildern (z. B. Schwester, Gleichaltrige) als Erfahrungsaufschichtung wirksam und führen schrittweise zu einer Orientierung ins Ausland:

> meine Vorstellung von das was ich sein möchte später auch schon a- auch n bisschen geändert aber der Wunsch- Wunsch ins Ausland zu gehn (.) der bestand schon wie gesagt seit (--) also viel früher u::nd ähm das heißt äh als als junge Erwachsene als Teenager ähm und auch von Seite Seite meiner Eltern hieß es dann auch immer "ja geh bloß nach a- nach draußen also ins Ausland" ä::hm "weil ihr dort mehr Chancen habt (--) euer Lebens- ähm ja euer Leben besser zu gestalten also hier in [Herkunftsland] wirds schwierich sein" (.) so und mein Vater hat auch immer ein Spruch gehabt (.) ä::hm weil man beobachtet es ja selber wie sich das entwickelt welche (.) ä::hm (--) er sagte immer (.) "wir als sozialistisches Land... also wir

> hier in [Herkunftsland] auch wenn wir dem Westen entgegenlaufen würden würden wir sie nie einholen können" also mein Vater war so mit sein Sprüchen für seine Sprüche ganz berühmt aber er konnte das schon so in Worten irgendwie mal treffend auch (.) fassen (.) also ähm so war quasi die Stimmung ne also: ‚wenn ich hier bleibe is es dann immer ich kann hier mein Leben gestalten aber es wird anstrengend sein wenn ich irgendwie mehr will (.) irgendwie erfolgreich sein möchte (.) dann doch lieber ins Ausland' so (I_14, Z. 49-62)

Den genauen Beginn dieses Wunsches kann sie zeitlich nicht rekonstruieren, macht aber argumentativ deutlich, dass dieser schon lange zurückliegt („der bestand schon wie gesagt seit (--) also viel früher", I_14, Z. 51) und reicht über die Jugend bis in die Kindheit zurück.

Die Migration ins Ausland erlebt sie als kollektives, generationenübergreifendes Phänomen, das eng mit sozialen Netzwerken und gesellschaftlichen Veränderungen verbunden ist. Die politische Wende eröffnet dabei neue Chancen und Zukunftsperspektiven. Durch das Beobachten von Vorbildern im familiären und sozialen Umfeld lernt die Biographin, das Ausland als realistischen und erreichbaren Lebens- und Arbeitsraum zu sehen. Insgesamt zeigt sich, wie ihre individuelle biographische Planung in einem Spannungsfeld zwischen strukturellen gesellschaftlichen Umbrüchen und persönlichen Bedingungen und Ressourcen verläuft, die ihre biographischen Handlungsspielräume beeinflussen.

Das Leben erfolgreich gestalten wollen

Innerfamiliär wird ihr seitens der Eltern das Bild vermittelt, dass ein Leben im Ausland mit höheren Chancen einhergeht, ihr „Leben besser zu gestalten" (I_14, Z. 54). Das Bild wird zudem durch gesellschaftliche Entwicklungen auch außerfamiliär verstärkt: „weil man beobachtet es ja selber wie sich das entwickelt" (I_14, Z. 55 f.). Dieses kohärente Weltbild übernimmt sie für sich als Eigentheorie:

> also ähm so war quasi die Stimmung ne also: wenn ich hier bleibe is es dann immer ich kann hier mein Leben gestalten aber es wird anstrengend sein wenn ich irgendwie mehr will (.) irgendwie erfolgreich sein möchte (.) dann doch lieber ins Ausland' so (.) (I_14, Z. 59-62)

Sie macht sich diese Sichtweise zu eigen und nutzt sie als persönliche Grundlage, um ihre Entscheidungen zu erklären und zu verstehen.

Die reflektierte Einordnung[73] der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie heranwächst und erwachsen wird, bringt ihre damalige Haltung zu ihrer (beruflichen)

[73] Bartmann & Kunze (2008) bezeichnen diese Form der Argumentation als für sich stehend, um die Erfahrungen rekonstruieren zu können (vgl. S. 185 f.). Im Interview folgt darauf eine weitere Argumentation, d. h. die gesamte Lebensphase des Übergangs aus ihrem Heimatlandnach Deutschland ist nichtnarrativ dargestellt.

Lebenssituation zum Ausdruck: Die allgemeine „Stimmung“ (I_14, Z. 60) ist anschlussfähig an ihre eigene Erfahrung der erlebten Perspektivlosigkeit bezogen auf eine erfolgreiche Lebensgestaltung.

Die Biographin unterscheidet dabei klar zwischen den Deutungsweisen für „Leben gestalten“ (I_14, Z. 61) und „erfolgreich sein“ (I_14, Z. 62), wobei sich diese Differenzierung auf die berufliche Ebene bezieht (vgl. I_14, Z. 40). Sie entwickelt damit zwei unterschiedliche biographische Optionen, die jeweils mit spezifischen Bedeutungen und Voraussetzungen verknüpft sind. Während sie hinsichtlich der Möglichkeit, ihr Leben in in ihrem Herkunftsland zu gestalten, eine grundsätzliche Handlungsfähigkeit signalisiert, erlebt sie zugleich einen gesellschaftlich begrenzten Handlungsspielraum. Im ambivalenten Widerspruch dazu steht das Streben, mehr zu wollen und „erfolgreich [zu] sein“ (I_14, Z. 61 f.). Sie assoziiert hier Erfolg mit höheren Ansprüchen, deren Realisierung unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen für sie in ihrem Herkunftsland als schwer erreichbar erscheint. In ihrem Weltbild ist ein erfolgreicher beruflicher Werdegang nur unter anderen strukturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit besseren Zugangsmöglichkeiten möglich. Sie entwirft für sich kein konkretes Bild dieses Erfolgs, der Entwurf bleibt daher vorerst vage und unbestimmt („wenn ich irgendwie mehr will (.) irgendwie erfolgreich sein möchte“, I_14, Z. 61 f.). Ihre Haltung zeichnet aus, dass das, was sie erreichen will, besser sein muss, als die jetzige Situation. Das „Ausland“ (I_14, Z. 62) wird in diesem Zusammenhang nicht nur geographisch, sondern symbolisch als Möglichkeitsraum markiert. Es steht für einen Ort, an dem biographische Entfaltung und beruflicher Erfolg denkbar und erreichbar erscheinen. Sie skizziert eine potenzielle Zukunftsperspektive, in der räumliche Mobilität eng mit der Realisierung beruflicher Ambitionen verknüpft ist. Ins Ausland zu gehen, stellt demnach einen „biographischen Entwurf“ dar, der sich als sozial und gesellschaftlich „vorgeprägte[s] Ablaufmuster“ (Schütze, 1983b, S. 75) rekonstruieren lässt. Im Kontext der sozialen Beziehungen stellen vor allem ihre Eltern und ihre Schwester zentrale Promotoren dar.

Insgesamt zeigt sich in der Argumentationsstruktur der Biographin eine hohe Legitimationsleistung, indem die Biographin umfassend und reflektierend darlegt, warum der Schritt ins Ausland für sie notwendig oder unvermeidbar war, und bezieht dabei auch gesellschaftliche und historische Zusammenhänge mit ein. Gleichzeitig stellt die umfangreiche Legitimationsleistung auch einen Ausdruck der Notwendigkeit dar, die eigenen Beweggründe gegenüber sich selbst oder gesellschaftlichen Erwartungen zu rechtfertigen.

Den anstehenden Übergang in die Berufstätigkeit erlebt die Biographin als zu erfüllende Anforderung. Die Entwicklung und Gestaltung einer Zukunftsaussicht finden in Orientierung am Ausland statt. Die Idee einer beruflichen Perspektive ist für sie mit einem Verständnis von aktiver Gestaltung verbunden, welches die Verwirklichung eigener Ideen und Vorstellungen impliziert. Sie ‚muss' sich Gedanken darüber machen, wie sie ihren weiteren Berufsweg ‚gestaltet'. Das bedeutet, dass sie für sich Möglichkeiten und Optionen der bewussten und autonom gestalteten Einflussnahme auf ihre berufliche Zukunft sieht und die Chance, ihre Situation entsprechend zu verändern.

Als Au-pair nach Deutschland

Ihre Eltern haben sie und ihre Schwester „auch quasi mit der Aufgabe geschickt" (I_14, Z. 80), „nach draußen" (Z. 80) zu gehen, um die „die anderen mitzu- quasi mitzunehm" I_14, Z. 81). Sie nimmt hier die Perspektive der Eltern ein und führt deren Entscheidung aus, sodass diese zu einer familiären Entscheidung wird. Der Wunsch, ins Ausland zu gehen, stellt ein gemeinsames biographisches Handlungsschema dar, das nicht nur sie, sondern auch ihre Schwester integriert, also eine gemeinsame Entscheidung: „wir wollten ins Ausland" (I_14, Z. 65). Diese lebt zu diesem Zeitpunkt bereits in Deutschland und absolviert dort eine Ausbildung als „Hotelfachfrau" (I_14, Z. 76). Das stellt für die Biographin die Möglichkeit dar aus ihrem Herkunftsland „rauszukommen" (I_14, Z. 79), ihrer Schwester nach Deutschland zu folgen und Au-pair für ihre Nichte zu sein. So ebnet sich für sie der Weg, ihr Herkunftsland zu verlassen. Sowohl ihre Schwester als auch die Biographin erfüllen mit dem Auswandern die Erwartungen der Eltern, aber auch ihren eigenen Wunsch, mehr Optionen als in ihrem Herkunftsland zu haben. Deutschland wird so zum Teil eines relevanten familiären Erfahrungsraums. Die konstruktive Differenzierung zwischen einer inneren und äußeren Perspektive („rauszukommen", I_14, Z. 79; „nach draußen", Z. 80), die hier ersichtlich wird, macht deutlich, dass das Herkunftsland als Ort mit eingeschränkten Realisierungs- und Entfaltungsmöglichkeiten wahrgenommen wird, und eine Neuorientierung nach außerhalb stattfindet.

„Ende der 90iger" (I_14, Z. 10)kommt sie als „Au-pairmädchen" (I_14, Z. 11) „für [ihre] Nichte" (ebd.) nach Deutschland. Sie ist „privat" (I_14, Z. 12) untergebracht, da sich ihre Tätigkeit innerhalb der eigenen Familie vollzieht. Auf der anderen Seite ist damit der formale Aufenthaltsstatus als Au-pair verbunden, mit einem Visum, das eine Gültigkeit von einem Jahr hat.

Für „ein Jahr“ (I_14, Z. 82) kümmert sie sich um ihre Nichte, während ihre Schwester der Erwerbstätigkeit nachgeht. Nachdem sich ihre Schwester von deren Mann trennte, leben sie zu dritt zusammen und erhalten Unterstützung von den Schwiegereltern. Auch der Kontakt zum Exmann der Schwester bleibt bestehen (vgl. I_14, Z. 83 f.) und ist als sozialer Bezug zur Integration wichtig, da sie den Zusammenhalt im engen Familienkreis schätzt, auch wenn die Paarbeziehung beendet wurde. Diese Zeit lässt sich als biographische Übergangsphase im Sinne eines Moratoriums rekonstruieren. Diese Phase bietet ihr Raum zum Entwickeln einer beruflichen Perspektive unter den gegebenen unterstützenden Bedingungen.

Entwicklung einer Bleibeperspektive

Der Ankommensprozess in Deutschland gestaltet sich für die Biographin als herausfordernd, da sie bereits während der Au-pair-Zeit nach Wegen sucht, dauerhaft bleiben zu können (vgl. I_14, Z. 87-89). Sie erwägt mögliche Aufenthaltsoptionen: „die Möglichkeiten waren ä:hm Studium (.) also Ausbildung (.) Studium (.) Heirat (.) Arbeit so (--)“ (I_14, Z. 89 f.), verwirft jedoch einige – wie beispielsweise eine Ausbildung – aufgrund fehlender Voraussetzungen und struktureller Hürden, die sie auch als Folge ihrer Herkunft deutet (vgl. I_14, Z. 91 f.). Eine Ausbildung scheint ihr zwar theoretisch möglich, es erfolgt jedoch keine konkrete Bewerbung (vgl. I_14, Z. 94-96), aufgrund wahrgenommener, fehlender Unterstützung aus ihrem Umfeld und eigener Überforderung, für die sie aber auch teilweise selbst Verantwortung übernimmt (vgl. I_14, Z. 96 f.).

Unterstützung erfährt sie schließlich über einen Freund ihrer Schwester, der ihr hilft, ein „Studentenvisum“ (I_14, Z. 105) zu beantragen. Dieser soziale Kontakt nimmt eine bedeutsame Rolle in ihrem Ankommensprozess in Deutschland ein.

Um ihren Plan des Studienvisums umzusetzen, absolviert sie einen Sprachkurs an der VHS und informiert sich parallel über das Studienangebot und -möglichkeiten an der örtlichen Universität. In diesem Zusammenhang erfährt sie von der Option der Z-Prüfung, als sie versucht, mit ihren Zeugnissen einen Hochschulzugang zu erhalten:

> und da::n ähm ich vermute dass mir die Idee zu der Z-Prüfung (--) mh kam oder ich darüdavon was erfahren habe im Prüfungsamt ich glaube mh nich dass mein der dama- also der Freund der mir damals geholfen hat dass er dann über was gewusst hat oder vielleicht hat er es noch rausgefunden ich weiß es nicht aber ich vermute stark dass es im Prüfungsamt war (.) weil ich äh seitdem ich die Deutschkurse gemacht habe an der Volkshochs- Volkshohl- Volks-hoch-schule (.) parallel auch schon an der Uni äh war:: weil ich weil mir dort beim Prüfungsamt auch gesagt wurde "du musst eine bestimmte Prüfung (.) äh in Deutsch ablegen und dafür gibts auch n son Endvorbereitungs-kurs und den hatt ich auch schon parallel besucht also ich bin an der Uni (.) auch schon eingeschrieben gewesen mit Deutschkurs also

> mit Vorbereitung für (.) fürs Studium und in dieser Zeit hab ich das auch ähm (.) ähm erfahren dass ich eine Z-Prüfung (.) ablegen kann (.) ja doch das muss es sein (I_14, Z. 137-147)

Der Studienwunsch ist in erster Linie durch einen Bleibewunsch motiviert. Die Z-Prüfung stellt eine Möglichkeit dar, den Hochschulzugang und damit die Basis für ein Visum zu erlangen, da ihre ausländischen Zeugnisse nicht als Zugangsberechtigung ausreichen. Nachdem sie die notwendigen Sprachkurse absolvierte, weist eine Mitarbeiterin im Prüfungsamt sie auf die Hochschulzugangsprüfung hin (vgl. I_14, Z. 138). Die Erinnerung daran bleibt jedoch etwas diffus: „ich vermute" (I_14, Z. 137), „ich glaube" (I_14, Z. 138), „vielleicht" (I_14, Z. 140). Dies weist darauf hin, dass sie aufgrund der sich teils zeitlich überlagernden („parallel", I_14, Z. 142) bürokratischen Vorgänge (Sprachkurse, Studieninformation, Information und Formalitäten in Bezug auf den Bewerbungsprozess) im Rückblick keine exakte zeitliche Rekonstruktion vornehmen kann.

Der mit der Z-Prüfung verbundene Studienwunsch ist somit biographisch eng mit migrationspolitischen Rahmenbedingungen verknüpft. Der Zugang zum Studium fungiert als Handlungsstrategie, um einen rechtlich abgesicherten Aufenthaltstitel zu erlangen und damit über die Au-pair-Zeit hinaus in Deutschland bleiben zu können. Soziale Kontakte nehmen dabei eine zentrale Rolle in der Unterstützung ein.

Prozess der Studienfachentscheidung und Übergang zur Z-Prüfung

Nach Eruierung der Formalitäten und Möglichkeiten des Hochschulzugangs geht es an die Wahl des Studienfachs, die schrittweise erfolgt: Nachdem die grundsätzliche Entscheidung getroffen ist, zu studieren, überlegt sie, welche Fächer sie einerseits studieren kann und andererseits will: „umgeschaut was kann ich studiern (.) so was möchte ich studiern (--)" (I_14, Z. 124), um innerhalb der formal möglichen Optionen ihren Interessen nachzugehen. Hier wird ihre selbstreflexive Auseinandersetzung mit Handlungsspielräumen und institutionellen Bedingungen deutlich, von denen die Studienfachwahl abhängig ist. Sie hat zunächst die sehr konkrete berufliche Vorstellung, Bühnen- oder Kostümbildnerin zu werden (vgl. I_14, Z. 125). Das entsprechende Studium lässt sich aber an ihrem Wohnort aufgrund eines fehlenden Studienangebots nicht umsetzen. Den Umzug in eine andere Stadt schließt sie aus, da der Ort für sie als Rahmenbedingung von Bedeutung ist: Sie kann und will nicht die Stadt wechseln, sowohl aus finanziellen Gründen als auch aus Sorge, dort allein zu sein und ihr bisheriges soziales Umfeld verlassen zu müssen (vgl. I_14, Z. 126-130). Soziale Beziehungen sind als Ressource für sie wichtig.

In einem modebezogenen Studienfach sieht sie schließlich eine Passung zu ihren Interessen und ihrer Ausbildung. Das Studium erscheint ihr als Fortführung bzw. formale Bestätigung ihrer bisherigen Qualifikation:

> und dann äh ä::hm war das auch so dass ich dann auch was ich gelesen hab auf den Seiten der [Universität] f- am Institut (.) mir das in der Tat sehr gut gefalln hat und ich hab gesagt: ok also das is ja eigentlich was ich gelernt habe aber jetzt kann ich das auch noch studiern das war so son Gedanke an den ich mich erinnern kann °ich hab (gedacht): 'oh cool ich kann das was ich quasi jetzt vom Beruf bin (.) auch studiern super das was will ich machen' so (I_14, Z. 132-137)

Der gewählte Studiengang fungiert als Form der akademischen Anerkennung und Weiterführung bestehender vorakademischer Erfahrungen und erfolgt entlang der beruflichen Vorkenntnisse. In ihrer Entscheidung orientiert sie sich an inhaltlicher Kohärenz zwischen früheren Qualifikationen und dem gewählten Studienfach. Die Herstellung biographischer Stimmigkeit erfolgt sowohl auf inhaltlicher als auch auf struktureller Ebene (z. B. durch Bezug auf den Wohnort, soziale Beziehungen und institutionelle Anforderungen).

Sie entschließt sich dafür, die Z-Prüfung zu machen, die einen Kurs bei einem Träger der Erwachsenenbildung beinhaltet sowie einen „fachlichen Teil […] an der [Universität] direkt" (I_14, Z. 153 f.). Die Biographin trifft zwar eigenständig die Entscheidung, die Z-Prüfung abzulegen, ist dabei jedoch auf wesentliche materielle und auch soziale Unterstützung insbesondere durch die Schwester angewiesen. Letztere übernimmt die anfallenden Kosten für die Vorbereitungskurse und somit eine zentrale Unterstützungsrolle. Diese Hilfe erleichtert nicht nur die praktische Realisierung des Prüfungsprozesses, sondern zeigt auch die Bedeutung sozialer und familiärer Netzwerke für ihren erfolgreichen Zugang zur Hochschule.

Die Z-Prüfung erlebt sie als schwierige Aufgabe, die es zu bestehen gilt: „dass ich die Z-Prüfung (.) ä::hm ja (--) ähm angegang bin und auch geschafft habe {kurzes lachen} ä::hm und zwar ich komme aus [Herkunftsland]" (I_14, Z. 8-10). Sie stellt ihren Weg zur Z-Prüfung in direkten Zusammenhang mit ihrer Herkunft . In dem Verb ‚angehen' drückt sich aus, dass sie die Z-Prüfung als Projekt wahrnimmt, das sie proaktiv angeht. Dabei ist für sie nicht von vornherein klar, ob sie die Aufgabe auch meistern würde. Sie unterteilt den Weg zur Z-Prüfung für sich demnach in zwei Schritt: ‚beginnen' und ‚schaffen'.

Auf die Z-Prüfung bereitet sie sich insgesamt ein Jahr lang vor und besteht diese erfolgreich: „und dann dann entsprechend die Prüfungen und dann die Prüfungen an an an der [Universität] und dann hatt' ich meine Z-Prüfung geschafft und dann die Berechtigung

gehabt und ich hab mich eingeschrieben“ (I_14, Z. 168-170). Die Z-Prüfung stellt sowohl einen Übergang im institutionellen Sinne dar, als Zugang zur Hochschule, als auch ein identitätsstiftendes Element („meine Z-Prüfung“, I_14, Z. 169, „geschafft“, ebd.). Mit der bestandenen Prüfung erhält sie die Berechtigung zum Studieren, immatrikuliert sich und nimmt schließlich das Studium auf (vgl. I_14, Z. 169 f.).

Zielgerichtetes Studium mit klarer beruflicher Perspektive

Die Phase des Studiums erlebt Marija Linden insgesamt als einen sehr positiven Lebensabschnitt und als aktiv-gestalterischen Prozess: „also die Zeit an der [Hochschule] war toll {lacht etwas} war super ich habe gerne studiert sehr gerne hab ich studiert“ (I_14, Z. 179 f.). Sie nimmt das Studium nicht nur als Pflicht oder Mittel zum Zweck wahr, sondern als bereichernde persönliche Erfahrung, verbunden mit hoher Motivation und Freude für das Studieren und dem Gefühl von Selbstwirksamkeit und Handlungsmacht.

Die Biographin beginnt das Studium, welches formal auf das Berufsziel Lehramt ausgerichtet ist, verfolgt jedoch von Anfang an eine außerschulische Berufsperspektive im „Theater oder Film“ (I_14, Z. 201). Sie will nicht als Lehrerin (vgl. I_14, Z. 198), sondern als Kostümbildnerin arbeiten (vgl. I_14, Z. 191 f.) und verfolgt somit von Anfang an eine künstlerisch geprägte Berufsperspektive. Ihr eigentliches Interesse und beruflicher Schwerpunkt liegen also nicht im formalen Studienziel, sondern im kreativen Bereich, was sich in ihrer Haltung und Prioritätensetzung widerspiegelt. Sie absolviert das Studium zunächst trotz der Unsicherheit, ob eine spätere Abkehr vom Lehramt funktionieren wird (vgl. I_14, Z. 197 f.). Neben ihrem Hauptfach investiert sie aus Interesse viel Zeit in ihre Nebenfächer (vgl. I_14, Z. 194). Der Beginn ihres Studiums ist geprägt vom Wunsch nach individueller Passung trotz struktureller Vorgaben. Die explizite Ansprache einer Professorin und deren anfängliche, jedoch fälschliche Bestätigung verdeutlichen den Versuch, Freiräume im institutionellen Rahmen zu suchen:

> und in einem Gespräch mit Frau [Name A] mit meiner Professorin auch GANZ am Anfang ich hab ihr gesacht ‚ich möchte gerne das studiern aber ich möchte keine Lehrerin sein sondern ich möchte ins Theater oder Film‘ und sie sagte mir damals ‚ja kein Problem Sie könn das auch (.) Sie könn das auch machen‘ so (.) ich hab dann äh mühsam rausgefunden dass ich das nicht so einfach machen kann also es waren mehrere Gänge zum Prüfungsamt nötich (.) bis es die Möglichkeit gab ein (.) ein Erlaubnis zu bekommen (I_14, Z. 199-204)

Den weiteren Studienverlauf erlebt sie als beschwerlichen Prozess („mühsam rausgefunden“, I_14, Z. 202 f.), ihr Berufsziel mit dem Rahmen ihres Studiengangs zu vereinbaren. Mit Blick auf ihr Studium und nach in Anspruch genommener Beratung zeigt sich eine klare Diskrepanz zwischen der anfänglichen Offenheit und Zusage der Professorin, ihr

Wunschberuf (Theater oder Film) könne auch im Rahmen des Lehramtsstudiums realisiert werden, und der tatsächlichen bürokratischen Hürden. Das Studium entwickelt sich so zunächst zum Konfliktfeld zwischen ihren persönlichen beruflichen Zielen und den institutionellen Vorgaben, was die Orientierung erschwert und zusätzliches Engagement erfordert. Der langwierige und mühsame Prozess mit mehreren Besuchen beim Prüfungsamt verdeutlicht, dass die Vereinbarkeit ihrer individuellen Berufswünsche mit der formalen Studienstruktur nicht ohne Weiteres möglich ist.

Dieser für sie anstrengende Prozess dauert bis über die Zwischenprüfung hinaus an (vgl. I_14, Z. 215), aber sie bleibt beharrlich: „also ich hab immer wieder versucht (.) äh diese G-Genehmigung zu bekomm“ (I_14, Z. 216). Auch in der Zeit der andauernden Unsicherheit ist ihr der Studienabschluss wichtig und zentrales Ziel. Dafür absolviert sie die zugehörigen notwendigen schulbezogenen Praktika, auch wenn sie langfristig andere berufliche Ziele anstrebt (vgl. I_14, Z. 216-218). Sie passt sich an und erfüllt die Anforderungen und sammelt dabei soziale und berufliche Erfahrungen. Der Studienabschluss als Bedingung für das Visum, in Deutschland bleiben zu können, sowie das weiterhin verfolgte berufliche Ziel später am Theater arbeiten zu können, ist diesem Handeln und Erfüllen der Studienanforderungen vermutlich inhärent.

Die Biographin bearbeitet die fehlende Passung zwischen beruflicher Intention und Realität des Studienangebots, indem sie aktiv und mit viel Einsatz schließlich erfolgreich eine Änderung der Prüfungsordnung für sich erwirkt (vgl. I_14, Z. 212-223). Die Biographin zeigt bemerkenswerte Widerstands- und Überzeugungskraft in ihrem Handeln. Ihre Leistung, einen prüfungsrechtlichen Präzedenzfall zu schaffen, verweist nicht nur auf handlungsstrategische Kompetenz, sondern ist zugleich Ausdruck ihres persönlichen Selbstverständnisses, hoher Motivation und klarer Zielstrebigkeit.

Die Studienzeit ist damit von Anpassungsleistungen, aktiver und eigeninitiierter Problemlösung und dem produktiven Umgang mit Ungewissheiten geprägt. Die Bezugnahme auf die Professorin und das Prüfungsamt verdeutlicht die Notwendigkeit von unterstützenden, hochschulinternen Personen und Prozessen (vgl. I_14, Z. 211-214). Daran zeigt sich ein aktives und zielgerichtetes Handlungsmuster mit Blick auf ihre berufliche Perspektive. Ihre Handlungsorientierung ist darauf ausgerichtet ihre Studienbedingungen so zu verändern, dass sie ihr berufliches Ziel nach dem Abschluss erreichen kann. Sie verfolgt das biographische Handlungsschema, nach dem Studium „Kostümbildnerin zu sein“ (I_14, Z. 228 f.) konsequent. Sie will nicht nur als Kostümbildnerin *arbeiten*, sondern

eine solche *sein*. Der Beruf hat ergo eine hohe identitätsstiftende Funktion für die Biographin und geht über bloße Erwerbstätigkeit hinaus. Dem liegt ein berufliches Konzept zugrunde, das mit Selbstverwirklichung verbunden ist.

Auf der Ebene der Selbstpräsentation wird deutlich, dass sie im Studium strebsam und zielorientiert handelt: Ihr inhaltliches Interesse am Fach verliert sie nicht aus dem Blick und verfolgt das Studium nicht nur als Mittel zum Zweck (z. B. für den Abschluss oder berufliche Absicherung), sondern strebt eine inhaltliche und selbstbezügliche Auseinandersetzung mit dem Fach an.

Zur Studienfinanzierung arbeitet sie nebenbei als Schneiderin und Kellnerin (vgl. I_14, Z. 244-248), so dass sie berufliche Erfahrungen sammelt. Ihre studienbegleitende Tätigkeit „als Kostümbildnerin also zunächst als Assistentin und ähm (.) äh später dann selbstständich“ (I_14, Z. 237 f.) ist für sie im Sinne einer Herstellung von beruflicher Kontinuität und Identität von Relevanz. Aufgrund der parallelen Erwerbstätigkeit verlängert sich das Studium über die Regelstudienzeit hinaus, sodass Langzeitstudiengebühren fällig werden (vgl. I_14, Z. 181). Zudem lernt sie in dem Atelier, in dem sie arbeitet, ihren Partner und späteren Mann kennen (vgl. I_14, Z. 463).

Ein weiterer Grund für die verlängerte Studienzeit ist neben der Erwerbstätigkeit auch Schwierigkeiten bei der Anfertigung von schriftlichen Ausarbeitungen, vermutlich aufgrund sprachlicher Herausforderungen, da Deutsch nicht ihre Erstsprache ist (vgl. I_14, Z. 230 f.). Insgesamt deutete sie die verlängerte Studienphase positiv und ordnet dies in die Rahmenbedingungen und ihre Lebenssituation ein (vgl. I_14, Z. 180-183).

Die Zeit im Ausland als theoretischer Möglichkeitsraum: Zwischen beruflicher Verwirklichung und Familiengründung

Gegen Ende der Studienzeit arbeitet sie ein halbes Jahr in einem Land in Mitteleuropa als „Gewandmeisterin“ (I_14, Z. 255) am Theater. In dieser Zeit überlegt sie, wie es nach dem Studium beruflich weitergehen soll. Sie versucht jedoch nicht, nach ihrem Abschluss weiter bei dem Theater zu arbeiten. Dies begründet sie rückblickend mit ihrer fehlenden Qualifikation („und weil ich auch nich die typische Ausbildung habe“, I_14, Z. 266 f.), mit der notwendigen Reisetätigkeit als Kostümbildnerin, die für sie nicht mit der Idee einer Familiengründung vereinbar ist (vgl. I_14, Z. 268 f.) sowie mit ihrer Staatsbürgerschaft, die einen Aufenthalt im Ausland für sie in bürokratischer Hinsicht erschwert (vgl. I_14, Z. 271-277). Durch die veränderten biographischen Voraussetzungen, insbesondere

ihre Partnerschaft, entsteht ein erweiterter Aushandlungsraum zwischen beruflichen Anforderungen und privaten Lebenszielen. Diese Diskrepanz führt zu einer vorübergehenden Abwendung von ihrem ursprünglichen Weg zur Gewandmeisterin bzw. Kostümbildnerin. Im Ergebnis entscheidet sie sich für eine perspektivische Familiengründung „ähm hab mich dann erstmal für die Familie entschieden“ (I_14, Z. 270) und gegen eine berufliche Tätigkeit als Kostümbildnerin am Theater. Diese Entscheidung rahmt sie als vorläufig („erstmal“, I_14, Z. 270), so dass der Berufswunsch Kostümbildnerin im Hintergrund bestehen bleibt.

Die Befragte schreibt ihrem Mann während der Phase der Familiengründung klar die Rolle des Ernährers zu und ordnet ihm die Verantwortung für die ökonomische und soziale Absicherung der Familie über seinen Berufseinstieg zu. Ihr eigener Fokus liegt auf der Mutterschaft:

> und mein Mann war im Begriff auch äh Arbeitsstelle zu suchen also hab ich für mich persönlich gesagt (.) er muss es jetzt auch (.) quasi schaffen diesen Sprung (.) von äh Studium zum Beruf (--) er soll das machen ich krieg jetzt n Kind so (.) also haben wir dann unser erstes Baby bekommen (I_14, Z. 278-281)

Hier tritt ein weiteres biographisches Handlungsschema in den Vordergrund: eine Familie zu gründen[74]. Es zeigen sich zwei parallele Prozessstrukturen, und zwar eine, die das Privatleben, und eine andere, die das Berufliche betrifft. Die Analyse des Interviews zeigt, dass die Biographin in der Erzählung zwischen privaten und beruflichen Lebensbereichen trennt. Besonders relevant ist dabei ihre Erkenntnis, dass sie einen beruflichen Werdegang, der als Kostümbildnerin hohe Flexibilität und Mobilität verlangt („und bin dann unterwegs“, I_14, Z. 493 f.; „und dann bin ich entsprechend ne Woche oder zwei woanders und komm dann wieder zurück“, I_14, Z. 496), mit einer Familiengründung als schwer vereinbar einschätzt und eine Diskrepanz zwischen Wunsch und Realität markiert. Dies bildet den normativen Rahmen ihrer Lebenssituation und strukturiert auch ihre Entscheidung, nach Deutschland zurückzukehren. Den Berufswunsch Kostümbildnerin verlagert sie gedanklich in die Zukunft.

Die Phase des Studienabschlusses und die Phase der Familiengründung gehen schließlich ineinander über, da sie während ihrer Schwangerschaft ihre Magisterarbeit schreibt (vgl.

[74] Ihr familiärer Lebensentwurf, insbesondere der Wunsch, Mutter zu werden, bleibt in der Stegreiferzählung weitgehend ausgeklammert und wird erst im Nachfrageteil thematisiert: „ja mein Lebens- plan war immer (.) ä::hm (--) irgendwann al- als Mädchen hab ich mir ähm mir gesagt und hab mir gewünscht dass meine Mutter mit mir später zusamm- //I. mhm // -lebt das hab ich mir gewünscht“ (Z. 486-488)

I_14, Z. 235 f.). Schließlich schließt sie ihr Studium erfolgreich ab, worauf sie auch aufgrund der Mehrbelastungen von Studium und Schwangerschaft „sehr stolz“ (I_14, Z. 288) ist.

Stelle als Schneiderin als ambivalent gerahmte Möglichkeit der Erwerbsarbeit

Nach dem Studium erfährt sie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als Herausforderung. Den Bereich der Care-Arbeit empfindet sie als alleinige Verpflichtung, ihr Mann arbeitet in der Zeit „Vollzeit“ (vgl. I_14, Z. 295 f.). Sie will aber wieder arbeiten: „ich hab n kleines Kind (.) muss mich auch um das Kind kümmern und ich will arbeiten so (.) also was was find ich für ne Arbeitsstelle“ (I_14, Z. 296 f.). In Anbetracht der Rahmenbedingungen sieht sie eine Tätigkeit als Schneiderin als gut machbare Möglichkeit der Erwerbsarbeit. Diese handwerkliche Tätigkeit sichert ihre finanzielle Existenz, steht jedoch nicht im Zeichen der angestrebten beruflichen Selbstverwirklichung oder künstlerischen Entfaltung, die sie bewusst zurückstellt. Trotzdem übt sie den Beruf sehr gerne aus: „ich bin auch leidenschaftlich Schneiderin“ (I_14, Z. 302). Eigentlich mag sie das, was sie macht, die Tätigkeit als Schneiderin ist für sie jedoch mit einem hohen Legitimationsdruck verbunden. Es entspricht nicht ihrer Idee, Künstlerin bzw. Kostümbildnerin zu sein. Sie muss im Rahmen der Selbstpositionierung begründen, warum sie als Schneiderin und damit im handwerklichen Bereich arbeitet. Diese berufliche Tätigkeit ist somit für die Biographin ambivalent gerahmt: Zwar ermöglicht ihr der Rückgriff auf ihre berufliche Ausbildung den Berufseinstieg nach der Elternzeit, andererseits lebt sie ihre eigentlichen beruflichen Wünsche nicht aus und handelt entgegen ihrem Selbstbild als Künstlerin.

Die zeitliche Organisation der Arbeit mit Blick auf die Vereinbarkeit von Familie gelingt ihr zuerst durch eine Teilzeitstelle und einen Krippenplatz für ihr erstes Kind („ich habe 20 Stunden gehabt und der Rest war mh genau (.) die Hälfte fürs Kind und die Hälfte für die Arbeit“, I_14, Z. 310 f.).

Ihre berufliche Situation ändert sich ins Negative, als sie noch während der Elternzeit mit ihrem ersten Kind erneut schwanger wird (vgl. I_14, Z. 293 f.) und aufgrund der Schwangerschaft die Stelle verliert. Sie wehrt sich jedoch aktiv gegen die Kündigung und steht für ihre Rechte ein, sodass sie formal weiter angestellt bleibt und während des Mutter-

schutzes und der Elternzeit weiter finanzielle Bezüge erhält (vgl. I_14, Z. 312-314). Unterstützung in der Kinderbetreuung erhält sie auch von ihren Eltern[75], die aus ihrem Herkunftsland zu ihr kommen und als Betreuungspersonen mit in der Familie leben (vgl. I_14, Z. 316). Kurze Zeit später bekommt sie ihr drittes Kind:

> dann hab ich relativ schnell mein drittes Kind bekomm also ein Jahr ähm (.) ein Jahr nach dem zweiten kam auch das dritte Kind schon und da hatte ich (.) war ich in Elternzeit u::nd immer noch in Elternzeit für das nächste Kind für das eine für das andere irgendwie das hat sich ja alles überschnitten (I_14, Z. 316-320)

Zum Zeitpunkt als ihr drittes Kind ein halbes Jahr alt ist, stirbt die Mutter der Befragten. Sie bleibt nun mit den Kindern zuhause, während ihr Mann in Vollzeit arbeitet. Ihr Vater wohnt zu diesem Zeitpunkt auch bei ihnen (vgl. I_14, Z. 330-333) und kann sie zwar zum Teil mit den Kindern unterstützen. Aufgrund einer chronischen Erkrankung und fehlenden Deutschkenntnissen bei ihm trägt sie jedoch auch Verantwortung und Fürsorge für ihn. Aus dieser Situation heraus verspürt sie den Wunsch, wieder zu arbeiten (vgl. I_14, Z. 333).

Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin als Möglichkeit für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf

In einem schrittweisen Prozess geht die Biographin aktiv auf die Suche, aus der Elternzeit heraus eine neue Arbeitsstelle zu finden. In die Stelle als Schneiderin im Rahmen noch formal aktuellen Beschäftigungsverhältnisses kann sie nicht wieder zurückkehren:

> also zu mein ähm meine (--) äh jetzige also ähm äh Chefin konnt ich nich zurückgehen weil das Verhältnis äh ich hab es zwar nachgefragt aber das war klar dass sie mir da (.) absagen würde weil unser Verhältnis quasi nich mehr gut war {räuspern} weil ich die mich quasi gegen die Kündigung aufgelehnt (I_14, Z. 333-336)

Die Biographin erlebt trotz eigener Initiative ihre Handlungsspielräume im beruflichen Kontext als begrenzt. Sie strebt zwar eine Rückkehr in den erlernten Beruf zwar an, durch vorbestehende konflikthafte Strukturen und Machtverhältnisse werden entsprechende Möglichkeiten jedoch eingeschränkt. Dies führt dazu, dass sie die Situation als von äußeren Faktoren fremdbestimmt wahrnimmt, was Spannungen zwischen eigenem Handlungswillen und beschränkenden Rahmenbedingungen verdeutlicht. Den Grund für das schlechte Verhältnis sieht sie bei sich selbst und nicht bei ihrer Chefin, die für die nichtrechtmäßige Kündigung verantwortlich ist (vgl. I_14, Z. 334-338). Da die Rückkehr in das Schneideratelier nicht realisierbar ist, muss sie eine andere berufliche Option finden.

[75] Wann und wir genau ihre Eltern nach Deutschland migrieren lässt sich nicht exakt rekonstruieren.

Die Suche nach einer Erwerbstätigkeit ist weniger von ihren inhaltlichen Interessen geleitet als vielmehr von dem Wunsch, überhaupt wieder zu arbeiten und damit die familiären Bedingungen der Care Arbeit zu verändern, die sie so für sich nicht mehr will, sowie Geld zu verdienen. Sie setzt den Beruf in den Vordergrund, nimmt ihre Rolle als Mutter weiter ernst. Die Priorisierung der beruflichen Aspekte verändert sich, sodass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zentrale Bedeutung annimmt:

> also hab ich mich damals am [Name Theater A] beworben ä::hm (.) hab ä::hm hab leider ähm keine Stelle dort bekomm hab Verschiedenes (.) ähm probiert n paar Bewerbungsgespräche hatte ich verschiedene Sachen als Schneiderin ähm auch als äh als jemand an der Theaterkasse dafür hab ich mich auch beworben dacht ich warum nich dann arbeite ich an der Theaterkasse also irgend- ähm auch ein eine Teilzeit- //I: mh// stelle hab ich gesucht weil die Kinder waren ja alle noch ähm (--) ja drei also von halbes Jahr bis drei Jahre alt (I_14, Z. 338-344)

An ihrem Suchprozess zeigt sich eine offene Orientierung für verschiedene Stellen, die jedoch inhaltlich im Bereich ihrer Ausbildung und vorherigen Tätigkeit verortet sind, sowie im weitläufigen Bereich des Theaters, was als Ort ihrem beruflichen Ziel entspricht.

Nach einigen erfolglosen Bewerbungsversuchen weist ihr Mann sie auf die Option hin, als wissenschaftliche Mitarbeiterin zu arbeiten (vgl. I_14, Z. 344 f.): „also die Option an der [Hochschule] als wissenschaftliche Mitarbeiterin zu arbeit- zu arbeiten die hatte ich immer im Kopf gehabt“ (I_14, Z. 344 f.). Der Anstoß ihres Mannes führt dazu, wieder an frühere Ideen anzuschließen. Sie führt den gedanklichen Plausibilisierungsprozess nachträglich ein und schafft Kongruenz zwischen dem Vorschlag ihres Mannes und ihrem Selbstbild in Bezug auf die berufliche Zielsetzung. Sie hält lange an ihrem eigentlichen Berufswunsch Kostümbildnerin fest, was als gedanklicher Aushandlungsprozess mit der eigenen Selbstidentität (vgl. Schütze, 1983b) eingestuft werden kann und eine hohe Legitimierungsbemühung gegenüber einer Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin zeigt. Sie steht der Idee, im hochschulischen Bereich zu arbeiten grundsätzlich zwar offen gegenüber, eine gewisse Diskrepanz zwischen ihrer beruflichen Idealvorstellung (künstlerische Arbeit als Kostümbildnerin) und der tatsächlichen Option (Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin) bleibt aber bestehen. Aufgrund der vorherigen fehlgeschlagenen Bewerbungen nutzt sie diese sich bietende Möglichkeit dennoch.

Marija Linden bewirbt sich schließlich eigeninitiativ bei einer Professorin, die sie bereits kennt und daher als sozialen Kontakt nutzt (vgl. I_14, Z. 355 f.). Dieser Schritt ist verbunden mit einem aktiven und zielgerichteten Handlungsmuster. Mit Zuspruch seitens ihres Mannes, übernimmt sie den von außen an sie herangetragenen Vorschlag und setzt

diesen praktisch und mit Erfolg um: Ihr wird direkt eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin angeboten (vgl. I_14, Z. 357 f.). Die eigentheoretische Evaluation des Angebots als „Glück“ (I_14, Z. 358) macht deutlich, dass sie den Erfolg nicht mit ihrem eigenen Handeln in Verbindung bringt, sondern den Umständen einer verfügbaren Stelle zuschreibt.

Der Einstieg in die akademische Praxis gelingt schnell aufgrund ihrer akademischen Qualifikation und langjährigen Berufserfahrung als freiberufliche Kostümbildnerin neben dem Studium (vgl. I_14, Z. 360-362). Sie hat damit einen auf mehreren Ebenen passenden Beruf gefunden. Im Prozess des Berufseinstiegs übernimmt die Professorin deutlich die Funktion als Vermittlerin und Gatekeeperin, die unterstützend in Erscheinung tritt: „sie wollte mich haben hat mich dann platziert am Institut“ (I_14, Z. 363).

Zum Zeitpunkt des Interviews ist die Befragte seit mehreren Jahren als Hochschuldozentin tätig und beschreibt die Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin als „gut bezahlte kleine Teilzeitstelle neben den Kindern“ (I_14, Z. 366), mit der sie sehr zufrieden ist. Daneben arbeitet sie an verschiedenen kleineren Theatern und verbindet so ihre feste Anstellung nebenberuflich mit ihrer Leidenschaft für die Tätigkeit im künstlerischen Bereich des Theaters. Mit der Entscheidung, als Dozentin an einer Hochschule zu arbeiten, zeigt sie sich zufrieden, hat aber mit ihrem eigentlichen Berufswunsch Kostümbildnerin gedanklich noch nicht gänzlich abgeschlossen:

> also das Einzige was ich mir für mein W- Berufs-Werdegang jetzt wünschen würde was noch oben drauf kommen könnte (.) ist entweder erfolgreich als Kostümbildnerin zu arbeiten und zwar das heißt ich hab mehrere Produktionen im Jahr oder regelmäßich große (.) äh (--) oder ich schreib ne Doktorarbeit {lachen} das sind solche Ambitionen aber wenns so bleibt wie es jetzt ist is auch gut {lachen} ja (--) (I_14, Z. 382-387)

Die Bilanzierung der Befragten zum Zeitpunkt des Interviews zeigt ein reflektiertes Bild ihres beruflichen Werdegangs und ihrer persönlichen Zufriedenheit. Sie beschreibt ihren Weg als abgeschlossenen und kohärenten Prozess, beginnend mit frühen Kindheitswünschen (Malerin/Künstlerin) über eine praktische Berufsausbildung zur Schneiderin, verbunden mit einem Studium, bis hin zur aktuellen Tätigkeit als Dozentin (vgl. I_14, Z. 373-381). Dabei wird deutlich, dass sowohl technische Interessen als auch kreative Gestaltung in verschiedenen Tätigkeiten von Relevanz sind. Die weiterhin nebenberufliche Arbeit als Kostümbildnerin, wenn auch „im kleinen Rahmen“ (I_14, Z. 382), unterstrich die Bedeutung der kreativen Tätigkeit in ihrem Leben. Die Interviewte zeigt sich insgesamt zufrieden mit ihrem Werdegang, benennt jedoch zugleich realistische und klare

weitere berufliche Ambitionen: entweder eine stärkere, erfolgreichere Tätigkeit als Kostümbildnerin oder die akademische Weiterqualifikation durch eine Promotion. Das Lachen und die Formulierung „wenns so bleibt wie es jetzt ist is auch gut“ (I_14, Z. 386 f.) spiegeln eine wohlwollende Akzeptanz des Ist-Zustands sich selbst gegenüber wider und deuten ein ausgewogenes Verhältnis zwischen gegenwärtiger Zufriedenheit und gleichzeitig weiteren Zielen für die Zukunft an. Insgesamt vermittelt die Biographin in ihrer Selbstpositionierung ein Bild von beruflicher Selbstbestimmung und Ambivalenz zwischen Kontinuität und Wunsch nach Weiterentwicklung innerhalb eines künstlerisch-ästhetischen Tätigkeitsfelds. Der berufliche Prozess ist aus ihrer Sicht also noch nicht abgeschlossen und die künstlerischen Themen haben nach wie vor aktuelle Relevanz.

7.2.4 Weg zur Z-Prüfung: Perspektiven für eine erfolgreiche Lebensgestaltung

Aus Perspektive der Biographin, die ihr Aufwachsen in einem künstlerisch-intellektuellen Milieu als prägend erlebt, wird das Ausland schon früh zum Möglichkeitsraum, ihr Leben sowohl privat als auch vor allem beruflich erfolgreich zu gestalten. Die in ihrer Jugend gewonnene Erfahrung aus der beruflich bedingte Auslandszeit mit ihrem Vater wird relevant für die Entwicklung ihrer beruflichen Selbstverortung, die dort mit ersten vagen Zielen verknüpft ist.

So entwickelt sie schon in der frühen Jugend sie den Wunsch, Künstlerin zu werden. Nach einem gescheiterten Bewerbungsprozess für das Kunstgymnasium startet sie alternativ schließlich eine Ausbildung als Schneiderin, die sie mit der Tätigkeit des Modedesigns verbindet. Verbunden mit dem Wunsch, bessere berufliche Zukunftsperspektiven zu haben, bekommt die Idee, ein Studium aufzunehmen, eine zentrale Bedeutung. Die Z-Prüfung und die dadurch erreichte Hochschulzugangsberechtigung ermöglicht ihr ein Studium und eine berufliche Anschlussperspektive.

Das Studium sieht sie für sich inhaltlich als Weiterführung bzw. formale Bestätigung ihres bisherigen bildungsbezogenen und beruflichen Werdegangs: Sie kann wissenschaftlich vertiefen, was sie vorher in der Ausbildung erlernt hat und. Durch die Z-Prüfung kann sie ein Fach studieren, welches ihren Interessen und Kompetenzen entspricht und ihr eine berufliche Tätigkeit in einem künstlerischen Bereich ermöglicht. Sie sieht das durch die Z-Prüfung ermöglichte Studium somit in einer biographischen Kontinuitätslinie.

Der biographische Weg zur Z-Prüfung ist eng mit der Migration nach Deutschland verbunden und geprägt von dem Wunsch, ein besseres und erfolgreiches Leben zu führen. Dabei zeichnet sich dieser Weg sowohl durch eine frühe Auslandsorientierung zur aktiven Gestaltung des Lebens als auch durch einen zielgerichteten beruflichen Orientierungsprozess im künstlerischen Bereich aus.

7.2.5 Biographische Bedeutung der Z-Prüfung: Verwirklichung beruflicher Ziele und Lebensperspektiven

In der biographischen Bedeutung fungiert die Z-Prüfung als institutioneller Übergang und Zugang zur Hochschule und Anschluss im deutschen Bildungssystem. Gleichzeitig kommt ihr eine identitätsstiftende Funktion zu, da das Studium für sie eng mit Aspekten beruflicher Identitätsentwicklung verbunden ist. Der Übergang durch die Z-Prüfung und der Studienbeginn lassen sich dadurch als zweidimensionaler biographischer Übergang rekonstruieren, der sukzessive neue berufliche Zukunftsentwürfe im künstlerischen Bereich ermöglicht, konkret bedeutet dies der Wunsch, als Kostümbildnerin arbeiten zu können.

Zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts greift sie in verschiedenen biographischen Phasen auf Kompetenzen und Qualifikationen aus ihrer ersten Berufsausbildung zurück und nutzt diese als Ressource. So verbindet sie ihre vorakademischen, akademischen und nachakademischen Erfahrungen auf sinnvolle Weise und schafft Kohärenz zwischen den unterschiedlichen Abschnitten ihres Bildungs- und Berufsverlaufs.

Ambiguität durch zwei verschiedene Lebensentwürfe: Familie und Beruf

Es zeigt sich, dass die Biographin zwei Ansprüche und Wunschbilder von Lebensgestaltung verfolgt: ihr ursprüngliches berufliches Ziel und eine eigene Familie mit Kindern auf privater Ebene. Es lassen sich zwei diametrale Lebensentwürfe rekonstruieren, die sie nicht ohne Widerspruch gleichermaßen entfalten kann. Einerseits hat sie Vorstellung davon, was sie beruflich machen will, und eine Leidenschaft für ihren Beruf. Gleichzeitig ist ihr ‚Lebensplan', eine Familie zu gründen, wofür ihr finanzielle Sicherheit und Vereinbarkeit wichtig sind. Unter den gegebenen Bedingungen probiert sie sich aus. Dieses zweite biographische Handlungsschema der Familiengründung und Kohabitation mit ihrer Mutter, entspricht ihrem individuellen Lebensplan. Im zeitlichen Verlauf gewinnt der

Plan der Familie mit Kindern erst später an Bedeutung, während die berufliche Perspektive in den frühen Lebensphasen im Vordergrund steht und zentraler Orientierungspunkt ist.

Die biographische Orientierung zu einem künstlerisch-kreativen Beruf ist zweifach motiviert: Sie resultiert einerseits aus persönlichen Interessen, ist jedoch zugleich biographisch durch das Aufwachsen in einem politischen Kontext geprägt, in dem gesellschaftliche Anerkennung und individuelle Gestaltungsspielräume bestimmten Berufen vorbehalten sind, wie etwa im künstlerischen Bereich. Diese gesellschaftlich und familiär vermittelte Erfahrung wirkt als latentes Deutungsmuster im Prozess der beruflichen Orientierung fort.

Erst nachdem sie ihr Studium in Deutschland abgeschlossen hat, wird die latente Spannung zwischen beruflichen Ambitionen und familiären Lebensentwürfen sichtbar: Die für den künstlerischen Beruf notwendige Flexibilität steht im Widerspruch zum eigenen Familienbild und begrenzt somit die praktische Umsetzung der frühen beruflichen Vorstellungen.

Gleichzeitig wird in der biographischen Analyse deutlich, dass sich die berufliche Orientierung und Suche nach beruflicher Selbstidentität, als prozesshafte gedankliche Auseinandersetzung rekonstruieren lässt, welche die Biographin im Verlauf ihrer Biographie immer wieder bearbeitet. Sie hat das Ziel und die Vision, als Künstlerin zu arbeiten, und setzt sich in ihrer Biographie gedanklich immer wieder damit auseinander, in welchem Rahmen sie dieses Ziel erreichen kann. Gleichzeitig hemmen äußere Bedingungen sie bei der Realisierung. Der mehrfache Transfer von der kreativen Tätigkeit (Zeichnen und Malen) in den technischen Bereich (Schneidern) sowie in die akademische Lehrtätigkeit, in der sie eigene Erfahrungen an Studierende weitergeben kann, stellt eine Umgangsweise damit dar, aus Gründen der Vereinbarkeit mit ihrer Familie nicht dauerhaft als Kostümbildnerin oder Gewandmeisterin am Theater arbeiten zu können. Die Befragte ergreift berufliche Optionen in einem Kontext, in dem sie ihre Interessen, Beruf und Familie vereinen kann. Das ermöglicht ihr Kontinuität bezogen auf ihr berufliche Identität sowie die Entfaltung ihrer Interessen. Ihr Handeln ist an Kontinuität orientiert, gleichzeitig wird so Kontinuität reproduziert.

Die Hochschulzugangsprüfung ist für die Biographin zusammenfassend nicht nur ein formaler Schritt zur Erlangung eines Studienvisums, sondern eine wichtige Grundlage, um

eigene berufliche Ziele und Lebensperspektiven zu verwirklichen. Die Z-Prüfung eröffnet ihr Chancen zur Weiterbildung, die für ihre angestrebte Berufsperspektive relevant sind, und trägt gleichzeitig zur persönlichen und beruflichen Entwicklung bei.

7.3 Die Z-Prüfung als biographischer Übergang und Beweis der Studierfähigkeit: Der Weg zu Autonomie, Sinn und Passung

„ja, was machste denn nun mit deinem schönen Ausweis und der allgemeinen Studierfähigkeit?“

(I_1, Z. 322 f.)

7.3.1 Fallauswahl und Interviewbedingungen

Das vorliegende Interview wurde als dritter Fall für die Analyse ausgewählt, da ein maximaler Kontrast hinsichtlich verschiedener Aspekte angenommen werden konnte.

Fallauswahl

Während im ersten Fall eine offene Suchbewegung mit dem Ziel einer (finanziellen) Eigenständigkeit für den Weg zur Z-Prüfung und im zweiten Fall eine inhaltliche, berufliche Zielgerichtetheit für die Z-Prüfung handlungsleitend war, konnte nach der Analyse für dieses Interview angenommen werden, dass die Z-Prüfung als Möglichkeit der Flucht aus einer unzufriedenstellenden beruflichen Situation handlungsleitend war.

Zudem zeigt sich ein Kontrast hinsichtlich der sozialen Herkunft[76]. Der erste Fall steht symbolhaft für einen ‚klassischen‘ Bildungsaufstieg: die Biographin wächst in finanziell schwierigen, arbeitsreichen Umständen auf und ist die erste Person aus ihrer Familie, die studiert. Ausgehend von den Eltern zeigen sich zwar bereits an der Entscheidung für die weiterführende Schule Bildungsaspirationen, die allerdings aus ökonomischen Gründen nicht umgesetzt werden können. Der zweite Fall ist durch eine soziale Herkunft gekennzeichnet, die durch vielfältige musikalische und künstlerische Bezüge gekennzeichnet ist. Die Biographin wächst im Sozialismus in Südosteuropa auf.

Der vorliegende Fall repräsentiert dagegen eine besondere Konstellation: Der Biograph ist in einem akademisch geprägten Elternhaus aufgewachsen, was auf spezifische Ein-

[76] Wie in Kapitel 3.2 deutlich wurde, ist in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung nach wie vor sehr hoch. Bei der Personengruppe von ‚Beruflich Qualifizierten“ bzw. ‚Studierenden ohne Abitur‘ ist der Anteil von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern besonders hoch, weshalb der vorliegende Fall mit akademischem Elternhaus eine Besonderheit darstellt.

flüsse auf den Bildungsverlauf hindeutet. Es war anzunehmen, dass die familialen Sozialisationsbedingungen in diesem Fall einen anderen Einfluss auf die Bildungsbiographie ausüben als in nicht-akademischen Herkunftsmilieus und somit eine kontrastierende Perspektive innerhalb des Samples eröffnet, die in der Literatur zu ‚nicht-traditionellen Studierenden' bisher kaum abgebildet ist (vgl. Stand der Forschung, Kapitel 3.2).

Darüber hinaus gibt es Hinweise auf Unterschiede beim Selbstbezug: Beim ersten Fall ist das Handeln sehr beziehungsorientiert, zentrale bildungs- und berufsbezogene Entscheidungen werden im Kontext bestehender Paarbeziehungen betroffen. Fall zwei ist von einem hohen Selbstbezug gekennzeichnet, der mit einem Gestaltungswillen und der Verwirklichung eigener Ideen einhergeht. Für das dritte hier ausgewählte Interview wurde angenommen, dass ein geringer Selbstbezug vorliegt.

Interviewdurchführung

Das Interview der vorliegenden Fallanalyse war das erste, welches ich im Rahmen des Promotionsvorhabens im August 2019 geführt habe. Der Zugang zum Befragten kam über berufliche Kontakte zustande. Nach einem kurzen E-Mail-Austausch und einem telefonischen Vorgespräch verabredeten wir uns auf Wunsch des Befragten in Räumlichkeiten einer Hochschule. Einen Tag vor dem Interviewtermin telefonierten wir erneut, um den Ablauf und Fragen des Datenschutzes zu besprechen. In diesem Gespräch erläuterte ich auch das Konzept des narrativen Interviews und dass viel Erzählung erwünscht sei und ich mich mit Fragen zunächst zurückhalten würde.

Zu Beginn des Gesprächs, bevor die Aufnahme startete, äußerte der Befragte Freude über das Interesse an seiner Lebensgeschichte und hoffte, mit der Interviewteilnahme der Wissenschaft helfen zu können, z. B. mit Blick auf die Gestaltung des Studiums für Beruflich Qualifizierte.

Interviewstruktur

Das Interview dauerte insgesamt zwei Stunden und knapp 40 Minuten, wobei die Stegreiferzählung ungefähr eine Stunde umfasst. In der Erzählweise übernimmt der Interviewpartner teils selbst die Interviewführung, stellt sich selbst Fragen, kommentiert seine Erzählung in Vermutung über die Erwartung der Interviewerin und führt durch das Interview. Ihm ist wichtig, bestimmte Dinge loszuwerden, er setzt damit selbst die Relevanzen im Interview („ja, (.) vielleicht den Bereich noch, den Bereich der äh, nach der Prüfung, nach der Immaturenprüfung // I: hm (bejahend) // äh, dass ich da noch ein paar Sachen

dazu sage, also dass, wie fühlt man sich so, ähm, wenn man dann die Prüfung hat“, I_1, Z. 318 ff.). Es geht ihm nicht nur darum, die Erwartungen der Interviewerin zu erfüllen, sondern auch, selbst das Interview mitzugestalten.

Die Erzählung selbst enthält teilweise sehr umfassende und detaillierte Beschreibungen, beispielsweise zu den örtlichen Bedingungen in der Kindheit, was als Ausdruck einer genauen Beobachtung zu deuten ist. Zudem zeigt die Darlegung zur Kindheit, dass der Interviewpartner sich bereits viel mit seiner Biographie, seinem Start ins Leben und den Sozialisationsbedingungen auseinandergesetzt hat, bezogen auf die Frage, wie dies sein weiteres Leben prägt. Das Interview zeichnet sich durch einen hohen Anteil von Eigentheorien und argumentativen Figuren aus, was sich auch in der Analyse widerspiegelt. Das Erlebte lässt sich damit nicht nur aus der Textsorte Erzählung rekonstruieren, sondern auch basierend auf Argumentationen (vgl. Bartmann & Kunze, 2008). Das zeigt sich auch an umfassenden Reflexionsanteilen im Interview, welche in der vorliegenden Analyse am Ende der Rekonstruktion des biographischen Verlaufs genauer betrachtet werden. An den umfassenden Eigentheorien über die eigene Biographie zeigt sich die Auseinandersetzung des Biographen mit sich und dem eigenen Leben. Die Präkodaphase der Erzählung ist entsprechend durch lange Reflexionsschleifen gekennzeichnet, was Ausdruck einer hohen Selbstreferenzialität ist. So ist das Interview gleichzeitig auch Teil seines eigenen Biographisierungsprozesses.

Nach dem Interview bedankte er sich fürs Zuhören und das Interesse an seiner Lebensgeschichte. Er zeigte sich gelöst und gab an, dass das Erzählen guttat, auch wenn einige Aspekte erfragt wurden, die zunächst unangenehm für ihn waren.

7.3.2 Biographischer Überblick

Helmuth Bergstedt wird Anfang der 1950er Jahre in Deutschland geboren. Der Biograph wächst die ersten zwei Lebensjahre in einem Kinderheim auf und wird dann im Alter von zwei Jahren von einem Ehepaar adoptiert[77]. Der Adoptivvater ist Lehrer, die Adoptivmutter Hausfrau, zudem lebt die Großmutter väterlicherseits im gemeinsamen Haushalt.

[77] Seine Mutter bekommt das Kind als 20-jährige, nicht verheiratete Frau innerhalb eines Verhältnisses mit ihrem Arbeitgeber, der verheiratet ist und bereits vier Kinder hat. Aufgrund der Schwangerschaft muss die junge Mutter vermutlich aus ihrem Elternhaus ausziehen und gibt ihren Sohn zur Adoption frei.

Die Schulzeit erlebt er insgesamt als schwierig. Nachdem er bereits einmal sitzen geblieben war, wechselt er schließlich vom Gymnasium auf die Realschule. Auch dort muss er eine Klasse wiederholen, bevor er schließlich seinen Abschluss erwirbt.

Nach einer Bewerbungsphase für verschiedene Ausbildungsberufe beginnt er eine Ausbildung zum Krankenpfleger bei der Bundeswehr. In dieser Zeit erfährt er durch einen Kollegen von der Möglichkeit einer ‚Immaturenprüfung'[78] und startet einen entsprechenden Vorbereitungskurs zunächst für das Fach Zahn- und dann Humanmedizin. Er besteht die Prüfung, bekommt aber aufgrund des hohen Numerus Clausus (NC) keinen Studienplatz. Daraufhin wechselt er die fachliche Ausrichtung und nimmt nach erneut erfolgreicher Prüfung ein Lehramtsstudium in den Fächern Sport und Geschichte auf. Er absolviert das Referendariat, erlebt diese Zeit jedoch als sehr belastend und erfolgsorientiert.

Nach seinem Abschluss gelingt es ihm nicht, eine Stelle als Lehrer zu finden, und er arbeitet für mehrere Jahre weiter im pflegerischen Bereich. Nach einer Änderung der Gesetzeslage macht er sich, dem Beispiel eines Bekannten folgend, im Gesundheitsbereich selbstständig. Diesen Beruf übt er schließlich bis zum Renteneintritt aus.

Abbildung 12 stellt den biographischen Verlauf dar und zeigt, zu welchem Zeitpunkt im Lebenslauf die Studienentscheidung sowie die entsprechende ‚Immaturenprüfung' stattgefunden haben.

[78] In Kapitel 2.1 zur historischen Entwicklung des Hochschulzugangs in Deutschland wurde auf die negative Bedeutung des Begriffs „Immaturenprüfung" hingewiesen. Dieser Begriff wird von dem Befragten selbst eingeführt und verwendet, weshalb der Begriff in der vorliegenden Fallanalyse beibehalten wird, ist jedoch ohne Wertung zu verstehen.

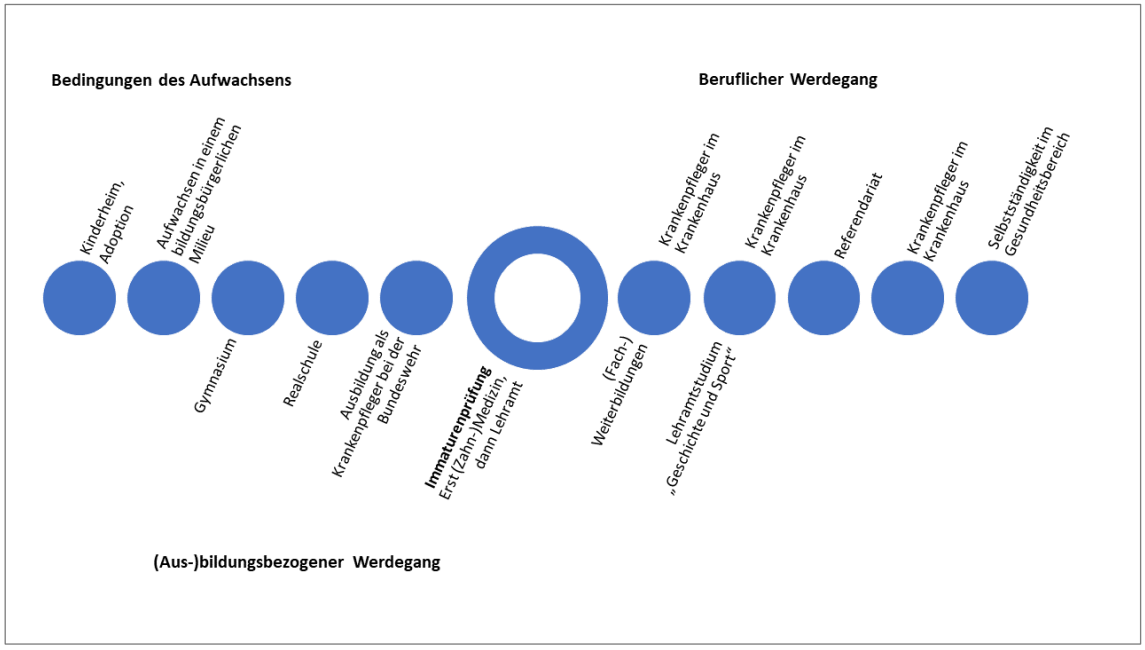


Abbildung 12: Biographischer Verlauf und Zeitpunkt der ‚Immaturenprüfung' - Fallrekonstruktion 3 (eigene Darstellung)

7.3.3 Rekonstruktion des biographischen Verlaufs

Nachstehend erfolgt die Rekonstruktion des biographischen Verlaufs als erster Teil der biographischen Gesamtformung. Anschließend wird der Fall in Bezug auf das Erkenntnisinteresse zusammengefasst (7.3.4 und 7.3.5).

Der Interviewbeginn wird anhand der ersten zwei Segmente ausführlich analysiert. Dies dient der methodischen Nachvollziehbarkeit der Analyse sowie der Betrachtung der thematischen Relevanzsetzung, die der Erzähler für das Interview vornimmt. Der Biograph beginnt das Interview mit einer detaillierten Schilderung über sein Aufwachsen. So wird deutlich, wie der Biograph sich im Hinblick auf seine familiäre Situation positioniert.

Um die Analyse transparent und nachvollziehbar zu machen, werden darüber hinaus an bestimmten Stellen der Rekonstruktion längere Zitate ausführlicher analysiert, um bestimmte Zusammenhänge und Darstellungsaktivitäten in der Erzählung sichtbar zu machen.

Biographische Ausgangsbedingungen: Adoption und Prozess der Familienbildung

> Ja, ich bin also, das läuft jetzt oder?[79] {zeigt auf das Aufnahmegerät} // I: ja genau //B: ich bin also im [Monat] [Jahr] geboren und bin auf dem Lande groß geworden, vorher habe ich

[79] Dies stellt den Beginn der Stegreiferzählung dar und folgt im Anschluss an den Erzählstimulus durch die Interviewerin. Nach einer kurzen Rückversicherung zu den technischen Rahmenbedingungen des

> aber zweieinhalb Jahre in äh in [A-Stadt] im Kinderheim verbracht, ich bin also adoptiert worden im Alter von zweieinhalb Jahren (I_1, Z. 27-30)

Helmuth Bergstedt wird Anfang der 50er Jahre geboren. Die ersten zweieinhalb Jahre nach der Geburt verbringt er in einem Kinderheim in A-Stadt, bevor er von einem Ehepaar adoptiert wird. Die Adoption, die von ihm in einem Einschub eingeführt wird, stellt eine zentrale Information bezogen auf seine Biographie dar: Sie kennzeichnet ihn und seine Herkunft in einer besonderen Art und Weise. Der Einschub markiert einen Einschnitt, durch die Adoption ändert sich sein Leben und die Bedingungen seines Aufwachsens. Dadurch, dass er drei Mal mit „ich bin also" (I_1, Z. 27, Z. 27 f., Z. 29) ansetzt, zeigt sich eine hohe Erklärungsbedürftigkeit in Bezug auf seinen biographischen Beginn, seine Kindheit und die Familiensituation. Diese Information ist eingebettet in den einleitend dargestellten übergeordneten Rahmen seiner Kindheit: Er wächst auf dem Land auf. In der Gesamtbilanz zu seiner Kindheit verweist er mit dem Begriff des ‚groß Werdens' auf den Prozess seiner Entwicklung und des Heranwachsens. Sein Vater ist Lehrer und obwohl die Mutter nicht erwerbstätig ist, führt er die Eltern gemeinsam als „Lehrer-Ehepaar" (I_1, Z. 31) ein:

> und bin dann bei einem Ehepaar, bei einem Lehrer-Ehepaar aufgewachsen, also der Vater war Lehrer und ja, das war ein kleines Dorf in [B-Gegend], das war ein Ort, äh, bei [C-Stadt], und ja, die, das, ähm, ja wir lebten, also meine Eltern waren zusätzlich noch ähm, äh, ist auch sehr wichtig zu sagen, halt auch äh Flüchtlinge, die halt auch noch nicht so lange im Ort wa::ren, sie sind also zugezogen, und das war im Jahre 1954, sind die in diesen Ort gezogen, ich bin selbst dazugekommen ähm äh im Juni 1954 und bei uns wohnte noch die Mutter des, meines V-, Adoptivvaters, und auch sie war Kriegsflüchtling aus Schlesien (.) ja (2) meine Eltern können keine Kinder bekommen und offensichtlich äh, ist, war dann auch w-, gehörte dann halt auch zu ihrer Familie, dass sie ein Kind dazu haben wollten, und nun gut (I_1, Z. 30-39)

Das Aufwachsen bei einem „Lehrer-Ehepaar" bedeutet, dass Bildung und das schulische Umfeld eine zentrale Rolle im familiären Alltag des Biographen einnehmen. Der Beruf des Vaters wird als wichtig für die Familie dargestellt, wobei die gemeinsame berufliche Identität der Eltern als „Lehrer-Ehepaar" die familiäre Stellung und Werteorientierung prägt.

Die (Adoptiv-)Eltern des Biographen kommen 1954 als „Flüchtlinge" (I_1, Z. 34) aus einer (historischen) Region in Mitteleuropa in das Dorf („zugezogen", I_1, Z. 35), in dem sie gemeinsam mit der Großmutter väterlicherseits leben. Im gleichen Jahr erfolgt die Adoption und somit der Umzug des Biographen vom Kinderheim in die neue Familie:

Interviews und ob das Gesagte nun aufgenommen wird und einer Bestätigung von der Interviewerin, erfolgt die Ratifizierung. Nach diesem kurzen Aushandlungsprozess übernimmt der Biograph nachfolgend seine Erzählung und damit auch die Übernahme der Gesprächsautonomie.

„ich bin selbst dazugekommen ähm äh im Juni 1954“ (I_1, Z. 35 f.). Mit der aktiven Formulierung „ich bin selbst“ (I_1, Z. 36) wird der Handlungsbezug und ein hoher Selbstbezug deutlich, der Biograph erweitert in dieser Perspektive durch das eigene Hinzukommen die bestehende familiäre Konstellation.

Nach der Adoption erfolgt der Prozess der Familienwerdung, der sich auch sprachlich rekonstruieren lässt: Aus der zunächst distanzierten Darstellung „einem Ehepaar“ (Z. 30), „einem Lehrer-Ehepaar“ (I_1, Z. 31) und „der Vater“ (I_1, Z. 31), die noch auf Fremdheit hinweist, wird über eine ambivalente sprachliche Konstruktion „des, meines V-, Adoptivvaters“ (I_1, Z. 36 f.), in der eine Korrektur vorgenommen wird, schließlich „meine Eltern“ (I_1, Z. 37) und „wir“ (I_1, Z. 40). In dieser Darstellung zeigt sich der Entwicklungsprozess einer gemeinsamen Wir-Perspektive, das Possessivpronomen ‚meine‘ transportiert einen deutlichen Hinweis auf Nähe und die Familienbeziehung im Kontext der Familienwerdung. Das Stocken und die Korrektur bezüglich der Einführung des Vaters ist als sprachliche Formulierungsschwierigkeit und somit Hinweis auf eine komplexe Beziehungsstruktur hinsichtlich des Nähe-Distanz-Verhältnisses zu deuten.

Eigentheoretisch erklärt der Biograph seine Adoption so, dass seine Eltern keine eigenen Kinder bekommen können, aber ein bestimmtes, normatives Bild von Familie haben, das dem traditionellen bzw. klassischen Bild einer Kernfamilie entspricht. Er nimmt hier die Perspektive der Eltern ein. Das Adjektiv „offensichtlich“ (I_1, Z. 38) weist darauf hin, dass dies seine eigentheoretische Erklärung dazu ist, aber darüber in der Familie vermutlich nicht gesprochen wurde. An dieser argumentativen Ausführung zeigt sich deutlich eine erklärende und analytische Haltung gegenüber der eigenen Biographie und Herkunft. Auf der Ebene der Biographisierung geht es in reflexiver Art und Weise um die Frage des eigenen Ankommens und Entwickelns in dieser Familie. In diesem analytischen Blick auf die Welt und auf die Entstehung der Familie zeigt sich die Fähigkeit, sich als Individuum sehen zu können (Differenzierung), bei gleichzeitiger Wir-Perspektive (Integration).

Der Biograph schildert zunächst seine eigene, dann die seiner Eltern und schließlich eine gemeinsame Lebenswelt. So bildet sich in den ersten Lebensjahren ein Prozess der Familienbildung ab. Zudem wird hierin deutlich, dass er und seine Eltern etwas gemeinsam haben: Beide Seiten verbrachten die Jahre zuvor an einem anderen Ort, der Biograph im Kinderheim in einer anderen Stadt, die Eltern in Schlesien, und kommen neu in das Dorf. Somit findet der gemeinsame Beginn als Familie an diesem neuen Ort statt. Die Adoption

ist für ihn der (zweite) Start ins Leben in der prozessbezogenen Rahmung der familiären Bedingungen, nicht eine Familie zu *sein*, sondern eine Familie zu *werden*. Nachdem die Vorgeschichte der Eltern und das ‚wir' in der Zusammensetzung geklärt ist, wechselt er zum ‚ich' und führt seine eigene Lebensgeschichte fort.

Reflexives Beobachten in der Kindheit und Heranwachsen im Schulhaus

Die frühe Kindheit ist durch das Aufwachsen in einem Schulhaus „mitten im Dorf" (I_1, Z. 44) gekennzeichnet. Helmuth Bergstedt hat schon früh Berührung zum Kontext Schule: „ich äh, ich bin in einem Lehrer- äh in einem Schulhaus äh groß geworden, für mehrere Jahre" (I_1, Z. 39 f.). Seine Kindheit rahmt er erneut unter der Perspektive des ‚groß Werdens' als Prozess der Entwicklung und des Heranwachsens im Kontext von Schule. Hier geht es sowohl um den Beruf des Vaters als auch um das Gebäude, in dem die Familie lebte und das zur Schule gehörte. Auf dem Schulhof, der seinen Spielplatz darstellt, kommt er in Kontakt mit älteren Schüler:innen: „das waren aber große Kinder die dann auf meinem Spielplatz spielten" (I_1, Z. 42 f.). Er erlebt es als einschränkend, seinen Spielplatz teilen zu müssen. Daran zeigt sich, dass häusliches Umfeld und Schule für ihn untrennbar miteinander verbunden sind. Er verbringt auf dem Schulhof einen großen Teil seiner Zeit.

In der ausführlichen und detaillierten Darstellung der Bedingungen des Aufwachsens[80] (I_1, Z. 44-58) „in den fünfziger Jahren" (I_1, Z. 51) aus einer kindlichen Perspektive heraus wird deutlich, wie die gesellschaftlichen Bedingungen im sozialen und räumlichen Umfeld des Dorfes seine Kindheit rahmen. Sein Aufwachsen auf dem Land erlebt er als positiv, er hat viele Freund:innen („und dann gab's halt auch n ganzen Schwung von Kindern, die ähm in meinem Alter halt auch äh sozusagen als Spielfreunde verfügbar waren", I_1, Z. 54 f.). Auch die räumliche Nähe zur Kirche und das Ortsbild, zu dem auch britische Soldaten gehören, assoziiert er positiv: „das war so für n Kind äh äh, für mich war's sehr spannend" (I_1, Z. 48). Er grenzt sich von einer allgemeinen Perspektive ab und nimmt einen subjektiven Blickwinkel ein, in der er sein besonderes Interesse deutlich macht, was seinen Selbstbezug kennzeichnet.

Insgesamt zeigt sich eine beobachtende Perspektive als Zuschauer sowie eine neugierige Haltung: Schon als Kind setzt er sich mit Dingen auseinander und nimmt eine introspektiv

[80] Schütze (1984) nennt dies eine „systematische Beschreibung [des] soziale[n] Rahmen[s]" (S. 99), die zur „Herausarbeitung" von „Lebensmilieus, in welche der Biographieträger hineinwächst" (ebd.), dient und hier so verstanden werden kann.

reflexive Haltung ein im Bezug zu den äußeren Bedingungen („da gab es also auch viele Fragen“, I_1, Z. 50; „und das waren natürlich alles Dinge die mich also auch beschäftigt haben“, I_1, Z. 53).

Seine Kindheit ist zudem durch das Thema Lernen und Schule geprägt, das für ihn negativ behaftet ist. Bereits vor Beginn der Grundschule wird er von seinem Vater unterrichtet, z. B. in Mathematik und Deutsch, um ihn auf die Schule vorzubereiten (vgl. I_1, Z. 87 f.; Z. 90-99). Er erlebt das Verhalten seines Vaters als Anforderung und Druck: „und er war natürlich auch sehr bestimmend und dominant und autoritär“ (I_1, Z. 92 f.). Dies deutet auf eine lernbiographische Erfahrung hin, bei der Bildung nicht als selbstbestimmter Prozess erlebt wird, sondern in Abhängigkeit von äußeren Erwartungen und Kontrolle.

Umzug und Schulzeit

Nach ungefähr vier Jahren in diesem zentral gelegenen Schulhaus und kurze Zeit nach seiner Einschulung zieht die Familie in ein neues Haus um, was für den Befragten einen biographischen Umbruch markiert und als schwierig erlebt wird, vor allem weil der Umzug mit dem Verlust des Freundeskreises verbunden ist, den er nun nicht mehr täglich sehen kann:

> diese alte Schule, äh da hatte ich 'n ganzen Schwung an Freunden, das änderte sich dann schlagartig als ich in das neue Lehrerhaus neben der, oder fast neben der neuen Schule zog, und das war äh relativ unüberwindlich, also auch mit 'm Fahrrad, das war also alles gefährlich, man musste über eine relativ große Straße, also ich war dann plötzlich abgeschnitten (I_1, Z. 66-70)

Das neue Schulgebäude, in dem der Vater arbeitet, und der damit verbundene Umzug führt zu einer Veränderung des sozialen Umfelds. Der Interaktions- und Beziehungsbezug des Interviewten ändert sich durch den Verlust der Freunde, sodass der Umzug negativ erlebt wird. Der Biograph fühlt sich isoliert durch die plötzliche Veränderung.

Seine nun folgende eigene Schulzeit ist für ihn mit Schwierigkeiten verbunden: „ich tat mich dann mit der Schule etwas schw-, schwe::r“ (I_1, Z. 78). Die stockende Formulierung verweist auf eine subjektiv empfundene Schwierigkeit im schulischen Lernen und möglicherweise auf ein Schamgefühl angesichts des durch den ‚Lehrervater‘ aufgebauten Anforderung- und Erwartungsdrucks. Durch die reflexive Ausdrucksweise wird die Ursache der Probleme im eigenen Selbst verortet. Damit kommt also eher eine Haltung zu sich selbst als zur Institution Schule zum Ausdruck. Gleichzeitig verortet er seine Schwierigkeiten in der Anspruchshaltung seines Vaters, gegen die er sich wehrt, was zu einer ambivalenten Deutung seiner Schwierigkeiten in der Schulzeit führt (vgl. I_1, Z. 87-93).

Als es nach der Grundschule um die Frage der weiterführenden Schule geht, absolviert er eine Probewoche am Gymnasium zum Testen der Gymnasialfähigkeit, die ihm schließlich bescheinigt wird: „also irgendwann äh dann hab ich wohl auch den Zuschlag bekommen, grünes Licht, auf zum Gymnasium“ (I_1, Z. 82 f.). Der Modalpartikel „wohl“ (I_1, Z. 82) drückt seine Unsicherheit hinsichtlich dieser Beurteilung seiner Leistungen aus. In diesem Zusammenhang könnte dies entweder dafür stehen, dass der Biograph selbst über das Bestehen der Gymnasialprüfung überrascht ist, oder dass er diesen „Zuschlag“ (I_1, Z. 82) nur knapp bekommen hat. An der passiven Formulierung der externen Beurteilung der eigenen Leistung wird erkennbar, dass er die Entscheidung für das Gymnasium als fremdbestimmt erlebt. Die Handlungsmacht verortet er bei der Schule und seinen Eltern, nicht bei sich selbst. Es wurde deutlich, dass er von seinen eigenen Fähigkeiten wenig überzeugt ist, andere urteilen über seine Leistungen und bestimmen in Konsequenz seinen weiteren Bildungsweg.

Gleichzeitig verweist die Metapher „grünes Licht, auf zum Gymnasium“ (I_1, Z. 82 f.) in Analogie einer grünen Ampel im Sinne einer Ankündigungsstruktur auf einen Start, der mit Aufregung verbunden ist. Ein neuer Lebensabschnitt kann beginnen. In der Schilderung dieses Prozesses zeigt sich, dass die Entscheidung für das Gymnasium mit Ambivalenzen und der Übergang mit Unsicherheiten einhergehen. Der Biograph erlebt den Wechsel auf das Gymnasium als institutionelle Anforderung, als passiv und von außen bestimmt. Es passiert mit ihm (‚Zuschlag bekommen‘), es wird entschieden und er fügt sich.

Durch den Umzug und den Schulwechsel verändert sich auch der Schulweg: „das ging einher mit einem Schulwechsel in die äh, in das Gymnasium, und, nun gut, da war ich dann halt Fahrschüler“ (I_1, Z. 70-72). Die neue Schule, das Gymnasium, ist nur mit dem Bus erreichbar. Er erlebt dies als negativ behaftete Veränderung, da durch die Fahrtzeit wenig Zeit für Freund:innen bleibt (vgl. I_1, Z. 72-77).

Zeit auf dem Gymnasium: Abwehr gegenüber Bildung, Lernen und Fleiß aufgrund der väterlichen Anspruchshaltung

Das Gymnasium ist zunächst „irgendwie ganz spannend“ (I_1, Z. 83 f.), der Reiz liegt vermutlich im Moment des Neuen begründet, was er jedoch nicht weiter konkretisiert und die Spannung relativiert. Neben dieser anfänglichen Spannung ist der Übergang aufs Gymnasium für ihn aber mit deutlichen Lernschwierigkeiten verbunden. Er beschreibt sich selbst bezogen auf das Lernen als antriebslos: „und ich hatte irgendwie nich so den

richtigen Dreh zum Lernen und zum sehr fleißig sein“ (I_1, Z. 84 f.). Aus seiner Sicht ist er den gymnasialen Leistungsanforderungen nicht gewachsen, was er mit fehlendem Fleiß und Disziplin begründet. Er macht dies am konkreten Beispiel „Sprachen und Latein“ (I_1, Z. 85) fest. Lernen auf dem Gymnasium ist für ihn mit Anstrengung und Mühe verbunden: „das fiel mir also schwer das Gymnasium (.)“ (I_1, Z. 86 f.). In der Haltung zu sich selbst wird eine erneute Selbstproblematisierung im Hinblick auf schulische Leistungen sichtbar.

Seine schulischen Probleme verortet er eigentheoretisch auch in der Anspruchshaltung und dem Verhalten seines „Lehrervater[s]“ (I_1, Z. 87): „und irgendwie, (2) ob es nun so war oder nicht, aber ich vermute, dass das so, ich war schon etwas überfrachtet mit äh sagen wir mal mit einem gewissen Anspruch an Bildung oder an Wissen“ (I_1, Z. 88-93). Er erlebt seinen Vater in diesem Zusammenhang als autoritär: „und er war natürlich sehr bestimmend und dominant und autoritär“ (I_1, Z. 92 f.). Dieses strenge Verhalten begründet er eigentheoretisch im hohen Alter und einer zeithistorischen Einordnung: „1911 geboren, also er 41, ich äh zwei oder drei, also auch schon ein bisschen älterer Vater, bedingt durch den Krieg, er war Kriegsteilnehmer“ (I_1, Z. 93 f.). Der Biograph analysiert und bewertet das Handeln seines Vaters und nimmt damit eine Normalisierungsleistung vor bzw. erklärt sich so sein Verhalten. Er vermutet die Gründe für das strenge Verhalten des Vaters darin, dass „er Ziele erreichen wollte mit mir, nech“ (Z. 95 f.), in Form von guten schulischen Leistungen. Durch diese Normalisierung sieht er das Verhalten des Vaters nicht in ihm selbst verortet, sondern erklärt es durch äußere Umstände. Er nimmt hier nicht seine eigene, sondern die Perspektive des Vaters ein. Durch diesen Perspektivwechsel und die damit verbundene Deutung kann er Distanz zu seinen damit verbundenen Erfahrungen einnehmen und diese rationalisieren. Insgesamt kommt durch die Eigentheorie des Biographen zum Ausdruck, warum ihm das Gymnasium schwerfiel:

> und, (2) das waren vielleicht auch Dinge die ich hm, die vielleicht auch dazu beigetragen haben, dass ich 'n bisschen ähm, mich 'n bisschen gewehrt habe gegen äh Bildung oder gegen Lernen und ähm fleißig sein, und ja, ich hab 'n bisschen gegen gehalten, nech (.) kommen wahrscheinlich viele Sachen zusammen (.) (I_1, Z. 96-99)

Zur Erklärung seiner Lernschwierigkeiten zieht er zusammenfassend mehrere Aspekte heran: fehlender Fleiß sowie der Anspruch und das Verhalten seines Vaters, dem er sich versucht gegenzustellen. Er plausibilisiert so seine Probleme mit dem Lernen auf dem Gymnasium. An der insgesamt sprachlich stockenden Erzählweise und häufiger Verwen-

dung unbestimmter Partikel (z. B. „irgendwie“, I_1, Z. 88; „sozusagen“, Z. 91; „wahrscheinlich“, Z. 99) zeigt sich jedoch Unsicherheit hinsichtlich der Komplexität der Einordnung der Lernschwierigkeiten.

Die Schulzeit auf dem Gymnasium wird als passive Phase des Verbleibens mit Erfahrung von Angst und Scheitern am Leistungsdruck erlebt. Der Biograph nimmt diese Zeit als von wiederholten schulischen Misserfolgen geprägt wahr. Seine schulischen Leistungen führen schließlich zur Wiederholung derselben Jahrgangsstufe (vgl. I_1, Z. 503-511). Seine Erzählung ist dabei von Unsicherheiten und einem gewissen Maß an Distanzierung geprägt, was sich u. a. in nicht-sprachlichen Äußerungen wie Lachen sowie an vorgenommen Selbstkorrekturen äußert. Die Verwendung von umgangssprachlichen Ausdrücken und Suchbewegungen („sozusagen“, I_1, Z. 504, „irgendwie“, Z. 507, „also, es gab da irgendwie so 'n Wort“, Z. 508) deutet auf eine Ambivalenz und Unklarheit im Umgang mit den damaligen Erfahrungen hin. Diese Mehrfacherfahrungen von Scheitern (Zurückgestellt werden, Wiederholen einer Jahrgangsstufe) gehen aus dem Nachfrageteil hervor, da ihm diese Erfahrung vermutlich unangenehm ist, sodass er sie nicht von sich aus im Rahmen der Stegreiferzählung erwähnt.

Wechsel auf die Realschule

Als eine weitere Wiederholung der Jahrgangsstufe auf dem Gymnasium nicht möglich ist, muss er aufgrund seiner Leistungen vom Gymnasium auf die Realschule wechseln. Es kommt also zur Veränderung des schulischen Umfelds, der als negativ empfundene Fahrtweg, der seine Freundschaften einschränkt, bleibt jedoch bestehen und wird Teil seines Selbstbildes als Fahrschüler: „naja, auf jeden Fall bin ich dann äh irgendwann abgegangen vom Gymnasium und allerdings auch Fahrschüler geblie::ben“ (I_1, Z. 100 f.). Er erlebt den Wechsel der Schulform nicht als selbstbestimmt, sondern als unumgänglichen und von außen initiiertem Schritt infolge schulischer Misserfolge. Zudem ist der erzwungene Wechsel auf die Realschule für ihn mit einem Statusverlust verbunden, was Teil seines negativen Selbstbildes ist:

> das war, vom Gymnasium wegzugehen, das war, das war furchtbar, das war (2), ja das war ja sozusagen 'ne Schlacht verloren, ne, und äh, da waren ja ausm Ort äh, waren ja auch jede Menge Leute die das geschafft haben, ne, auch nicht gut und jetzt lief man sozusagen als Realschüler herum (I_1, Z. 567-570)

Der Besuch der Schulform ist verbunden mit Identitätsstiftung: Realschüler sein ist für ihn aus einer Außenperspektive betrachtet mit einem Makel belastet.

Den Wechsel auf die Realschule erlebt er erneut als institutionalisiert: „und bin dann in die Realschule [Name] äh, sozusagen eingeschult oder umgeschult worden“ (I_1, Z. 101 f.). Dieser Schulformwechsel wird von ihm ambivalent empfunden. Die Verwendung der Begriffe „eingeschult“ (I_1, Z. 101) und „umgeschult“ (Z. 102), verbunden durch das einschränkende „sozusagen“ (I_1, Z. 101), zeigt eine Unsicherheit in der begrifflichen Einordnung des Schulwechsels: ‚Einschulung‘ ist i. d. R. begrifflich mit dem Eintritt in das Schulsystem (Grundschule) verbunden, wohingegen der Ausdruck ‚Umschulung‘ aus dem beruflichen Kontext stammt und mit einer (inhaltlichen) Neuorientierung assoziiert wird. Beide Begriffe, die nicht regulär für einen Schulformwechsel innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems verwendet werden, machen deutlich, dass dem Biographen eine klare sprachliche Kategorie für seinen schulischen Übergang fehlt. Gleichzeitig zeigt sich erneut ein passives Erleben des Übergangs: Der Biograph handelt nicht aktiv und selbstbestimmt, sondern sieht sich als Objekt eines institutionellen Vorgangs. Zudem übernimmt der Biograph hier die (gesellschaftliche oder väterliche) Außen-Perspektive auf seinen Schulwechsel, das Gymnasium nicht geschafft zu haben.

Positive Erfahrungen der Schulzeit

Im Schulfach Französisch erlebt er erstmalig eine positive Lernerfahrung:

> ja, das, da ging's mit Französisch los, das war, ich brauchte auch immer Lehrer die, äh zu denen ich so 'ne ja, Beziehung hört sich ja gefährlich an, aber äh irgendwie (--) vielleicht auch 'ne Sympathie, 'ne gewisse Sympathie, also irgendwie auch Spaß dran hatte an dem Unterricht, und das war da durchaus gegeben bei dem, bei der Realschule (I_1, Z. 102-105)

Während er auf dem Gymnasium noch insbesondere bei „Sprachen und Latein“ (I_1, Z. 85) Probleme hatte, die er bei sich selbst verortet sah, macht er hier ein positives Lernerlebnis, das er mit der Lehrperson verbindet. Er reflektiert damit die Bedingungen, unter denen ihm gutes Lernen gelingt. Sympathie und eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung sind für ihn förderliche Faktoren für eigenes Lernen, die er hier gegeben sieht.

Die Zeit auf der Realschule beurteilt er insgesamt als „spannend“ (I_1, Z. 106), das hängt vor allem mit positiven sozialen Erfahrungen und Freizeitangeboten zusammen, wie dem Schulchor, Ausflüge und Skifreizeiten, die durch „einen sehr sportlich engagierten Lehrer“ (I_1, Z. 107 f.) ermöglicht werden. Zudem hat er die Möglichkeit an einem Schüler:innenaustausch teilzunehmen. Er ist dankbar, diese Erfahrung machen zu dürfen, und empfindet dies als Privileg (I_1, vgl. Z. 112-115). In der Interaktion mit den französischen Schüler:innen erfährt er ein Gefühl von Gemeinschaft und Identifikation: „und wir

haben halt auch gesehen, dass das auch nur hm, (2) junge Leute sind, die halt so ähnlich funktioniert und gedacht und gefühlt haben wie wir“ (I_1, Z. 124-126).

Bezogen auf die schulischen Leistungen geht er im Nachfragteil darauf ein, dass er auf der Realschule noch einmal eine Klasse wiederholen muss (vgl. I_1, Z. 512-514). Diese als leidvoll geschilderte Erfahrung, die mit dem Verlust von Freund:innen und dem Eingewöhnen in eine neue Klasse einhergeht, führt auch dazu, dass er die Anforderungen des Vaters nicht erfüllt. Zur Erklärung, warum er die geforderten schulischen Ziele nicht erreicht, zieht er verschiedene Gründe in Betracht: unzureichende Leistungen, fehlende Hausaufgaben, aber auch mangelnde Unterstützung seines Vaters, z. B. beim Erledigen der Hausaufgaben (vgl. I_1, Z. 528-533). Diese eigentheoretische Erklärung ist aber mit Unsicherheit und Zweifel verbunden und bleibt diffus.

Seine Stärken liegen in Deutsch und Geschichte. Besonders in Textinterpretationen und schriftlichen Ausarbeitungen ist er gut und bekommt auch Zuspruch von einer Lehrerin (I_1, Z. 557-563).

Insgesamt erscheint die Schulzeit in seiner Darstellung als eine Phase der wiederholten Grenzerfahrungen im institutionellen Bildungssystem. Zusammenfassend ist diese biographische Phase für ihn mit leidvollen Erfahrungen, Leistungsdruck und Stress verbunden. Er erlebt positive soziale Erfahrungen auf der Realschule, schließt diese Zeit und diese Erfahrungen jedoch mit einer negativen Beschreibung, die auf der Leistungsebene verortet ist und mit der Reaktion und Bewertung der Eltern in Zusammenhang steht:

> und, gut, das war die Schule und ähm, hm, ja, zu Hause, meine Eltern, ja, ja, das war alles 'n bisschen langweilig, nech, meine meine Schulzeit und äh, irgendwann dann hab ich auch 'n bisschen rumgetrickst, und mit Arbeiten, und dann hab ich nich gesagt wann ich die wieder gekriegt habe und dann habe ich schlechte Noten gehabt und es gab so richtig Ärger, ne (.) (I_1, Z. 132 ff.)

Für schlechte Noten bekommt er Ärger und er versucht diesen Ärger zu umgehen („rumgetrickst“, I_1, Z. 134). Spannung und Langeweile sind für ihn zentrale Kategorien zur Beurteilung seiner Erfahrungen. Das zeigt sich auch an der unterschiedlich gestalteten Erzählung: Den Teil zur Realschule, der über die Leistungsanforderungen hinaus geht, insbesondere zum Schüler:innenaustausch und anregenden Erfahrungen in Bezug auf Sprache und soziales Miteinander, stellt er sehr umfassend und detailreich dar, anhand szenischer Beschreibungen und einer Belegerzählung (vgl. I_1, Z. 101-133), den anschließenden Teil zur Situation zuhause mit den Eltern resümiert er dagegen sehr knapp und kurz (I_1, Z. 133-136).

Das Erleben der Schulzeit in den weiterführenden Schulen lässt sich als Erfüllen von institutionellen Ablaufmustern (Schütze, 1983b) rekonstruieren, die von außen an ihn herangetragen werden, und die er widerwillig erfüllt. Damit verbunden sind Erfahrungen von Leid und Widerstand gegen die Erwartungen der Eltern insbesondere dem Leistungsanspruchs des Vaters. Der Wechsel auf die Realschule ermöglicht ihm erstmals positive Lernerfahrungen sowie das Eingebundensein in einen sozialen Rahmen in gemeinsamen Erlebnissen mit Mitschüler:innen.

Die Realschulzeit erlebt Helmuth Bergstedt als widersprüchlich: Einerseits sammelt er positive Lernerfahrungen, andererseits steht er unter dem Druck väterlicher Erwartungen und erhält trotzdem schlechte Schulnoten. Dieser Gegensatz prägt sein Erleben dieser Schulphase und verweist auf eine Ambivalenz in Bezug auf individuelles Lernen, externer Leistungsbewertung und familialen Ansprüchen.

Den familiären Konflikten und Ärger über seine schlechten Schulnoten begegnet er mit einer passiven Haltung: „und ähm, naja, die Zeit verging, ich wurde immer älter“ (I_1, Z. 136 f.). Hier zeigt sich Abwarten als ausweichende Strategie, statt aktives Adressieren und Bearbeiten der Probleme. Er setzt darauf, dass sich die Probleme mit Ende der Schulzeit von selbst erledigen. Dieser biographische Kommentar verdeutlicht, dass für ihn die Schuljahre rückblickend wie eine Phase des Wartens wirken, geprägt durch ein unscharfes, diffuses Zeiterleben.

Abschluss und Übergang in die Ausbildung als familiäre Ablösung und Nutzung einer Gelegenheitsstruktur

Im Alter von 18 Jahren schließt er die Realschule ab: „mit 18 hab ich dann meinen Realschulabschluss gemacht, äh, auch 'n bisschen später als üblich, so 16, 17 war man wohl“ (I_1, Z. 137 f.). Der Biograph referiert hier auf die Folie des Normallebenslaufs und den institutionellen Rahmen, da er über dem damaligen Altersdurchschnitt beim Abschluss der Realschule liegt und blickt so aus gesellschaftlicher Perspektive auf seinen Schulabschluss. Der erreichte Abschluss wird zwar als formale Station im Lebenslauf beschrieben, durch die Possessivformulierung „meinen“ (I_1, Z. 137) wird gleichzeitig deutlich, dass er trotzdem für ihn eine persönliche Bedeutung hat. Mit seinen schulischen Leistungen und den Noten im Abschlusszeugnis ist er nicht ganz zufrieden und sieht sich selbst nicht als besonders leistungsstark: „und ähm, ja, mein Abschlusszeugnis, das war, ja das hätte besser sein können, ne das war, also“ (I_1, Z. 138 f.), wobei sich in der Darstel-

lungsweise ein eher distanzierter Blick darauf und auf den von ihm skizzierten Normallebenslauf zeigt. Er beurteilt die Noten und das Zeugnis, nicht sich selbst oder die eigenen Leistungen. Das erlebte Scheitern an dem institutionellen Rahmen führt dazu, dass für sein Selbstbild folgende Referenzkategorien bedeutsam sind: Leistung und Alter.

Nach dem Schulabschluss geht es nun um die Frage der beruflichen Orientierung und die Suche nach einer Anschlussoption und Ausbildung:

> also, ei::gentlich hab ich dann (2) gesu::cht und äh, ja:::, es gab dann auch 'nen ganzen Schwung Absagen, zum Schluss hatte ich so diese, so Rechts-, wie nennt sich das noch mal, ähm, (2), äh, äh Rechtspfleger gab es damals, das heißt durch seine Hände gingen so Sachen wie ähm, Rechnungen von Rechtsanwälten, äh für irgendwelche Überschreibungen, also durchaus ein recht- also ein anspruchsvoller Beruf, das hatte mein Vater mir glaub ich so 'n bisschen äh an die, zur Seite gelegt, dann irgendwas mit äh im Ort hatte der, oder in [C-Stadt] hatte irgendjemand der, da hätte ich in die (2), lernen können, ähm, Inspektorenlaufbahn im Gesundheitswesen, Gesundheitsamt, so was, nech, aber das war ja schon wieder Amt, und das kam ja von ihm und da hatte ich glaub ich keine große Lust zu, nech (.) (I_1, Z. 139-148)

Er ist auf einer unkonkreten Suche, vermutlich zwar nach einem Ausbildungsplatz, aber dies lässt er sprachlich offen und unkonkret. Möglicherweise geht es also auch um die Suche über das Berufliche hinaus und um die Frage, wie es in der Lebensgestaltung insgesamt weitergehen soll, nachdem die institutionelle Rahmengebung der Schule nun nicht mehr vorhanden ist.

Es folgt eine Phase erfolgloser Bewerbungen mit einem „ganzen Schwung Absagen“ (I_1, Z. 140). Er erlebt den Bewerbungsprozess als unbedeutend, es werden keine emotionalen oder inhaltlichen Aspekte sichtbar, die mit den Bewerbungen oder den Absagen zusammenhängen.

Schließlich vermittelt sein Vater die Möglichkeit zur Ausbildung als „Rechtspfleger“ (I_1, Z. 141), was er als „anspruchsvolle[n] Beruf“ (I_1, Z. 143) einordnet. Dies ist ein Hinweis auf den damit verbundenen Status. Eine weitere Option, die im Raum steht, ist eine „Inspektorenlaufbahn im Gesundheitswesen, Gesundheitsamt“ (I_1, Z. 146). Aus einer Außenperspektive wären beide respektable Positionen für ihn gewesen, aber er lehnt sie für sich ab, was er mit der generellen Ablehnung einer Arbeit in einer öffentlichen Behörde begründet: „aber das war ja schon wieder Amt“ (I_1, Z. 147). Er führt dies nicht weiter aus, geht aber darauf ein, dass beide Vorschläge von seinem Vater an ihn herangetragen werden. Beide Optionen werden also an ihn herangetragen und nicht eigeninitiativ ergriffen und es ist denkbar, dass in der Ablehnung eine Kritik an dem Konzept der Laufbahn zum Ausdruck kommt, als vorgezeichneter, fremdbestimmter Weg und Prozess der beruflichen Entwicklung, der eng mit einer gezielten Personalentwicklung verknüpft ist. Weiter wird auch sprachlich die Ablehnung und die fehlende Auseinandersetzung mit

diesen Ausbildungsoptionen deutlich: Er hat deutliche Formulierungsschwierigkeiten und ist sehr ungenau in der Darstellung (z. B. „wie nennt sich das nochmal“, I_1, Z. 141; „sowas“, I_1, Z. 147). Hier zeigt sich, dass sich der Befragte mit der Erwartung seines Vaters konfrontiert sieht, einen berufsbiographischen Entwurf auszufüllen, den er nicht selbst entwickelt hat und der von ihm deutlich in Frage gestellt wird: „und das kam ja von ihm und da hatte ich glaub ich keine große Lust zu“ (I_1, Z. 147 f.). Deutlich wird, dass die genannten Optionen nicht erstrebenswert für ihn sind. Diese Ablehnung scheint aber eher ein nicht klares, diffuses Gefühl des inneren Widerstands zu sein, und nicht auf inhaltlichen Beurteilungskriterien zu beruhen.

Bei der Suche nach einer Ausbildung sieht er sich auch bezüglich des Wohnorts mit Erwartungen seines Vaters konfrontiert („dann wollten sie glaube ich auch, dass ich so 'n bisschen in der Nähe bleibe, nech“, I_1, Z. 148 f.). Er grenzt sich allerdings deutlich von diesen Erwartungen und Anforderungen ab und verfolgt andere Ziele:

> a::ber ich hatte andere Pläne, äh, beziehungsweise, ich, im Grunde genommen äh gab's einen, für mich 'n sehr gutes Angebot, nämlich zur Bundeswehr zu gehen und dort auch gleichzeitig eine Berufsausbildung zu bekommen, nämlich die eines Krankenpflegers (.) das hab ich dann auch gemacht (I_1, Z. 149-151)

Er will seine Lebenssituation ändern, eine Ausbildung beginnen, um ausziehen zu können. In diesem Zusammenhang beurteilt er eine Ausbildung zum Krankenpfleger bei der Bundeswehr als „sehr gutes Angebot“ (I_1, Z. 150), nach dem er zwar nicht aktiv gesucht hat, das aber gute Bedingungen aufweist: „und dort gleichzeitig eine Berufsausbildung zu bekommen“ (I_1, Z. 151). Unterkunft und Verpflegung werden gestellt, sodass er von zuhause ausziehen und direkt im Anschluss an die Schule eine Ausbildung machen kann.

Er schwankt zwischen den Polen Intentionalität und Schicksalshaftigkeit in Bezug auf das eigene Handeln: In der Bewerbungsphase, die den Übergang zwischen schulischem und beruflichem Lebensabschnitt markiert, äußert sich ein Welt- und Selbstbild, das durch eine Zuschreibung nach Außen geprägt ist. Formulierungen wie „es gab […] Absagen“ (I_1, Z. 140) oder „gab‘s ei[n] […] sehr gutes Angebot“ (I_1, Z. 149) zeigen, dass er diese Ereignisse eher als von außen gesteuert erlebt und weniger als Ergebnis eigenen Handelns. Diese Lebensphase ist somit durch ein Spannungsverhältnis gekennzeichnet: zwischen dem Wunsch nach Autonomie und danach, das Elternhaus zu verlassen und sich von den elterlichen Vorstellungen abzugrenzen, und einer begrenzten Zukunftsorientierung, sodass Handlungsperspektiven dabei inhaltlich vage und auf das Hier und Jetzt bezogen bleiben.

Der Beginn der Ausbildung bei der Bundeswehr stellt einen biographischen Übergang in die (finanzielle) Eigenständigkeit dar. Dies ist als erste Autonomiebestrebung im Emanzipationsprozess vom Elternhaus zu deuten. Mit der Ausbildung grenzt es sich von den Vorstellungen der Eltern ab. Es zeigte sich ein Ich-Bezug und Selbstpositionierung. Gleichzeitig zeigt die Struktur der Darstellung, dass er seine berufliche Entscheidung für erklärungsbedürftig hält. Der Wunsch, sich von den Eltern zu lösen ist stärker als der Druck der Eltern. Auf der einen Seite zeigt sich eine latente Orientierung an den Vorstellungen der Eltern, eine Ausbildung im Gesundheitswesen zu absolvieren, auf der anderen Seite eine Emanzipationsbestrebung in Form einer selbstbezogenen Orientierung. Er schwankt in der Begründung für den eingeschlagenen Weg ebenso wie die Ablösungsbewegung selbst schwankt zwischen den Polen selbstbezogen (eigene Interessen und Pläne) und gegenstandsbezogen (das Angebot einer Ausbildung).

Im Kontext der Entscheidung für eine Ausbildung zum Krankenpfleger bei der Bundeswehr tritt der Erzähler erstmals deutlich als biographisch handelndes Subjekt in Erscheinung. Während die Schulzeit stark durch institutionelle Vorgaben und die Erfüllung externer Erwartungen geprägt war, zeigt sich nun eine zunehmende Eigenaktivität, die mit dem von Schütze beschriebenen „intentionale[n] Aktivitätscharakter“ (Schütze, 1983b, S. 70) verbunden ist. Obwohl kein langfristig angelegtes Ziel formuliert wird, ist im Übergang von der Schule ins Berufsleben eine Orientierung an der Gegenwart erkennbar, die auf die Entwicklung eines eigenen „biographischen Entwurfs“ sowie auf die „Verwirklichung von Subjektivität“ (Schütze, 1983b, S. 75) abzielt.

Durch den Auszug von zuhause sieht er sich mit der Enttäuschung seiner Eltern konfrontiert: „ja, dann war ich ja weg, meine Eltern waren natürlich auch nicht so begeistert, ich war ja das einzige Kind, Großmutter war ja auch schon '68 verstorben“ (I_1, Z. 205 f.). Er nimmt hier die Perspektive der Eltern ein. Der Auszug aus seinem Heimatort im Alter von 18 Jahren ist für ihn eine gute und wichtige Erfahrung: „auf jeden Fall war, war es gut, dass ich mit äh 18 sozusagen auch aus dem kleinen Dörfchen raus-, ausgezogen, rausgezogen, weggezogen bin“ (I_1, Z. 214 f.). Der Auszug aus dem Elternhaus ist mit einem Distanzierungsprozess auf mehreren Ebenen verbunden, der auch sprachlich durch die mehrfache Entfernungsbewegung „raus-“, „aus-“, „raus-“ und „weg-“ sehr deutlich zum Ausdruck kommt. Es ist Teil der Entwicklung, unabhängig von seinen Eltern zu werden und neue Erfahrungen außerhalb des Heimatortes zu machen. Die Ausbildung ermöglicht die Ablösung von den Eltern, ist ein wichtiger Schritt in die Eigenständigkeit und Ausdruck einer Autonomiebestrebung.

Immaturenprüfung als Möglichkeit der Abwendung von der Bundeswehr und Wahrnehmung einer Gelegenheitsstruktur

Die Ausbildung zum Krankenpfleger bei der Bundeswehr folgt einem dualen Modell in Vierteljahresabschnitten (vgl. I_1, Z. 613). Der Ausbildungsunterricht erfolgt an einer Berufsschule außerhalb des Standortes in H-Stadt, die praktische Ausbildung am Arbeitsplatz innerhalb der Kaserne und die Teilnahme am militärischen Tagesablauf im Sanitätsbereich (vgl. I_1, Z. 612-617). Die Zeit bei der Bundeswehr erlebt er als Zwang unter strengen Regeln (vgl. I_1, Z. 611).

Nach einem Zeitraum von zwei Jahren verändern sich die Bedingungen in der Kaserne für ihn so sehr ins Negative, dass er sich dort nicht mehr wohlfühlt: „und nach zwei Jahren wurde das auch also ganz, ganz übel letztendlich“ (I_1, Z. 152 f.). Die Zeit wird für ihn zur Diskrepanzerfahrung zwischen der beruflichen Ausbildung und dem Umfeld bzw. den Bedingungen, unter denen die Ausbildung erfolgt. Die Abwendungsbewegung von der Bundeswehr erfolgt prozesshaft und in verschiedenen Phasen: Die Rahmenbedingungen seiner Ausbildung und Unterbringung empfindet er zunehmend als negativ („Prügelei bis zum Alkoholmissbrauch und zu Schlägereien“, I_1, Z. 154 f.). Er versucht die abendliche Freizeit außerhalb der Kaserne zu verbringen, um den Zuständen, dem Alltag und den Praktiken dort zu entkommen, mit denen er sich nicht identifiziert: „und dann hab ich gesehen, zugesehen, dass ich ähm, ähm, abends äh irgendwie was in der Stadt machen wollte“ (I_1, Z. 155 f.). Diese Orientierung nach außen findet zunächst gedanklich statt, auf der Suche nach Möglichkeiten der Freizeitgestaltung außerhalb der Kaserne mit dem Wunsch, der Situation zu entkommen. In dieser Phase taucht ein immer konkreter werdender „intentionale[r] Aktivitätscharakter“ (Schütze, 1983b, S. 70) auf und es lässt sich ein Planungsschema als biographische Initiative zur Änderung der Lebenssituation rekonstruieren:

> da half mir, dass ein ähm ja, Kollege sozusagen, eine Immaturenprüfung gemacht hat, in Medizin (.) und der sagte ‚Du‘, wir kamen irgendwie so ins Gespräch, und dem ging das auch alles auf den, auf die Nerven da, der, die nächtlichen Randalen in der Kaserne, und der sagte ‚Du, guck dir doch das mal an‘, der hatte Unterlagen, und der hatte wohl seine, ja, er war in der Prüfung begriffen, und ähm, irgend- nach zwei Jahren war er dann wohl fertig, auf jeden Fall, ähm, hab ich mich dann erkundigt und in dem Ort, in der Stadt, wo ich auch mal zur Schule gegangen bin, konnte man dann halt auch diese Vorbereitungskurse besuchen (.) (I_1, Z. 156-162)

In der Phase der Unzufriedenheit zeigt er sich offen für äußere Anregungen und erfährt die soziale Interaktion als mobilisierend. Ausgelöst durch den externen Anreiz in Form des Hinweises eines Kollegen, der sich selbst auf die Immaturenprüfung in Medizin vorbereitete, wächst bei ihm eine zunächst vage Idee. Der äußere Reiz wird zum Auslöser

einer aktiven Auseinandersetzung: Er beginnt, sich über die Vorbereitung auf die Hochschulzugangsprüfung zu informieren. Das aktive Erkundigen stellt dabei seine Umgangsweise mit der er auf die als unbefriedigend erlebte Lebenssituation dar. In der Folge startet er einen Vorbereitungskurs für den allgemeinen Teil der Immaturenprüfung und absolviert ihn erfolgreich. Die Bewältigung der Anforderungen und Aufgaben erlebt er als gemeinsame und geteilte Erfahrung mit den anderen Teilnehmenden: „das haben wir dann ja auch versucht, und auch geschafft wahrscheinlich {lacht}“ (I_1, Z. 168 f.). Die Handlungsorientierung bleibt dabei insgesamt auf die Gegenwart gerichtet, mit dem vorrangigen Ziel, der bestehenden Situation zu entkommen.

Die Entscheidung für die Immaturenprüfung lässt sich damit insgesamt als „Biographische Initiativ[e] zur Änderung der Lebenssituation“ (Schütze, 1983b, S. 76) rekonstruieren: Sie ermöglicht ihm, den unzufriedenstellenden Umständen bei der Bundeswehr zu entkommen. Zudem ist er angeregt durch die Erfahrungen eines Kollegen. Die Entscheidung und Durchführung der Prüfung erfolgt in Orientierung an einem signifikanten Anderen und dennoch als eigene, selbstbezogene Entscheidung, was auch an der sprachlichen Einführung, die mit ‚Ich‘ beginnt, deutlich wird: „und ich hatte dann auch ähm den allgemeinen Teil erledigt“ (I_1, Z. 166).

Nach dem Ende der vierjährigen Ausbildung bei der Bundeswehr zieht er zu seiner Partnerin in eine andere Stadt. Dort absolviert er dann zwei Jahre nach dem Beginn des Vorbereitungskurses und der allgemeinen Prüfung den fachlichen Teil der ‚Immaturenprüfung‘:

> nach den vier Jahren, '70-'74, bin ich dann nach [A-Stadt] gezogen, und ähm, hab dann halt dort auch ähm, 'n breites Angebot an ähm äh, ähm des zweiten Bildungswegs, äh Angebote gefunden und hab dann da meine, (2) den allgemeinen Teil, da hab ich auch noch irgendwas gemacht, aber dann kam ja irgendwann mal die fachliche Prüfung, und die hab ich dann an der X- Hochschule[81] in [A-Stadt] gemacht, zuerst in Zahnmedizin und dann in (2) Humanmedizin, genau (.) (I_1, Z. 171-177)

Der Gesamtprozess der Vorbereitung und Durchführung der Prüfung erstreckt sich aufgrund des Wohnortwechsels über einen längeren Zeitraum. Bei der Vorbereitung auf die Medizinprüfung lässt er sich von einem Medizinstudenten unterstützen (vgl. I_1, Z. 656 f.). Die Wahl des Fachs Medizin fällt vermutlich aufgrund der inhaltlichen Nähe zum Ausbildungsberuf.

[81] Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff ‚Hochschule‘ übergreifend verwendet und meint sowohl Universitäten, (ehemalige) Pädagogische Hochschulen als auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Der allgemeine Begriff dient hier der Anonymisierung.

Dadurch, dass der NC in Zahnmedizin sehr hoch ist, bekommt er trotz bestandener ‚Immaturenprüfung' keinen Studienplatz und orientiert sich in Konsequenz fachlich um. Das anvisierte Studium kann somit nicht realisiert werden, was vom Biographen individualisiert wird:

> Zahnmedizin, das war so hoch äh angesetzt mit dem Numerus Clausus, das habe ich einfach nicht geschafft, 0,9 oder 1,0, aber eher die 0,9, und das hab ich mir irgendwie mal 'n Jahr mitangeguckt und dann hab ich gesagt: Mensch, versuch's mal mit der Huma:::nmedizin (I_1, Z. 177-180)

Hier zeigt sich die eigentheoretische Selbstproblematisierung des Biographen im Hinblick auf die aus seiner Sicht unzureichenden Leistungen, um einen Studienplatz zu erhalten. Zum Umgang mit dieser Situation zeigt er eine eher passive Handlungsstrategie („mitangeguckt", I_1, Z. 179). Möglicherweise erhofft er sich durch Wartesemester später einen Studienplatz zu bekommen. Er wartet ab und fühlt sich den Umständen fremdbestimmt ausgesetzt. Nach einem Jahr entscheidet er sich schließlich für einen Fachwechsel, entwickelt ein neues Ziel und ergreift Selbstinitiative: „Mensch, versuch's mal mit der Huma:::nmedizin" (I_1, Z. 179 f.). Hier zeigt sich eine optimistische und offene sowie selbstbewusste Haltung sowie Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Er verliert das Ziel des Studiums nicht aus den Augen. Auch in diesem Fach ist der NC sehr hoch und er besteht zwar die erneute fachliche ‚Immaturenprüfung', aber erhält wieder keinen Studienplatz. Auch sein Versuch mittels Teilnahme an einer Sammelklage für juristisch eingeklagte Plätze ins Studium zukommen bleibt ohne Erfolg: „darunter war ich nicht {lacht} (2)" (I_1, Z. 184 f.). In dieser schicksalshaften Erklärung wird deutlich, dass das negative Ergebnis nichts mit dem eigenen Handeln zu tun hat, auf das er selbst keinen Einfluss nehmen kann.

Nach den zwei gescheiterten Versuchen, einen Studienplatz im medizinischen Bereich zu bekommen, gibt es für ihn keinen alternativen, konkretisierbaren Berufswunsch: „da wusste ich im Grunde genommen, wusste ich auch nicht, was ich machen sollte" (I_1, Z. 187 f.).

In dieser mehrjährigen Orientierungsphase, die den Zeitraum nach der Ausbildung und die Zeit der mehrfachen ‚Immaturenprüfung' umfasst, ist er weiter als Krankenpfleger in einem Krankenhaus tätig. Während er seinen Arbeitsalltag in der Pflege aufgrund der Arbeitsbedingungen als wenig attraktiv und mit einer hohen Arbeitsbelastung und Stress verbunden empfindet (vgl. I_1, Z. 219-221), schätzt er den Lehrerberuf, wie er ihn bei seinem Vater erlebt hat, als spannend und weniger stressig ein. In Form einer nachträglichen Reflexion stellt er sein Leben mit dem gegenüber, wie er das Leben seines Vaters

erlebt hat: „wobei ich sein Leben durchaus als spannend empfand, nech, also das äh, und mein Leben {lacht} nicht so spannend {lacht}“ (I_1, Z. 222 f.). Hier geht er über die Ebene des Berufs hinaus und zieht Bilanz über das gesamte Leben im Allgemeinen. Neben der Orientierung an den Erfahrungen in der Herkunftsfamilie und des antizipierten Berufsbilds ist „spannend“ (I_1, Z. 223) für ihn ein bedeutsames Kriterium bei der Wahl bzw. Beurteilung des Berufs.

Er sieht sich in einer Sackgasse: Das angestrebte Studium der Zahn-/Medizin kann er nicht realisieren, in seinem gelernten Beruf als Krankenpfleger will er aufgrund der Arbeitsbedingungen nicht dauerhaft verbleiben. Zudem fühlt er sich in der Pflege aufgrund seiner sozialen Herkunft aus einem Akademikerhaushalt nicht zugehörig. Er ist auf der Suche nach einem Beruf, der zu ihm passt, und sinnerfüllend ist (vgl. I_1, Z. 228 f.).

Er absolviert parallel eine zweijährige Weiterbildung zum Fachkrankenpfleger in der Intensivpflege (vgl. I_1, Z. 900). Hier zeigt sich das Bestreben nach Weiterbildung für beruflichen Aufstieg und die Übernahme zusätzlicher Aufgaben. Zudem ist er selbst im Bereich der Weiterbildung tätig: Er bietet Schulungen bzw. Nachqualifizierungen im Bereich Krankenpflege für Personen an, die bereits eine Ausbildung abgebrochen haben. Er erlebt es als Erfolgserlebnis, gemeinsam mit Kolleg:innen Interesse bei den Teilnehmenden zu wecken und Personen weiterqualifizieren zu können (vgl. I_1, Z. 229-239). Diese positive Erfahrung stellt eine weitere Disposition für die Option eines Lehramtstudiums dar.

Die Entscheidung für ein Lehramtstudium wird als Rückgriff auf vertraute Erfahrungsräume getroffen: „und dann ähm, hab ich mich besonnen auf die Familientradition, (und hab dann gesagt) Pädagogik“ (I_1, Z. 185 f.). Dass er das Lehramtsstudium als Pädagogikstudium bezeichnet, lässt sich als positive Umdeutung eines Berufs interpretieren, den er am Beispiel seines Vaters als negativ erlebt hat. Um sich davon abzugrenzen, stellt er für sich selbst die pädagogischen Anteile des Lehramtstudiums in den Vordergrund. Zudem ist die Orientierung an signifikanten Anderen im nahen sozialen Umfeld relevant, etwa an der Partnerin, die ebenfalls Pädagogik studiert (vgl. I_1, Z. 190 f.).

Zentral für seine Berufswahl ist weniger eine konkrete berufliche Zielvorstellung als vielmehr ein Orientierungsmuster, das ihm Sicherheit bietet. Er trifft die Wahl unter dem Eindruck einer gegenwärtigen Unsicherheit und somit als absichernde Strategie: Durch die Nähe zur Berufspraxis seines Vaters glaubt er, den gewählten Studiengang „einschät-

zen“ (Z. 189) und erfolgreich bewältigen zu können. Für ihn ist bei der Studienentscheidung der pädagogische Aspekt des Lehrerberufs zentral sowie die Idee, die familiäre Tradition in beruflicher Hinsicht fortzuführen. Im Begriff der „Familientradition“ (I_1, Z. 185) offenbart sich auch ein impliziter Wunsch nach Kontinuität, etwas beruflich generationenübergreifend fortzuführen. Eine reflexive Auseinandersetzung mit den ambivalenten Schulerfahrungen und dem damit verbundenen Druck durch seinen Vater bleibt in diesem Kontext aus.

Kennzeichnend für diesen Entscheidungsprozess ist eine starke Gegenwartsorientierung: Helmuth Bergstedt wählt das Studium mit der Option zur späteren Umorientierung, etwa in Richtung „Erwachsenenbildung“ (I_1, Z. 189). Die wiederholte Verwendung sprachlicher Marker wie „naja“ (I_1, Z. 189/192), „vielleicht“ (I_1, Z.189) oder „hm“ (I_1, Z. 189/191) deutet auf die bestehende Unsicherheit und Ambivalenz hin. Die Entscheidung erfolgt damit schrittweise und bleibt hinsichtlich der langfristigen Perspektive offen und provisorisch.

In diesem Prozess sind signifikante Andere ersichtlich, die ihm bei der Orientierung als Vorbilder dienen: Einerseits der Kollege, der über die Z-Prüfung ins Studium gekommen war, andererseits sein Vater als Lehrer sowie seine Freundin, die ebenfalls Pädagogik studiert. Zudem hat er bereits positive Erfahrungen in der Durchführung von Schulungen gemacht. Schließlich entscheidet er sich aus seiner beruflichen Unzufriedenheit heraus für ein Lehramtsstudium. Den dafür zusätzlich notwendigen fachspezifischen Teil der Immaturenprüfung, den er absolviert, thematisiert er im Interview nicht. Mit der grundsätzlichen Entscheidung, ein Lehramtsstudium zu beginnen, wird der über einen längeren Zeitraum erfolgte Prozess der Studienorientierung beendet.

Studium Lehramt Geschichte und Sport als „Luststudium“ ohne konkrete Zukunftspläne

Er erhält einen Studienplatz in einer anderen Stadt und studiert Sport und Geschichte auf Lehramt:

> naja, dann äh sind wir, hab ich dann 'n Platz in [B-Stadt] bekommen, das war dann '78, äh bis '81, '82 hab ich dann da studiert und hab dann Geschichte und Sport studiert und am ersten Tag sagten sie gleich ‚jaja, das wird alles nix werden, a::ußer ihr macht Religion und Musik, dann kriegt ihr einen Platz, den habt ihr jetzt schon, (2) bevor ihr fast anfangt zu studieren‘ (.) ja, das äh, das hab ich dann natürlich mal wieder aus Trotz nicht gemacht, äh, hab ich halt gesagt: naja, dann mach ich halt so ‘n Luststudium, nech, das was ich halt möchte und was dann kommt weiß ich auch nicht (.) und, ja, dann haben wir studiert, und irgendwann waren wir auch fertig, das hat auch ganz viel Spaß gemacht (2) (I_1, Z. 192-200)

Die Studienzeit umfasst einen längeren Zeitraum von vier Jahren, der im Interview allerdings kurz abgehandelt wird in Form einer raffenden Darstellung. Das Studium erlebt er

als schöne und gemeinsame Erfahrung mit anderen sowie als Umsetzung des Plans der Studienentscheidung. Das Studium wird vor allem mit Blick auf die berufliche Anschlussperspektive heraus thematisiert: einerseits bezüglich der beruflichen Aussichten und Stellenangebote für bestimmte Fächerkombinationen, die bereits zu Studienbeginn angesprochen werden andererseits aus der Perspektive seines Vaters hinsichtlich der Verbeamtungsmöglichkeit, die aufgrund seines Alters bei Studienbeginn bzw. Studienabschluss und bestehender Altersgrenzen für Verbeamtungen schwieriger zu erreichen ist. Von beidem grenzt er sich ab.

An der Entscheidung, die Studienfächer nicht im Hinblick auf etwaige bessere Berufsaussichten zu wechseln, wird seine Handlungsorientierung deutlich, indem er den Vorschlag entgegen entsprechender Beratung ablehnt: „ja, das äh, das hab ich dann natürlich mal wieder aus Trotz nicht gemacht“ (I_1, Z. 196 f.). Hier zeigt sich am Begriff „Trotz“ (I_1, Z. 197) ein Verhalten des Widerstands und ablehnendes Verhalten gegenüber Anforderungen von anderen Personen. Die Formulierung deutet auf ein Selbstverständnis hin, mit dem er sich mit seinem Handeln als Widerstand gegen gesellschaftliche Erwartungen positioniert. Es zeigt sich ein Selbstkonzept, welches im Kern davon geprägt ist, externe Anforderungen, die an ihn gestellt werden, nicht zu erfüllen. Er sieht dieses Handlungsmuster in seinem Selbstbild verankert und drückt eine Haltung gegenüber sich selbst aus. Hier zeigt sich eine erneute Abgrenzungsbewegung im Zusammenhang mit berufsbezogenen Entwürfen, die von außen, insbesondere von Autoritäten, an ihn herangetragen werden.

Die Handlungsorientierung ist stattdessen von dem Verfolgen eigener Interessen gekennzeichnet: „äh, hab ich halt gesagt: naja, dann mach ich halt so ‘n Luststudium, nech, das was ich halt möchte und was dann kommt weiß ich auch nicht“ (I_1, Z. 197 f.). Der Begriff „Luststudium“ (I_1, Z. 198) verweist auf die Erfüllung innerer und selbstbezogener Bedürfnisse und eine Orientierung an eigenen fachlichen Interessen statt an beruflichen Aussichten. Das Studium ist für ihn verbunden mit einem positiven Erleben: Er geht seinem eigenen Wunsch nach. Das Lehramtsstudium, welches er nach Scheitern der Ambitionen auf ein Medizinstudium, in Ermangelung an Alternativen und in Orientierung am familiären Erfahrungsraum aufgenommen hatte, wird zur Selbstbestimmungserfahrung. Die Handlungsorientierung ist von dem Nachgehen eigener Interessen und Entscheidungen gekennzeichnet, die von außen im Hinblick auf die beruflichen Aussichten als nichtrational gedeutet werden. Weiter impliziert dies eine offene Zukunftsperspektive, er nimmt unsichere Berufsaussichten in Kauf. Die Partikel „naja“ (I_1, Z. 197), „nech“ (I_1,

Z. 198) und die dreifache Verwendung von „halt“ (I_1, Z. 197/198) verweisen auf einen Ausdruck von Desinteresse oder Gelassenheit mit Blick auf die Zukunft; das Handeln ist in der Gegenwart verortet ohne konkreten Plan für die Zukunft.

Die Struktur seiner Darstellung gibt Hinweise auf die Bedeutung und Relevanz des Studiums für den Biographen: Die durch die bestandene Immaturenprüfung ermöglichte Studienentscheidung und das Studieren selbst sind für ihn wichtiger als die berufliche Anschlussperspektive.

Familiengründung

Im selben Jahr, in dem er das Studium abschließt, heiratet er und wird kurze Zeit später Vater (vgl. I_1, Z. 241). In der Zeit seiner eigenen Familiengründung, d. h. Heirat und die Geburt des ersten Kindes, initiiert er eine gemeinsame Fahrt in die Heimat der Eltern, mit dem Ziel, die eigene Familienbiographie zu bearbeiten. Für die Eltern war diese Reise zwar seiner Meinung nach negativ konnotiert („das war nun nicht der Renner, äh für meine Eltern“, I_1, Z. 364), für ihn selbst ist sie jedoch eine wichtige gemeinsame Erfahrung und Strategie zum Umgang mit der Situation der Eltern sowie dem aus seiner Sicht überpräsenten Familienthema der Fluchtgeschichte dar:

> a:ber für mich war's (2), ja, das war schon wichtig, dass ich dann halt äh das, weil das immer Thema war, das war ja eigentlich schon fast 'n bisschen zu doll, nech, dass sie äh da eigentlich auch nicht weiterkamen ähm, mit ihren Gedanken und dann halt irgendwann muss man damit ja mal abschließen (5) ja (I_1, Z. 364-367)

Er gewann an Handlungsfähigkeit gegenüber seinen Eltern und trifft die Entscheidung nun in seinem Interesse.

Berufliche Bewährung als Lehrer wird zur Erfahrung der Nicht-Passung

Aus dem Nachfrageteil geht hervor, dass er das Referendariat, welches direkt im Anschluss an das Studium stattfindet, als furchtbar und anstrengend (vgl. I_1, Z. 838, Z. 856) empfindet, sowohl mental als auch körperlich (vgl. I_1, Z. 894 f.). Er fühlt sich in der Rolle des Lehrers nicht wohl, und weiß nicht, wie er produktiv mit fehlender Mitwirkung der Schüler:innen umgehen kann. Zudem will er das gewaltvolle Verhalten seines Vaters nicht reproduzieren („ich hab ihn prügeln sehen, in der Schule, äh er hat Kinder geprügelt“, I_1, Z. 457), welches er als negatives Vorbild vor Augen hat. Ihm fehlt eine unterstützende Einbindung und positive Vorbilder, an denen er sich in Bezug auf sein Lehrerverhalten orientieren kann. Er sucht nach einer Form von Durchsetzung in der Klasse, ohne Auflehnung oder widerständiges Verhalten bei den Schüler:innen hervorzurufen

(vgl. I_1, Z. 851). Daran, dass er die Phase des Referendariats in der Stegreiferzählung gar nicht thematisiert, wird deutlich, dass er diese Erfahrung, die sich im Nachhinein als fehlerhafte Entscheidung herausstellt, ausblendet. Damit kommt zum Ausdruck, dass er mit dem Lehramtsstudium trotz der Begründung gegenüber sich selbst nicht den passenden Beruf gefunden hat und dies eine schmerzvolle Erfahrung darstellt.

Der Studienabschluss wird nur unbestimmt eingeführt, ohne konkreter darauf einzugehen („irgendwann waren wir auch fertig“, I_1, Z. 199). Das Bestehen des ersten und zweiten Staatsexamens kommt nicht in der Darstellung der eigenen Erfahrungen vor, sondern aus Perspektive des Vaters: „meinem Vater hab ich auch 'ne große Freude gemacht“ (I_1, Z. 200 f.). Die väterliche Perspektive zur beruflichen Absicherung über eine Verbeamtung wird in einer kürzeren Hintergrundkonstruktion eingeführt (I_1, Z. 200-205), dies ist als Hinweis auf eine schwierige Beziehung zu deuten. Er empfindet die Reaktion seines Vaters als Druck und Erwartungen, die an ihn herangetragen werden („du musst“, I_1, Z. 202) und lehnt seinen Vorschlag der Unterstützung ab: „(ich sag): ne, lieber nicht, lieber nicht, das geht nicht gut {lacht}“ (I_1, Z. 204).

Sowohl an der Entscheidung, zu Beginn des Studiums die Fächerkombination nicht zu wechseln und schlechte Berufsaussichten in Kauf zu nehmen, als auch an der Ablehnung der Hilfe seines Vaters wird deutlich, dass er in diesem Beruf gar nicht arbeiten will, weil er nicht zu ihm passt. Es zeigt sich eine (unbewusste) berufliche Vermeidungsstrategie. Dadurch, dass es keine Stellen gibt, muss er sich mit der Ausgestaltung der Lehrerrolle und dem beruflichen Alltag nicht konkret auseinandersetzen. Auf der manifesten Sinnebene geht dies mit der Ablehnung des Vaters einher, auf latenter Ebene lässt sich dies mit der Nicht-Passung erklären, die er hier aber nicht thematisiert und ihm auf der Erfahrungsebene nicht zugänglich ist.

Der Abschluss des Studiums und die anschließende Phase des beruflichen Einstiegs ist insgesamt ambivalent gerahmt hinsichtlich seiner eigenen weiterführenden beruflichen Orientierung und der Erwartungen seiner sozialen und gesellschaftlichen Umwelt: Einerseits erfährt er familiäre Anerkennung für den erreichten Bildungsabschluss, gleichzeitig erlebt er Druck durch anschließende familiäre und gesellschaftliche Anforderungen, die er nicht erfüllt.

Die Zeit nach dem Studium, die Phase der beruflichen Erprobung und Bewährung, sind geprägt vom Gefühl der Fremdheit und einem fehlendem Passungsverhältnis: Seine Art,

zu sein und beruflich zu agieren, passt nicht zu dem, wie er sich den Beruf vorstellt. Daraus erwächst die Einsicht einer fehlenden Passung zwischen Selbstbild sowie der eigenen Person und den beruflichen Anforderungen. Auf der reflexiven Ebene hat er aber keinen Zugang zu der Erkenntnis, dass die Entscheidung für das alternative Studium von Beginn an nicht zu seinen Interessen und zu seinem Selbstbild passte. Das zeigt sich an der hohen Erklärungsbedürftigkeit und der nachträglichen Begründung für die Studienfachwahl.

Nach dem Ende des Referendariats erfolgt die Geburt des zweiten Kindes:

> äh wir haben dann zwei Kinder bekommen, und ich war viel weg, also äh, man konnte noch ganz gut verdienen, in dem man halt auch so Bereitschaftsdienste machte, das waren dann so zwei, drei und auch mal einmal im Monat 'n Wochenende, dann war man dann halt auch schon ganz schön unterwegs, so stundenmäßig (.) das wurde recht gut bezahlt, empfand ich damals, und sehe es auch heute noch so (I_1, Z. 241-246)

Da er keine Stelle als Lehrer findet, arbeitet er nach dem Referendariat mehrere Jahre in seinem erlernten Beruf als Krankenpfleger. Der Rückgriff auf den vorakademischen Beruf ermöglicht ihm einerseits den Umgang mit der Nicht-Verfügbarkeit passender Stellen. Andererseits empfindet er den Lehrerberuf als Nicht-Passung, sodass die Arbeit als Krankenpfleger eine gute Option darstellt, dennoch eine gute finanzielle Grundlage für sich und seine Familie zu schaffen.

Reflexion über den Prozess der Studienfach- und Berufswahl

Ausgehend von der Darstellung des Studienendes und dem vom Vater initiierten, aber abgelehnten Vermittlungsversuch über einen Bekannten an eine Schule, reflektiert der Biograph den Prozess seiner beruflichen Orientierung und der Entscheidung für das Studienfach, die nachfolgend analysiert wird.

Neben der beruflichen Unzufriedenheit in der Pflege kam er vor allem auf seinen Vater zu sprechen und reflektiert eigentheoretisch dessen Rolle als Vorbild: „und dann äh, äh, die, die Rolle des des Vorbildes des Vaters, äh, schätze ich äh für mich hoch ein, f- ich nehme an für andere auch, weil es ja 'ne Vorbildfunktion ist (3)“ (I_1, Z. 224 ff.). Dabei normalisiert er die Bedeutung als „hoch“ (I_1, Z. 225), indem er annimmt, dass dies nicht für ihn, sondern auch „für andere“ (I_1, Z. 225) gilt. Er ordnet die Rolle des Vaters allgemein als Vorbild ein. Er verweist in verallgemeinernder Form auf die Vorbildfunktion von Eltern, des Vaters im Speziellen, an denen sich Jugendliche in der Berufsfindungsphase orientieren. Gleichzeitig schreibt er dem Berufsbild des Lehrers eine Vorbildfunktion zu, sodass sein Vater für ihn eine doppelte Vorbildfunktion einnimmt. Indem er die

Funktion eines Vaters verallgemeinert, findet er für sich eine nachvollziehbare Erklärung dafür, warum er ein Lehramtstudium begonnen hatte, obwohl sich dies später als Nicht-Passung herausstellte.

Er legitimiert einerseits seine Berufswahl nachträglich, andererseits verweist dies auf seine damalige Erfahrung fehlender Orientierung bzw. auf die Umgangsweise mit der fehlenden Realisierbarkeit der eigenen Interessen (Medizinstudium). Auf reflexiver Ebene fehlt ihm der Zugang zur Einsicht, dass ein Lehramtstudium nicht zu seinen Interessen und zu seinem Selbstbild passt und dass er sich aus anderen Gründen dazu entschieden hatte. Er verargumentiert sich die Entscheidung für sich selbst so, dass sie kongruent zu seinem Selbstbild und den antizipierten Arbeitsbedingungen außerhalb der Schule erscheint. Damit stellt diese Form der Argumentation eine Biographisierungsleistung, verweist aber auch auf die damalige Erfahrung (vgl. Bartmann & Kunze, 2008).

Chance zur Selbstständigkeit und Aufbau eines eigenen Betriebs

Nach mehreren Jahren der erneuten Tätigkeit als Krankenpfleger in einem Krankenhaus wird er durch einen Arbeitskollegen dazu angeregt, sich gedanklich mit einer beruflichen Selbstständigkeit auseinanderzusetzen:

> und äh, dann äh gab es irgendwann mal die Chance '93, auch über 'n Arbeitskollegen, der sagte ‚Mensch, ich mach mich selbstständig, da gibt es diese, da gibt's 'ne Gesetzesänderung, da können jetzt auch sozusagen nicht nur Wohlfahrtseinrichtungen und äh, sondern es können auch Privatleute, können sozusagen einen Pflegebetrieb eröffnen und halt auch mit den Krankenkassen abrechnen' (I_1, Z .246-250)

Das Gespräch mit dem Kollegen, der bereits den Plan verfolgt, sich selbstständig zu machen, zeigt ihm beruflich eine neue Orientierungs- und Handlungsperspektive auf, was er als mobilisierend erlebt. Eine Veränderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen in der Pflege ermöglicht ihm als Privatperson, einen Betrieb zu gründen. In einer längeren Beschreibung dieser Veränderungen (I_1, Z. 248-254) wird seine eingehende inhaltliche Auseinandersetzung damit deutlich zum Ausdruck gebracht. Er sieht das Gespräch und die gesetzliche Änderung als Chance, einen neuen beruflichen Plan zu entwerfen.

Der Biograph reagiert in Kontinuität zu seinem bisherigen Handlungsmuster, äußere Impulse aufzugreifen, auch hier auf den externen Anstoß durch den kollegialen Impuls. Im Unterschied zu früheren Phasen zeigt er jedoch verstärkte Eigeninitiative: Er übernimmt aktiv Verantwortung für seine berufliche Weiterentwicklung, indem er selbst den Entschluss zur Selbstständigkeit fasst und diesen eigenständig umsetzt: „'93 hab ich mich selbstständig gemacht damit“ (I_1, Z. 255). Er gründet einen eigenen Gesundheitsbetrieb,

was sich als „biographische Initiativ[e] zur Änderung der Lebenssituation“ (Schütze, 1983b, S. 76) rekonstruieren lässt, die ihm neue Planungskapazitäten in der beruflichen Handlungsorientierung innerhalb seines erlernten Berufs ermöglicht.

Er erlebt diese neuen Tätigkeiten, die sich daraus ergeben, als positiv und bestärkend:

> und äh das war also für mich äh sehr schönes 'n schöner Bereich, der, des Engagements und meiner Tätigkeit, da konnte man sich ja voll ausleben, da konnte man Sozialarbeit machen, äh, Anteil nehmen, äh Krankheiten verstehen, und beraten und was denn wird, und was man alles machen kann (I_1, Z. 257-260)

Hier zeigt sich ein hoher Selbstbezug, die neuen beruflichen Aufgaben erfährt er als sinnstiftende Tätigkeiten, sodass sich eine Veränderung auf der Sinnebene rekonstruieren lässt. Erstmalig macht er die Erfahrung, mit seiner Arbeit einen sinnbezogenen Mehrwert zu leisten. Sein berufliches Handeln wird von ihm neu bewertet und zur Selbstwirksamkeitserfahrung.

Gleichzeitig sieht er sich als Teil einer größeren Bewegung („man“, I_1, Z. 258/259), die von einer gesetzlichen Änderung profitiert, die einen neuen Möglichkeitsraum eröffnet und dadurch das Handlungsrepertoire erweitert („da konnte man sich ja voll ausleben“, I_1, Z. 258). Der Ausdruck „voll ausleben“ (I_1, Z. 258) macht die Dimension der eigenen Entfaltung deutlich, in Bezug auf die eigenen Interessen und die Erfahrung einer sinnerfüllenden beruflichen Tätigkeit. Die Selbstständigkeit bedeutet für ihn berufliche Selbstverwirklichung, sodass seine Interessen, Ziele und der damit verbundene subjektive Sinn („Engagement“, I_1, Z. 258, „Sozialarbeit“, I_1, Z. 259) in Einklang mit seiner beruflichen Tätigkeit gebracht werden können. Der Bezug ist hier stärker zu sich selbst als zu den Adressat:innen seiner Arbeit, was für eine positive Bewertung bezogen auf sein Selbstbild und berufliche Zufriedenheit spricht.

Insbesondere die Aufbauphase des eigenen Betriebs erlebt er als positiv in einem übergeordneten größeren Zusammenhang: „wir wa::ren damals, und das hat richtig Spaß gemacht, so, alle, so Einzelkämpfer, nech“ (I_1, Z. 263 f.). Die Erfahrung hat sowohl die gemeinsame Ebene, nicht allein zu sein, als auch eine individualisierte und selbstbezogene Ebene. Er erlebt sich als Pionier und Teil einer neuen Bewegung: „man stand am Anfang sozusagen einer, tja, eines, nicht Berufsbildes, aber einer einer, fast einer neuen Branche, nech“ (I_1, Z. 273 f.). Durch eine sehr detaillierte, fast szenische Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten und der Erfahrungen in diesem Zusammenhang, kommt seine Freude und sein Kompetenz- und Wissenserwerb zum Vorschein (vgl. I_1, Z. 260-271). Der Biograph eignet sich die berufliche Rolle als Selbstständiger aktiv an und unternimmt

diesen Schritt gemeinsam mit seiner Frau. Hier zeigt sich die prozesshafte Entwicklung, in der aus der zunächst unkonkreten Idee der Selbstständigkeit ein gemeinsames Projekt, ein Familienbetrieb wird: „der Aufbau eines, also unseres Betriebes“ (I_1, Z. 267 f.).

Schwierigkeiten und Herausforderungen, welche vor allem die kaufmännischen Tätigkeiten betreffen, die mit der Betriebsgründung einhergehen, bezieht er nicht auf sich selbst, sondern ordnet diese distanziert abstrahierend ein: „das äh war alles gar nicht so einfach, für einen Nicht-Kaufmann, und Nicht-Fachmann“ (I_1, Z. 272). In dieser Darstellungsweise zeigt sich ein Blick von außen auf die eigene Person und die Reflexions- und Abstraktionsleistung, nicht Teil dieser Fachdisziplin zu sein bzw. nicht über ein bestimmtes Wissen zu verfügen und sich dieses selbst aneignen zu müssen. Er lernt viele Fachbegriffe, arbeitet sich in die neue Thematik ein und eignet sich das Wissen aktiv an.

Auch erzählstrukturell zeigt sich dies: Es ist das erste Mal in der Erzählung, dass der Biograph im beruflichen Zusammenhang sehr ausführlich eigene Interessen, Leistungen und Erfolge beschreibt, die positiv besetzt sind. Die Herausforderungen, die insgesamt als positive Erfahrungen bewertet werden (vgl. I_1, Z. 273), tragen dazu bei, sein Selbstbild zu stärken. Etwas ‚Eigenes‘ wird zentraler Bestandteil der Erfüllung eigener Bedürfnisse. Die neuen Tätigkeiten im Kontext der Betriebsgründung machen ihm Spaß und führen zum Erfolg:

> im Laufe der Zeit hat sich das auch gut entwickelt, und äh, das äh, das hat auch viel Spaß gemacht, dann war der Aufbau beendet und dann hab ich, ja dann stand dat Ding (.) alle hatten ihre Arbeit, nech (I_1, Z. 281-284)

Nach mehreren Phasen ist der Gründungsprozess abgeschlossen. Er überlegt abschließend, wie er seine neue berufliche Rolle für sich ausgestalten soll (vgl. I_1, Z. 284). Nach der Phase der Betriebsgründung, die er insgesamt als positiv erlebt, erschließt er sich zunehmend neue Aufgabenbereiche. Er geht in den Außendienst und in die Beratung, die er sich als neues sinnstiftendes Tätigkeitsfeld erarbeitet (vgl. I_1, Z. 267-271). Er hilft Klient:innen, insbesondere Frauen, dabei, für ihre Rechte und Bedarfe einzustehen. Dies bringt er eigentheoretisch mit fehlender Erwerbsarbeit in weiblichen Biographien in Zusammenhang und nimmt hier einen kritischen Blick auf gesellschaftliche Rollenverhältnisse ein (vgl. I_1, Z. 286-289). In der Beratung erlebt er Situationen, die er als ungerecht empfindet und engagiert sich insbesondere bei rechtlichen Widerspruchsvorhaben. Hier zeigt sich ein Gerechtigkeitssinn, der leitend für sein berufliches Handeln ist:

> offensichtlich wussten viele nicht, äh Bescheid über ihre Ansprüche, über ihre Rechte (2) ja, und das gab natürlich dann viel Platz und Raum und das hab ich auch sehr gern gemacht,

> sozusagen auch das ging bis zur Antragsstellung und Widersprüche gegen die Kassen, unseren in Klammern großen Gegner und den Kostenträger, die ja äh oft und das hat meine Frau, aber mich auch sehr, sehr erzürnt, halt offensichtlich auch berechtigte Ansprüche nicht gewürdigt haben und nicht umgesetzt haben und ihren eigenen Versicherten oft äh Knüppel in die, äh zwischen die Beine geworfen haben (vgl. I_1, Z. 290 ff.)

Er handelt aus emotionaler Betroffenheit heraus, gemäß seiner Werte und arbeitet sich in die komplexe Thematik der Pflegeversicherung ein: „ja, jetzt bin ich erst mal, hab ich ja 'n großen Sprung gemacht […] und hab mich ja sehr in die Pflegeversicherung hineinge-, begeben“ (I_1, Z. 316 f.). Mit „Sprung“ bezieht er sich einerseits auf seine Erzählweise, die sprachliche Darstellung steht aber auch für das damalige Erleben.

Beruflich bleibt er bis zur Rente selbstständig und arbeitet im eigenen Gesundheitsbetrieb. Er hat ein Berufsfeld gefunden, das ihm liegt und in dem er gut sein kannte wie er ist.

Ausgehend von der Darstellung der beruflichen Selbstständigkeit reflektiert er in der Präkodaphase der Erzählung seinen bisherigen beruflichen Werdegang und evaluiert seine berufliche Entwicklung.

Reflexion der Zeit nach der Immaturenprüfung – Das Füllen einer Lücke und die Suche nach einer Weiterentwicklung

Die biographische Phase zwischen der ‚Immaturenprüfung‘ und der Gründung des eigenen Betriebs wurde in der Erzählung nur sehr knapp und raffend dargestellt. Er kommt im Anschluss an die Darstellung seines beruflichen Ankommens zu einer Reflexion über seine Entwicklung und geht dazu zeitlich zurück zum „Bereich der äh, nach der Prüfung, nach der Immaturenprüfung“ (I_1, Z. 318 f.). Er greift ihn noch einmal auf, in dem er ihn aber „nicht-narrativ darstellt“ (Bartmann & Kunze, 2008, S. 185), sondern in Form mehrerer längerer Reflexionsschleifen. Die „biographisch relevante Haltung“ steht so im Kern der Darstellung: „nicht die konkreten Erlebnisse [sind] relevant“ (Bartmann & Kunze, 2008, S. 188), sondern das Gefühl der Orientierungslosigkeit, und auf der Suche zu sein. Da diese Phase in der Haupterzählung nur kurz thematisiert wurde, soll die anschließende Reflexion nun ausführlich analysiert werden, da sie wichtige Hinweise auf das damalige Erleben in dieser Zeit gibt.

Der Biograph kann erst rückblickend und ausgehend von seiner beruflichen Selbstverwirklichung durch die Selbstständigkeit auf diese mit negativen Erfahrungen verbundene Zeit zu sprechen kommen, dies spricht für Biographisierungsprozesse, die damit einhergehen. Er leitet die Reflexion erläuternd ein: „äh, dass ich da noch ein paar Sachen dazu sage, also dass, wie fühlt man sich so, ähm, wenn man dann die Prüfung hat“ (I_1,

Z. 319 f.). Dabei spricht er den Gefühlsaspekt nach der erfolgreichen Prüfung an. Die Formulierung „die Prüfung [haben]“ verweist auf eine Empfindung, mit der erfolgreich absolvierten Prüfung etwas in der Hand zu haben, ähnlich einem Bildungsabschluss oder Zeugnis. Der erfolgreichen ‚Immaturenprüfung‘ kommt die Bedeutung zu, ein persönliches Ziel erreicht zu haben („als ich das Ziel erreicht hatte“, I_1, Z. 321). Trotz Erreichen ist dieses Ziel für ihn aber auch mit Unsicherheit verbunden, wie es nun weitergehen soll: „und (2) dann äh, ja, diese vielleicht auch 'n bisschen dann die (.) Frage: ja, was machste denn nun mit deinem schönen Ausweis und der allgemeinen Studierfähigkeit?“ (I_1, Z. 321 f.). Erklärend soll hier bemerkt sein, dass der ‚Immaturenprüfung‘ mit dem Ziel einer fachgebundenen HZB eigentlich inhärent ist, sich für das konkrete Studienfach zu bewerben und das entsprechende Studium zu beginnen. Daran zeigt sich, dass zur Zeit der Hochschulzugangsprüfung der Biograph keinen konkreter beruflicher Zukunftsentwurf mit der Prüfung verbindet. In der individuellen Bedeutung ist die ‚Immaturenprüfung‘ vor allem mit der Bescheinigung der Studierfähigkeit verbunden. Dieser Beweis liegt ihm nun schwarz auf weiß vor, metaphorisch gesprochen in Form eines „schönen Ausweis[es]“ (I_1, Z. 323). Die Deutung der Prüfung als Ausweis, als amtliche Bescheinigung seiner Identität und der Befähigung zum Studieren, dient als Nachweis der Berechtigung, ein Studium zu beginnen und den Zugang zu einer Hochschule zu erhalten.

Mit der Frage, wie es für ihn nach der Prüfung weitergehen soll, sind Schwierigkeiten und Unsicherheiten verbunden (vgl. I_1, Z. 323), ob er sich gut auf ein Studium vorbereitet fühlt. Das heißt, trotz der Bescheinigung der Studierfähigkeit hat er Zweifel an seinen Fähigkeiten, was ihn reflexiv sehr beschäftigt. Er fragt sich, ob er „wirklich Voraussetzungen für ein gutes Lernen, also das Lernen des Lernens“ (I_1, Z. 325) mitbringt und bezieht sich hier auf das wissenschaftliche Arbeiten. In seinem Verständnis muss man über bestimmet Lernstrategien verfügen, um zu studieren und er ist unsicher, ob er diese mitbringt. Er verortet seine Unsicherheit in der Vergangenheit, dazu geht er auf seine negativen Erfahrungen in der Schule in Form einer Selbstproblematisierung ein. Hier zeigt sich ein negatives und defizitäres Selbstbild: „da hatte ich ja mit mir selbst keine guten Erfahrungen gemacht“ (I_1, Z. 326). Eine weitere Ursache sieht er in der besuchten Schulform begründet und vergleicht die von ihm absolvierte Realschule mit dem Gymnasium, welches er mit Fleiß und Leistung verbindet, die er bei sich selbst nicht intrinsisch motiviert sieht. Dieser Zusammenhang zeigt sich in seiner Eigentheorie über ‚gutes Lernen‘: „naja so 'n guter Gymnasiast, der lernt von selbst der ist intrinsisch motiviert, äh aber das hat bei mir irgendwie nicht so funktioniert“ (I_1, Z. 329-331). Er wertet sich

selbst und seine Fähigkeiten ab und sieht sein schulisches Scheitern in sich selbst begründet. Hier lässt sich eine naturalistische Sichtweise rekonstruieren, die möglicherweise durch den bildungsbürgerlichen Habitus im Elternhaus und die Herkunft begründet ist: Lernen ist in dieser Perspektive eine naturgegebene Leistung, die keinen Druck von außen braucht.

Gleichzeitig wird deutlich, dass „Gymnasiasten“ (I_1, Z. 327) zu dieser Zeit aus seiner Sicht auch einem anderen mit der Schulform verbundenen Druck ausgesetzt waren: „die sind ja dann doch unter 'ner anderen Knute sag ich mal“ (I_1, Z. 327 f.). Hier spricht er ein Verständnis von Schule an, das Einfluss auf den Lernerfolg hat. An dieser Sinndeutung zeigt sich ein gewisser Widerspruch, der deutlich macht, dass er versucht sich das eigene Scheitern auf dem Gymnasium zu erklären, und dabei verschiedenen Aspekte zur Erklärung heranzieht. Er reflektiert und äußert seine schulischen Erfahrungen im Hinblick auf die berufliche Orientierung: „das, also irgendwie, ich brauchte irgendwie, kann ich auch schlecht, äh ich hatte auch nicht so 'n Zutrauen zu meiner äh Leistungsfähigkeit in Punkto äh 'n anspruchsvollen Beruf zu erlernen, nech (.)“ (I_1, Z. 331 f.). Er hat Schwierigkeiten, die richtigen Worte zu finden. Ausgehend von dieser reflexiven Darstellung kommt er auf den Schritt der Selbstständigkeit zu sprechen. In seiner positiven Bilanzierung der beruflichen Selbstständigkeit macht er deutlich, damit nach einem langen, teils schmerzhaften Prozess endlich einen Beruf gefunden zu haben, der auf allen Ebenen zu ihm passt: im Hinblick auf seine persönliche Art, auf seine Kompetenzen und seine formalen Qualifikationen:

> naja, dann bin ich halt äh über diese, also der, der Schritt, diese, diese Lücke zu füllen, also auf sowas hatte ich gewartet, nech, also auf eine Chance, ähm, (2) äh, etwas zu beginnen, wo ich auch äh selbst äh irgendwie mich einbringen kann und wo das alles passt, mit meiner, mit meiner Art wie ich bin, das, was ich kann, das, was ich gelernt habe, das war eigentlich, da war diese Selbstständigkeit äh, das Richtige für mich, und das hat mich auch sehr zufrieden gemacht (5) (I_1, Z. 339-344)

Er hat diesbezüglich lang auf eine entsprechende „Chance“ (I_1, Z. 340) „gewartet“ (I_1, Z. 340). Der Ausdruck ‚warten‘ impliziert einen eher passiven Zustand der Untätigkeit bis ein bestimmter Zustand oder ein bestimmtes Ereignis eintrifft. Die Formulierung „diese Lücke zu füllen“ (I_1, Z. 339 f.) deutet auch darauf hin, dass damit die Sinnsuche beendet ist. Er kann den Bedarf nach einem erfüllenden Beruf decken und verbindet die berufliche Selbstständigkeit mit einem persönlichen Entwicklungsprozess. Diese Zufriedenheit manifestiert sich auch auf sprachlicher Ebene: Eine mehrsekündige Pause stellt dabei den markanten Ausdruck eines Innehaltens dar, beinahe wie ein Durchatmen, das signalisiert, dass der Befragte in der Selbstständigkeit ein biographisches Ziel erreicht

hat. In der Darstellung klingt an, dass er nun nicht mehr den Erwartungen anderer entsprechen, sich nicht rechtfertigen oder schuldbewusst gegenüber Autoritäten verhalten muss. Ebenso entfallen symbolische Anerkennungsakte, die in früheren biographischen Phasen, etwa im Kontext der unerfolgreichen Bewerbung um einen Medizinstudienplatz, zentral waren. Die Selbstständigkeit markiert somit einen Ausdruck von Autonomie, Selbstbestimmung und beruflichem Ankommen.

Auseinandersetzung mit Leistungsansprüchen und Streben nach Selbstverwirklichung als biographisches Daseinsthema

In Form einer Hintergrundkonstruktion in der Präkodaphase des Interviews wird deutlich, wie die berufliche Entwicklung des Biographen mit Biographisierungsprozessen von familiären Themen verknüpft sind. Ausgehend von der Fluchtbiographie seiner Eltern thematisiert er Politik als zentrales Familienthema, welches im Alltag sehr präsent und für die Eltern emotional war: „die äh, Politik war Ta::ges- äh thema, äh natürlich auch weil meine Eltern Vertriebene waren“ (I_1, Z. 355 f.). Das Thema Politik stellt einen integralen Bestandteil der familiären Erfahrungswelt des Biographen dar. Politische Themen nehmen im Alltag der Familie eine zentrale Rolle ein und prägen somit frühzeitig auch sein eigenes Interesse und seine Auseinandersetzung mit politischen Fragen (vgl. I_1, Z. 367 f.). Über diese Gemeinsamkeit zeigt sich eine Annäherungsbewegung, gleichzeitig nimmt er das Thema durch die Familienbiographie und die Thematisierung durch den Vater als überpräsent wahr.

Es wird deutlich, dass der Biograph im Themenfeld Wirtschaft einen persönlichen Interessens- und Kompetenzbereich identifiziert, der sich deutlich vom Erfahrungswissen seines Vaters absetzt. Dieser Bereich, „mit dem [s]ein Vater nichts anfangen konnte“ (I_1, Z. 370) und den er im Gegensatz zu Politik „besetzt“ (I_1, Z. 373), eröffnet dem Befragten einen Raum zur individuellen Entwicklung und Selbstwirksamkeit. Im wirtschaftlichen Kontext sieht er die Möglichkeit, sich ohne familiäre Konkurrenzposition entfalten und sogar zeitweise überlegen fühlen zu können. Diese Entwicklung deutet der Befragte zugleich als Teil einer allgemeineren, intergenerationalen Dynamik: „°und das ist auch durchaus üblich, nech, dass man so als Sohn dann so versucht mal irgendwie 'n bisschen zu überholen, ne, so, 'n bisschen mehr zu wissen, zu können und so weiter°“ (I_1, Z. 374-376). Damit nimmt er eine normalisierende und zugleich distanzierende Außenperspektive auf die Vater-Sohn-Beziehung ein. Zugleich reflektiert er kritisch die hohen Leistungsansprüche, die aus der beruflichen und gesellschaftlichen Position des Vaters als Lehrer resultierten. Diese Erwartungen wurden nicht nur im schulischen, sondern auch

im privaten Kontext an ihn herangetragen, was der Befragte als Einschränkung und Fremdbestimmung erlebt.

In seiner biographischen Auseinandersetzung mit der Erziehung seines Vaters und seinem Aufwachsen kommt die Bedeutung der Adoption zum Ausdruck. Er versteht sich selbst als Teil eines Projekts des Vaters: „er wollte ja sicherlich beweisen, dass man aus jedem Menschen was Ordentliches machen kann, ne, vermute ich mal, auch aus einem ähm Menschen der nicht ein leibliches Kind ist, ne (10) {trinkt} tja, (3) (I_1, Z. 386-388).

Hier geht es um die Erfüllung und den Abgleich mit gesellschaftlichen Normen und Erwartungen. Die Einnahme der Perspektive des Vaters auf sich selbst geht mit Ambivalenzen einher: Einerseits distanziert er sich klar von seinem Vater, andererseits zeigten sich wiederholt Versuche der Verbindung und Annäherung, was auf eine komplexe, spannungsreiche Verarbeitung seiner familialen Sozialisation hinweist.

Mit Blick auf die Gesamtstruktur der Stegreiferzählung zeigt sich in der Präkodaphase, dass der Biograph das „Gesamtergebnis der lebensgeschichtlichen Darstellung“ (Schütze, 1984, S. 102) sichert und wertet, wie nachfolgend analysiert wird.

Ausgehend von der erneuten Thematisierung der „Zeit nach der Prüfung“ (I_1, Z. 388) (er umkreist das Thema in mehreren Reflexionsschleifen), kennzeichnet er diesen Lebensabschnitt als „Suche nach einer Weiterentwicklung“ (I_1, Z. 388 f.) und Zeit der Neuorientierung, die er aus einer Außenperspektive betrachtet. Nach einer längeren Reflexion seines beruflichen Werdegangs setzt er reflexiv wieder an die Zeit nach der Prüfung an, nutzt den Fachbegriff und die Metapher des Bildungsweges. Das „Erreichen der […] Studierfähigkeit“ (I_1, Z. 449) ist für ihn von zentraler Bedeutung und er bringt es eigentheoretisch mit einem Wandlungsprozess in Verbindung: „also ich hab den Sprung geschafft, nach äh dem zweiten Bildungsweg[82] und nach dem Erreichen der äh Studierfähigkeit ähm mich zu wandeln“ (I_1, Z. 448 f.). Dies ist nach Schütze kein Wandlungsprozess im klassischen Sinne, da er nicht plötzlich und überraschend erfahren wird, aber der Biograph erlebt die absolvierte Immaturenprüfung als „systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (Schütze, 1984, S. 92), als Bestätigung seiner Fähigkeiten und Kompetenzen sowie Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Er erklärt sich das autoritäre und in der Schule teils gewaltvolle Verhalten seines Vaters mit einer entsprechenden Ausbildung, die er in den zeithistorischen Umständen begründet

[82] Gemeint ist der Dritte Bildungsweg (vgl. Kapitel 2.1).

sieht. So betrachtet er die rahmenden Lebensbedingungen und kontextualisiert die väterlichen Handlungen (vgl. I_1, Z. 456-471), wobei sich aber ein deutliches Distanzierungsbestreben von der Person des Vaters zeigt. Indem er sich das Verhalten historisch und biographisch erklärt, findet er einen Umgang mit den eigenen leidvollen Erfahrungen, ohne seinen Vater zu diskreditieren und anzuklagen.

Er nimmt eine biographische Perspektive auf seinen Vater ein und ordnet die soziale Herkunft seines Vaters und dessen Bildungsaufstieg im zeithistorischen Kontext als sehr besonders ein:

> aber, 1911 geboren, noch im Kaiserreich (2) und ähm er war ein Arbeitersohn und das äh, der hat Abitur gemacht, und ein gutes Abitur gemacht äh, Franzö-, in Französisch und Englisch u::nd das war wohl die Ausnahme damals (.) es war Schulgeld fällig und meine Großmutter, die ja auch noch mit im Haushalt lebte, bis 1968, di:::e war selbstständige Hebamme, und die hatte das Geld, um das Schulgeld zu bezahlen, (--) das war eigentlich für (3) die Arbeiterklasse fast unmöglich, ne (.) also er war eine, entweder der einzige oder der, einer der wenigen Arbeiterkinder, die ähm das Abitur in d-, der Stadt [F-Stadt] in [Region] abgelegt haben, ne (.) naja, also, das, (3), er war schon, er war ein fleißiger Schüler {lacht} (3) (I_1, Z. 477-485)

In dieser Eigentheorie zeigen sich Aspekte eines bildungsbezogenen Weltbildes, in dem Bildung und Aufstieg von Fleiß und Leistung abhängig sind, gleichzeitig blickt er strukturell auf finanzielle Ermöglichungsbedingungen. In der Analyse der Eigentheorie als Teil der Reflexionsschleifen über die eigene Bildungsbiographie und den beruflichen Werdegang in der Präkodaphase des Interviews wird ersichtlich, wie der Biograph die Beziehung zwischen ihm und seinem Vater als komplex und ambivalent erlebt.

Die implizite Orientierung am Bildungsaufstieg seines Vaters, der in seiner Wahrnehmung als idealisiertes Vorbild wirksam ist, macht deutlich, wie dieser Vergleich das Selbstbild und das Handeln des Biographen beeinflussen. Der Vater, als zentrale Figur im Bildungsprozess des Befragten, verkörpert in dessen Selbstbild Erfolg und gesellschaftlichen Status. Der Bildungsweg des Vaters, den er mit besonderen Leistungen sowie mit gesellschaftlicher Anerkennung aufgrund des Lehrerberufs verbindet, wird zum Maßstab, an dem er seine eigenen Leistungen misst. Diese Vergleichsdynamik führt zu einer internalisierten Vorstellung von Defiziten im eigenen Bildungsweg, die sich in einem Gefühl der Unzulänglichkeit manifestiert. Der Biograph sieht sich im ambivalenten Spannungsfeld zwischen dem Vorbild des Vaters, der zum eigenen Antrieb wird, und der gleichzeitigen Einordnung seiner eigenen Leistungen. Er definiert den Bildungsaufstieg seines Vaters als Indikator für persönlichen und sozialen Erfolg. Die Orientierung daran wirken als normative Rahmenbedingungen, die sein Selbstbild und sein berufliches Handeln beeinflussen.

In der Folge entwickelt sich ein innerer Konflikt, der sich in einem ständigen Vergleich zwischen den eigenen Leistungen und den hohen Standards des Vaters äußert. Die idealisierte Vorstellung des Vaters fungiert sowohl als motivierendes als auch belastendes Element im eigenen Bildungsweg des Biographen, was die Komplexität der familiären Einflussnahme auf individuelle Bildungsentscheidungen verdeutlicht.

Erzählstrukturell ist hervorzuheben, dass die lebensgeschichtliche Darstellung des Biographen mit der Erzählung über den Vater endet, es folgt abschließend die Koda. In dieser Struktur der Darstellung zeigt sich die autobiographische Fokussierung des Biographen: Die ‚Immaturenprüfung' stellt eine Auseinandersetzung mit Familie und Eltern, dar, insbesondere den Leistungsansprüchen, die er durch seinen Vater erfährt.

7.3.4 Weg zur ‚Immaturenprüfung': Gelegenheit zum Ausweg aus der Berufssituation

Die negativ erlebte Schulzeit lässt sich im Ergebnis als eine Bildungsentscheidung der Eltern deuten, die nicht passend zu den tatsächlichen Leistungen des Biographen getroffen worden ist. Ein vermutlicher Grund für diese Entscheidung sind elterliche Bildungsaspirationen, die auf einen familiären und gesellschaftlichen Statuserhalt ausgerichtet sind. Im Rahmen der väterlichen Erwartungen, mit denen der Biograph sich auseinandersetzt, hat er nach dem Schulabschluss wenig Raum, eigene Wünsche und Interessen für eine berufliche Zukunft zu entwickeln. Er grenzt sich von den elterlichen Erwartungen ab, ohne zu wissen, was er stattdessen selbst machen will, ihm fehlt Orientierung.

Als Umgangsweise nimmt er ein Angebot bei der Bundeswehr an, das ihm den Auszug von zuhause und das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung ermöglicht. Im Gesamtergebnis der Fallanalyse lässt sich die Entscheidung für die Bundeswehr als institutioneller Rahmen der Ausbildung als eine gesellschaftlich anerkannte Wahl deuten, für die er auch seitens der Eltern keinen Widerstand erfährt. Die Ausbildung als Krankenpfleger in dieser Institution stellt insofern eine als legitim erfahrene berufliche Entscheidung dar, die anschlussfähig an den impliziten familiären Erwartungsrahmen ist. Durch diese Rahmung ist der Ausbildungsbeginn für den Biographen eine Art ‚Exit-Strategie' aus dem familiären Umfeld, ohne vollständig mit den familiären Erwartungen zu brechen.

Weg zur Immaturenprüfung als Orientierung raus aus dem beruflichen Umfeld

Der Weg zur Hochschulzugangsprüfung lässt sich als ambivalenter Prozess rekonstruieren. Die Ausbildung stellt den ersten Schritt zur räumlichen und biographischen Abgrenzung vom Elternhaus dar. In dieser Perspektive markiert die Entscheidung weniger ein

berufliches Ziel als vielmehr den Wunsch, Eigenständigkeit zu erlangen. Die Idee, die ‚Immaturenprüfung' abzulegen, entwickelt sich im Anschluss schrittweise. Die Vorbereitung auf die ‚Immaturenprüfung' gibt dem Biographen zu Beginn zunächst die Möglichkeit, sich in der Freizeit außerhalb der Ausbildung zu orientieren, als prozesshafte Fluchtbewegung aus einem als negativ empfundenen Umfeld. In dem Suchprozess nach Weiterentwicklungsoptionen bietet sich eine inhaltlich passfähige Anschlussoption an die Ausbildung: Ein Studium, welches mit einem horizontalen Aufstieg in der gleichen Fachdisziplin verbunden ist. Er kann diese Idee in Orientierung an einem signifikanten Anderen entwickeln, der diesen Weg bereits gegangen ist und so mobilisierend und unterstützend wirkt.

In dieser Lebensphase entwickelt sich erstmals ein ‚intentionaler Aktivitätscharakter' im Sinne eines biographischen Handlungsschemas (Schütze, 1983b). Er informiert sich, plant und bereitet sich auf die Prüfung vor als biographische Initiative zur Änderung seiner aktuellen Lebenssituation, ohne dass damit zunächst ein konkreter Zukunftsentwurf verbunden ist.

Aufgrund des hohen NCs bekommt er aber trotz bestandener ‚Immaturenprüfung' keinen Studienplatz und sieht sich in einer beruflichen Sackgasse: Er will raus aus seinem Beruf, kann aber die Alternativmöglichkeit Studium nicht umsetzen. Er ist auf der Suche nach einem Beruf, der zu ihm passt, und sinnerfüllend ist. Die Erfahrung der Selektion und des beschränkten Zugangs im Bildungssystem bearbeitet er mit verschiedenen Strategien: Zunächst durch Abwarten im Versuch, durch Wartesemester einen Studienplatz zu erhalten. Im nächsten Schritt eruiert er juristische Möglichkeiten über eine Studienplatzklage. Nachdem auch dies nicht erfolgreich ist, wählt er als neue Strategie die fachliche Umorientierung. Er absolviert eine weitere Hochschulzugangsprüfung für einen anderen Studiengang, wobei er sich fachlich an der beruflichen Erfahrungswelt in der Herkunftsfamilie orientiert. Durch den mehrjährigen Prozess und die Anwendung verschiedener Strategien zeigt sich ein großer Wille zum Studieren, dafür nimmt der Biograph einen langen Weg in Kauf.

7.3.5 Biographische Bedeutung der ‚Immaturenprüfung': Beweis der Studierfähigkeit

Initial stellt die Möglichkeit der ‚Immaturenprüfung' mit der entsprechenden Vorbereitung für den Biographen eine Fluchtmöglichkeit aus dem als unangenehm empfunden beruflichen Umfelds dar, zumindest in der Freizeit. Daran, dass er zwar die Prüfung

schafft, aber trotz hoher Investitionen zwei Mal keinen Studienplatz in seinem Wahlstudienfach erhält, zeigt sich die Komplexität der Konstruktion und Zielsetzung der Zugangsprüfung: Die Z-Prüfung ist in Bezug auf den Zugang zur Hochschule dem Abitur gleichgestellt, als Nachweis über die Erfüllung der Studienvoraussetzungen zum Zugang. Aber sie ist nicht mit einer direkten Zulassung gleichzusetzen (bei zulassungsbeschränkten Studienfächern). So entsteht beim Interviewten ein ambivalentes Selbstbild in Bezug auf die eigenen Leistungen. Nach der erfolgreichen ‚Immaturenprüfung' macht er zwar einerseits die Erfahrung, empfundene Leistungsdefizite aus der Schulzeit kompensieren und eine anspruchsvolle Prüfung aus intrinsischer Motivation heraus erfolgreich bestehen zu können, was seinen Selbstwert stärkt. Andererseits bekommt er trotzdem keinen Studienplatz. Das zuerst anvisierte Studium kann nicht realisiert werden, dieser Umstand wird vom Biographen individualisiert und er sieht dies in seiner unzureichenden Prüfungsnote begründet. Hier zeigt sich ein durch Erziehung verinnerlichtes Bild von Leistungsorientierung, das er aus seiner Sicht nicht erfüllt.

Unter den schulischen Bedingungen, die mit hohem Leistungsdruck und Fremdbestimmung verbunden sind, erlebt er ein mehrfaches Scheitern. Aus eigener intrinsischer Motivation heraus schafft er dann schließlich mehrfach die ‚Immaturenprüfung', zunächst für (Zahn-)Medizin, dann für Geschichte im Lehramt. Das zeigt, dass seine kognitiven Fähigkeiten an sich nicht das Problem waren, sondern die Motivation und die Bedingungen, unter denen das Lernen stattfindet. Insbesondere der Aspekt der Selbstbestimmung ist hier zentral, der einen wesentlichen Einfluss auf die Lernerfahrungen hat. Die Erfahrung von Autonomie, Kompetenz und einem förderlichen sozialen Interaktionsrahmen führt zu intrinsischer Motivation und Leistungsbereitschaft und im Ergebnis zum positiven Lernerlebnis. Die bestandene ‚Immaturenprüfung' stellt für den Biographen schließlich den formalen Beweis der Studierfähigkeit dar und wird somit zu einer zentralen Selbstwirksamkeitserfahrung.

Der Biograph setzt die bestandene Prüfung individuell-biographisch und in der persönlichen Deutungszuschreibung mit dem Bildungsabschluss Abitur gleich. Hieran zeigt sich der persönliche Wert der Prüfung für den Biographen. Es ist wichtig für ihn, dass ihm bescheinigt wurde, studierfähig zu sein. Es geht darum, die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Dies geschieht nachträglich, als Ausgleich für den Abgang vom Gymnasium auf die Realschule und vermutlich darum, sich selbst, aber auch den Eltern, den Erfolg zu beweisen. Vor allem die Prüfung selbst, aber auch das später

anschließende Studium wird zum Nachweis über die eigenen Leistungen, trotz vorab erfahrener und mit Leid verbundenen schulischen Erfahrungen. Relevant ist in diesem Zusammenhang der Aspekt der Freiwilligkeit und Loslösung von äußeren Zwängen sowie an ihn gestellten Erwartungen. So lässt dass sich die Entscheidung zur ‚Immaturenprüfung' als Erfahrung der Selbstbestimmung[83] rekonstruieren. Der Weg hin zu dieser Prüfung und die Zeit danach sind zugleich Raum für die biographische Auseinandersetzung mit Familie und Eltern, insbesondere den Leistungsansprüchen, die er durch seinen Vater erfährt.

Insgesamt ist insbesondere der Weg nach der ‚Immaturenprüfung' von einer langen Suchbewegung gekennzeichnet, teils angetrieben durch den Abgleich und das Austarieren mit an ihn gestellten Erwartungen, teils verbunden mit Abgrenzungsbestrebungen, aber auch Annäherungen insbesondere an den familiären Erwartungsrahmen. Diese Suche findet in einem Spannungsfeld statt zwischen selbst- und normenbezüglicher Orientierung (z. B. Leistung und Status).

Berufliche Selbstständigkeit als Erfahrung von Sinn und Passung

Schließlich ermöglicht die berufliche Selbstständigkeit die Erfahrung von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit, die prozesshaft bereits mit der ‚Immaturenprüfung' begonnen hat. Die Selbständigkeit in seinem erlernten Beruf stellt für den Biographen zunächst die Möglichkeit einer beruflichen Perspektive dar, die zu seinen Kompetenzen, Interessen und zur familiären Situation passt und ihm Entwicklungspotenzial ermöglicht. Darüber hinaus kann er durch diese prozesshafte Entwicklung auch eigene biographische Themen bearbeiten, die mit seiner familiären Sozialisation und innerfamiliären Positionierung in Zusammenhang stehen. Durch Analyse seiner eigentheoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema wurde deutlich, dass das Thema Wirtschaft, im Sinne betriebswirtschaftlicher Aspekte, für ihn einen zentralen Bestandteil seiner Selbständigkeit ausmachte. Mit diesem Aspekt identifiziert der Biograph einen persönlichen Interessens- und Kompetenzbereich und kann sich deutlich von seinem Vater abgrenzen, seine eigene Position stärken.

[83] Zur Theorie der ‚Selbstbestimmung der Motivation' als zentraler Faktor für ein erfolgreiches Lernen siehe Deci und Ryan (1993). Psychologisch betrachtet sind drei zentrale Aspekte relevant, die erfolgreiches und selbstwirksames Lernen ermöglichen (vgl. S. 229). Mit Blick auf die bildungsbiographische Rekonstruktion in der vorliegenden Analyse zeigt sich, dass notwendige Bedürfnisse erfüllt sind: „Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit" (ebd., S. 236), die für die Erfahrung der Selbstbestimmung notwendig sind.

Die neuen beruflichen Aufgaben erlebt er erstmals als sinnstiftend, was zu einer veränderten Bewertung seines beruflichen Handelns führt und das Erleben von Selbstwirksamkeit stärkt. Die erfolgreiche Bewältigung wirtschaftlicher und bürokratischer Herausforderungen während der Betriebsgründung trägt zur positiven Stärkung seines Selbstbildes bei. Die Selbstständigkeit wird für ihn zum Ausdruck individueller Bedürfnisverwirklichung und ist eng mit einem Streben nach Sinn und persönlicher Identifikation verbunden. Sie ermöglicht ihm darüber hinaus das Füllen einer Leerstelle in der eigenen Entwicklung und das positive Besetzen eigener Stärken und Kompetenzbereiche in Abgrenzung von den familiären Erwartungen.

Die berufliche Selbstständigkeit lässt sich als ‚biographische Entwicklungschance' (Garz, 2004)[84] deuten, durch die er (berufs-)biographische Passung erfährt und auch familienbiographische Konflikte zum Vater bearbeiten kann. Somit lässt sich prozesshaft über verschiedene bildungs- und berufsbezogene Schritte ein Emanzipationsprozess von der Herkunftsfamilie rekonstruieren.

[84] Vgl. auch „Existenzgründung als Bearbeitung eines biographischen Problems" (Siewert, 2016, S. 225 f.)

8. Fallvergleich: Wege zur Hochschulzugangsprüfung und deren biographische Bedeutung

Die drei präsentierten Fallanalysen widmeten sich der übergeordneten Frage, wie sich die biographischen Wege zur Hochschulzugangsprüfung rekonstruieren lassen. Dabei war von Interesse, wie diese Wege individuell gedeutet wurden und welche Biographisierungsleistungen im Sinne von Handlungs- und Deutungsmustern damit verbunden waren. Abschließend wurde die biographische Bedeutung der Studienentscheidung, respektive der Z-Prüfung, fallspezifisch herausgearbeitet. Im Folgenden werden diese Ergebnisse fallübergreifend miteinander verglichen und aus der Ebene des Einzelfalls herausgelöst (Schütze, 2016a).

Vorgehen

Die Rekonstruktion der drei ausgewählten Biographien erfolgte auf Basis einer kontrastiven Fallauswahl (vgl. Kapitel 6.3.4). Während der erste Fall für eine offene Suchbewegung im Kontext von Emanzipationsbestrebungen aus traditionellen Rollenbildern heraus steht, geht es im zweiten Fall um einen zielgerichteten berufsbezogenen Weg zu mehr Gestaltungsfreiheit für das eigene Leben. Der dritte Fall zeigt einen Prozess, der sich durch eine Suche nach Orientierung und der eigenen Identität auszeichnet. Die drei präsentierten, in Kontrast zueinander stehenden Fälle bilden die Basis für eine anschließende Theoretisierung, um das Phänomen *biographischer Weg und Bedeutung der Z-Prüfung* in seinen Ausprägungen zu erfassen und die „Konstruktion eines theoretischen Modells“ (Schütze, 2016a, S. 59) zu ermöglichen.

Vergleichsdimensionen

Der Vergleich der drei Fälle erfolgt nun entlang fünf Dimensionen (zur Herleitung vgl. Kapitel 6.2.4), um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den biographischen Strukturen und Handlungsweisen herauszuarbeiten: *Biographische Relevanz der Z-Prüfung* (8.1), *Herangehensweise auf dem Weg zur Z-Prüfung* (8.2), *Bedeutung des Berufs* (8.3) *Zeitbezug der Motivation für die Z-Prüfung* (8.4) sowie *Herkunftsfamilie und Sozialisationsbedingungen* (8.5). Diese Dimensionen sind zum Teil interdependent, wodurch sich Querbezüge zwischen ihnen ergeben.

8.1 Biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung

Die erste Dimension, an der zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Fallvergleich deutlich werden, ist die *biographische Bedeutung der Z-Prüfung*. Die biographische Relevanz der Z-Prüfung bezieht sich auf ihre Bedeutung und Einfluss auf den individuellen Lebensverlauf. Während Motive und Ziele dem Wesen nach auf die Zukunft ausgerichtet sind, umfasst die biographische Relevanz verschiedene Aspekte, die erst in der Rückschau Bedeutung erhalten. Die Ergebnisse des Fallvergleichs zeigen unterschiedliche Relevanzen der Z-Prüfung in der jeweiligen Biographie, die nachfolgend zusammengefasst werden.

Hochschulzugangsprüfung als Schritt der Emanzipation und Absicherung

Im Kontext traditioneller geschlechtsbezogener Rollenverhältnisse bedeutet die Hochschulzugangsprüfung eine Möglichkeit der *Emanzipation*. Sie eröffnet insbesondere Frauen die Option, durch die Studienentscheidung selbstbestimmt eigene Entscheidungen zu treffen und bisherige, biographisch verankerte Rollenbilder, insbesondere im Bereich Bildung und Beruf, zu hinterfragen. Die Studienentscheidung ist hier motiviert durch den Wunsch, etwas für sich selbst zu tun und finanzielle Eigenständigkeit zu erreichen. Eigene Bedürfnisse spielen in beruflichen Entscheidungen bislang nur eine untergeordnete Rolle. Diese Annahmen sind eingebettet in ein Weltbild, das harte Arbeit zur Sicherung des Lebensunterhalts als notwendig erachtet und nur begrenzten Raum für persönliche Bedürfniserfüllung im Leben sieht. Beruf, Arbeit und Partnerschaft sind zentrale Lebensbereiche, die den Unterhalt sichern. Negative Erfahrungen von Abhängigkeit in traditionellen Rollenbildern, sowohl in der eigenen als auch in der Elterngeneration, bilden einen wichtigen Bezugsrahmen bei der beruflichen Neuorientierung. Das Selbst wird als eingebunden in familiäre und partnerschaftliche Beziehungen verstanden und das Handeln erfolgt im Bezug zu Anderen, ergo mit *geringem Selbstbezug*. Die Studienentscheidung fällt in eine Lebensphase, in der nach langer Unsicherheit und Diskontinuität wieder Stabilität einkehrt und die eigene Existenz (finanziell) abgesichert ist. Die reflexive Auseinandersetzung mit mehrgenerationalen Abhängigkeitserfahrungen markiert den Beginn eines Suchprozesses hin zu selbstbestimmten Lebensentwürfen. Die Z-Prüfung markiert hier erstmals eine Veränderung: Eigene Interessen und der Wunsch nach Unabhängigkeit werden zu einer zentralen Sinn- und Orientierungsperspektive für das weitere Handeln. Positive Erfahrungen im studentischen Umfeld regen die Entwicklung neuer Zukunftsperspektiven an, in denen eigene Interessen an Bedeutung gewinnen. Der Beweggrund

‚etwas für sich selbst zu tun' kann als Hinwendung zu eigenen Bedürfnissen verstanden werden. Finanzielle Absicherung bleibt aber Grundvoraussetzung. Die Z-Prüfung ist hier Ausdruck des Strebens nach Autonomie und persönlicher Selbstbestimmung.

Das im Studium erlangte Wissen und praxisbezogene Erfahrungen ermöglichen im Weiteren, eigene biographische Erfahrungen zu verarbeiten, zu reflektieren und beruflich produktiv zu machen. Durch den Zugang zur Hochschule und in neue Bildungskontexte kann die eigene Biographie in diese Prozesse eingebracht und theoretisch wie praktisch anschlussfähig an neue Kontexte gemacht werden. Insgesamt zeigt sich ein kontinuierlicher Prozess *biographischer Arbeit*, in dem prozesshaft zunehmend Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung übernommen wird und Handlungsmöglichkeiten erweitert werden.

Hochschulzugangprüfung als Schritt zur beruflichen Selbstverwirklichung

Während die beschriebenen Prozesse biographischer Arbeit in Zusammenhang mit partnerschaftlichen Beziehungen, Rollenbildern und Abhängigkeitsverhältnissen stehen, lässt sich kontrastierend zeigen, dass die Z-Prüfung auch als Möglichkeit fungiert, einen *Zugang in berufliche Kontexte und Milieus* zu erhalten. Hier dient der angestrebte Beruf nicht zur finanziellen Absicherung des eigenen Lebensunterhalts, sondern übernimmt eine identitätsstiftende bzw. -bestärkende Funktion. Gleichzeitig stellt das Studium eine Möglichkeit dar, eine in der Schulzeit nicht realisierte Option nachzuholen: der in der Jugend nicht ermöglichte Zugang auf ein fachspezifisches Gymnasium im gleichen thematischen Kontext.

Handlungsleitend sind anvisierte Gestaltungsmöglichkeiten für das eigene Leben. Dies geht mit geographischer Mobilität und Risikobereitschaft einher, um die persönlichen und beruflichen Ziele zu erreichen. Da der Beruf auf der Sinnebene mit gesellschaftlicher Positionierung verbunden ist und die Voraussetzung darstellt, das Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, ist der berufliche Werdegang eng mit der eigenen Identität und dem Selbst verbunden. Auf der manifesten Sinnebene geht es um einen Anschluss an das vorakademische berufliche Können, sodass das Studium der Bestätigung und akademischen Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen dient. Darüber hinaus stellt die Hochschulzugangsprüfung in diesem Zusammenhang auch eine Möglichkeit für eine Bleibe- und Anschlussperspektive im Kontext von Migration dar. Auf der latenten Sinnebene zeigt sich, dass das mit dem Studium verbundene Berufsziel mit der Zugehörigkeit

zu einem bestimmten Milieu verbunden ist. Die Orientierung, in einem bestimmten Berufsfeld arbeiten zu wollen, ist in verschiedener Hinsicht begründet: Sie resultiert einerseits aus persönlichen Interessen, ist jedoch zugleich biographisch durch das Aufwachsen in einem politischen und gesellschaftlichen Kontext geprägt. Gesellschaftliche Anerkennung und individuelle Gestaltungsspielräume sind bestimmten Berufen vorbehalten, während andere Berufsgruppen eingeschränkte Chancen auf Aufstieg und Bewegung haben. Diese gesellschaftlich und familiär vermittelte Erfahrung wirkt als latentes Deutungsmuster im Prozess der beruflichen Orientierung fort, sodass der Beruf mit gesellschaftlicher Positionierung verbunden wird. Somit werden auch Emanzipationsbewegungen sichtbar, sich aus *einem gesellschaftlichen/politischen Umfeld* zu lösen, indem das Herkunftsland als Begrenzung der Gestaltungsfreiheit für das eigene Leben und beruflichen Erfolg erfahren wird. Es besteht eine strukturelle Berufs- und Chancenabhängigkeit, die durch gesellschaftliche und politische Umstände entsteht. Dabei zeigt sich, dass der Zugang zu beruflichem Erfolg und gesellschaftlicher Position stark durch die konkrete Berufszugehörigkeit bestimmt ist. Da die Lebensgestaltung im Herkunftsland mit strukturellen Begrenzungen und Anstrengungen verbunden bleibt, wird beruflicher Erfolg als nur außerhalb dieses eingeschränkten gesellschaftlichen Rahmens erreichbar betrachtet. Dadurch zeigt sich eine Loslösung von den begrenzenden Strukturen des Herkunftslandes und eine Neuorientierung in einem anderen gesellschaftlichen Kontext.

Es wird ein insgesamt gestaltungsorientiertes Selbstkonzept sichtbar: die Lebensumstände und die eigene Biographie planend, verändernd und gestalterisch beeinflussen zu können. Daran zeigt sich auch eine hohe Ich-Orientierung und hoher Selbstbezug. Der Weg zu einem Hochschulstudium ist verbunden mit einer berufsbiographischen Selbstverortung. Die Z-Prüfung eröffnet Chancen zur Weiterbildung, die für die angestrebte Berufsperspektive relevant sind, und trägt gleichzeitig zur persönlichen und beruflichen Entwicklung bei.

Hochschulzugangsprüfung als biographischer Übergang, nachträglicher Beweis der Studierfähigkeit und Selbstwirksamkeitserfahrung

Die Hochschulzugangsprüfung stellt im Spannungsverhältnis zwischen familiären Erwartungen und eigenen (fehlenden) beruflichen Perspektiven einen zentralen *Übergangsschritt* dar, der den Ausgangspunkt für eine Neuorientierung nach einer unzufriedenstellenden beruflichen Situation bildet. Obwohl zunächst keine klare Berufsperspektive verfolgt wird, eröffnet die Hochschulzugangsprüfung die Möglichkeit, den eigenen Bildungs- und Berufsweg zu überdenken und neu zu gestalten. Die mehrfachen erfolglosen

Versuche, im Wunschfach einen Studienplatz zu erhalten, führen aufgrund begrenzter Kapazitäten und hoher Zulassungsbeschränkungen zu einer fachlichen Umorientierung, ohne dabei konkrete berufliche Ziele zu verfolgen. Diese Umorientierung erfolgt zunächst entlang vertrauter familialer Erfahrungsräume, was die Bedeutung sozialer und biographischer Erfahrungen im Prozess der Berufsfindung verdeutlicht. Die anschließende Phase der beruflichen Bewährung nach dem Studium ist von der Erfahrung der Nicht-Passung geprägt, was zu einem erneuten Wechsel zurück in den Bereich der ursprünglichen Berufsausbildung vor dem Studium führt. In diesem Zusammenhang wird die Hochschulzugangsprüfung zu einem wichtigen biographischen Schritt, der einen Prozess der Suche und Aneignung neuer beruflicher Perspektiven einleitet.

Die erfolgreiche Hochschulzugangsprüfung stellt darüber hinaus im Rückblick auf negative schulische Erfahrungen und elterliche Bildungsaspirationen, die als Druck und Überforderung erlebt wurden, einen nachträglichen formalen *Beweis der Studierfähigkeit* dar und wird somit zu einer zentralen Selbstwirksamkeitserfahrung. Die bestandene Prüfung wird hier individuell-biographisch in der persönlichen Deutungszuschreibung mit einem Bildungsabschluss des Abiturs gleichgesetzt und auf gleicher Ebene eingeordnet. Es geht darum, die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Relevant ist in diesem Zusammenhang der Aspekt der intrinsischen Motivation, losgelöst von äußeren Zwängen und von außen gestellten Erwartungen, so dass sich die Entscheidung zur Hochschulzugangsprüfung hier als Erfahrung der Selbstbestimmung rekonstruieren lässt. Diese Selbstbestimmung zeigt sich als Emanzipationsbewegung in der *Abgrenzung von elterlichen Bildungsaspirationen* und beruflichen Erwartungen und Zielvorstellungen. Die vorakademische Entscheidung für die berufliche Erstausbildung diente der Loslösung vom Elternhaus und ermöglichte einen beruflichen Weg, der nicht durch die Erwartungen der Eltern vorgegeben ist, sondern die eigene Unabhängigkeit und Selbstbestimmung in den Vordergrund stellt. Damit steht auch die Z-Prüfung im Kontext der weiteren Suche nach Selbstbestimmung und Findung der eigenen (beruflichen) Identität, in der es eine Passung von eigenen Interessen und Kompetenzen und ein Gefühl der Zugehörigkeit gibt.

Es zeigt sich ein Selbstbezug, der sich dadurch kennzeichnet, entgegen gestellter Erwartungen zu handeln. Die Selbstdefinition erfolgt durch Abgrenzung und Streben nach Autonomie. Im Kontext der elterlichen Erwartungen werden die Möglichkeiten für eigenständige berufliche Wünsche und Interessen als begrenzt wahrgenommen. Es wird zwar versucht, sich von der als normative Orientierung wirkenden elterlichen Erwartungen zu emanzipieren, jedoch ohne alternative individuelle Zielvorstellungen für eine berufliche

Zukunft entwickeln zu können. Das Resultat ist ein Zustand von Orientierungslosigkeit, der zeigt, dass die Loslösung von vorgegebenen Erwartungen nicht zwangsläufig mit einer klaren eigenständigen Handlungsfähigkeit oder beruflichen Selbstdefinition einhergeht.

Im weiteren (berufs-)biographischen Verlauf wird dieses Spannungsverhältnis an verschiedenen Stellen durch Versuche der Annäherung (ein absolviertes Studium in Orientierung am familiären Erfahrungsraum) und Distanzierung bearbeitet. Schließlich ermöglicht der Schritt in die berufliche Selbstständigkeit im Bereich der Erstausbildung die erfüllende Erfahrung von Sinn und Passung. Die selbstgewählte Tätigkeit führt zu einer veränderten Bewertung des beruflichen Handelns und stärkt die Selbstwirksamkeit. Die Selbstständigkeit wird zum Ausdruck individueller Bedürfnisverwirklichung und ist eng mit einem Streben nach Sinn und persönlicher Identifikation verbunden. Zugleich wird so das Füllen einer Leerstelle in der eigenen Entwicklung und das positive Besetzen eigener Stärken und Kompetenzbereiche ermöglicht, als bestärkende Abgrenzung von den familiären Erwartungen. Die berufliche Selbstständigkeit lässt sich als ‚biographische Entwicklungschance' und (berufs-)biographische Passung deuten, mit der er auch die inneren familienbiographischen Konflikte bearbeiten werden können.

8.2 Herangehensweise auf dem Weg zur Hochschulzugangsprüfung

Wie die Biograph:innen ihren Weg zur Hochschulzugangsprüfung gestalten, in welchen Rahmen und Bedingungen diese Handlungen eingebettet sind und an welchen Annahmen das Handeln ausgerichtet ist, beschreibt die *Herangehensweise auf dem Weg zur Hochschulzugangsprüfung*. Dies umfasst auch, wie Optionen auf dem Weg zum Studium gedeutet und wahrgenommen werden und insbesondere, welche Handlungen und Herangehensweisen sich daraus ableiten lassen (vgl. auch Tiefel, 2005).

Eine *offene, tentativ suchende*[85] Herangehensweise auf dem Weg zur Z-Prüfung zeigt sich durch Erkundung, Exploration und Zukunftsoffenheit in Bezug auf den weiteren beruflichen Verlauf. Die theoretische Perspektive eines Studiums eröffnet sich in einem sozialen Begegnungsraum im Rahmen eines funktionellen Rollenverhältnisses, das zu einem Anregungsmilieu wird. Die Interaktion mit Studierenden, die in abgegrenzten, aber sich po-

[85] Zum Begriff „tentativ suchend" vgl. Tiefel (2005).

tenziell überlappenden Lebenswelten stattfindet, ermöglicht einen spezifischen lebensweltlichen Zugang zum Hochschulkontext, der eine gedankliche Auseinandersetzung mit einem Studium in Gang setzt. Auf diese Weise werden prozesshaft neue individuelle Entwicklungspotenziale und Bildungschancen sichtbar, die als Option zur biographischen Neuorientierung durch neue berufliche Anschlussoptionen interpretiert werden. In einem Prozess der langsamen, neugierigen und offenen Annäherung an ein Studium wird eine gedankliche Erprobung neuer Lebensentwürfe ermöglicht. Die von Offenheit geprägte Herangehensweise lässt sich als erfahrungsorientiertes, exploratives Handeln bezeichnen. Dies verweist auf ein selbstermächtigendes, experimentierfreudiges Verhältnis zum eigenen Bildungs- und Lebensweg. Gleichzeitig wird absichernd und abwägend agiert, sowohl in kognitiver als auch finanzieller Hinsicht. Dies ist zentral bei der Suche nach einem Studienfach, verbunden mit einer geringen Risikobereitschaft. Die Studienfachwahl ist von der antizipierten Machbarkeit und der späteren finanziellen Perspektive abhängig, aber gleichzeitig ergebnisoffen: Die getroffene Studienfachwahl muss nicht endgültig sein. Die Möglichkeit von Fehlern und Scheitern werden als Teil dieses Bildungsprozesses in Kauf genommen. Es zeigt sich insgesamt ein berufliches Deutungsmuster, das auf finanzielle Absicherung ausgerichtet ist, sodass die Herangehensweise von einer Sicherheitsorientierung gekennzeichnet ist. Es zeigt sich eine offene, aber gleichzeitig vorsichtige Vorgehensweise. Das Studium wird mit der Erwartung an einen späteren finanziellen Ertrag verknüpft, obwohl für das Studium selbst zunächst hohe Kosten aufzubringen sind und parallele Erwerbsarbeit notwendig ist. Die Herangehensweise auf dem Weg zur Z-Prüfung lässt sich zusammenfassend als *offenes, tentativ suchendes Handeln* charakterisieren. Dieses Handeln ist gekennzeichnet durch einen erkundenden und aktiven Umgang mit der eigenen Bildungsbiographie, der es ermöglicht, Unsicherheiten zu verringern und den individuellen Weg zur Hochschulzugangsprüfung bewusst, explorativ und sozial eingebunden zu gestalten. Dabei stellen nicht Personen aus dem engeren familiären Umfeld, sondern Personen, die einen Bezug zur Lebenswelt Studium haben, die soziale Einbindung für die Biographin bereit.

Die *zielgerichtete* Herangehensweise auf dem Weg zur Z-Prüfung ist hingegen auf die Herstellung von Kontinuität im Sinne einer beruflich anschlussfähigen Studienperspektive ausgerichtet, dabei gleichzeitig offen für den konkreten Weg. Offenheit bedeutet in diesem Zusammenhang, flexibel auf neue Informationen, unerwartete Entwicklungen oder alternative Perspektiven zu reagieren und den Weg bei Bedarf anzupassen. Zielge-

richtetheit hingegen meint, dass trotz dieser Flexibilität ein klar definiertes übergeordnetes berufliches Ziel verfolgt wird. Eine offene und zugleich zielgerichtete Herangehensweise zeigt sich somit darin, fokussiert auf ein Ziel hinzuarbeiten, gleichzeitig aber bereit zu sein, Erkenntnisse aufzunehmen und den Weg anzupassen. Die Studienentscheidung selbst ist zunächst in eine biographische Migrationsbewegung eingebettet mit dem übergeordneten Ziel der Bleibeperspektive. Zur Erreichung dieses Ziels werden konkrete Möglichkeiten gesucht und abgewogen. Der Umgang mit verschiedenen theoretischen Möglichkeiten (z. B. eine zweite berufliche Ausbildung) erfolgt in Auseinandersetzung mit vermuteten strukturellen Begrenzungen, ohne dass aktiv Versuche in diese Richtung unternommen werden. Der Raum für das eigene Handeln wird als begrenzt wahrgenommen, begründet mit der eigenen Herkunft. Unterstützung von Personen aus dem erweiterten sozialen Umfeld trägt schließlich dazu bei, die Idee eines Studiums zu verfolgen und nach Möglichkeiten des Hochschulzugangs zu suchen. Das Studium wird als Weiterführung bzw. formale Bestätigung des bisherigen bildungsbezogenen und beruflichen Werdegangs betrachtet. Der mit dem Studium anvisierte Beruf ist verbunden mit einer identitätsstiftenden bzw. -stärkenden Funktion: nicht nur einen Beruf zu haben, sondern etwas zu sein und den Beruf als Teil der eigenen Identität zu verstehen. Das Konzept eines zielgerichteten beruflichen Werdegangs, mit dem ein konkreter Berufswunsch verbunden ist, beinhaltet die Formulierung klarer Ziele, die mit dem Studium in gedanklich abstrakter Weise verbunden werden. Die Studienfachentscheidung stellt in diesem biographischen Plan einen ersten Schritt in diese Richtung dar und ist mit Kompromissen verbunden. Das notwendige Studium für das eigentliche Berufsziel steht in Diskrepanz zur aktuellen Lebenssituation (Bedeutung des Wohnorts und des sozialen Umfelds). Im Rahmen desjenigen Studienfachs, das dem Wunsch inhaltlich am nächsten kommt, findet eine aktive Suche nach Möglichkeiten statt, die zur eigenen beruflichen Entwicklung beitragen. Die Vorstellung vom beruflichen Werdegang ist eingebettet in ein Weltbild, in dem der Rahmen der eigenen Lebensgestaltung vom gewählten Beruf abhängig ist, und ist in struktureller Hinsicht leitend für das eigene Handeln. Es geht um eine Möglichkeit, das eigene Leben aktiv zu gestalten, wofür auch große Risiken in Kauf genommen werden. Der Beruf hat damit keine Funktion der finanziellen Absicherung, sondern bestimmt die gesellschaftliche Stellung, die wiederum den Möglichkeitsraum für den privaten Lebensbereich mitbedingt. Das berufliche Ziel, das in einem bestimmten Milieu (der Kunst) verortet ist, entwickelt sich bereits biographisch früh, sodass für den Berufswunsch frühe

biographische Erfahrungen zentral und handlungsleitend werden und im Weiteren biographisch beständig bleiben. Das berufliche Deutungsmuster ist demnach eng mit gesellschaftlicher Positionierung verbunden, die handlungsleitend auf dem Weg zur Z-Prüfung ist. Das durch die Z-Prüfung ermöglichte Studium wird in eine inhaltliche biographische Kontinuitätslinie gestellt. Die biographische Entwicklung ist durch eine hohe Bereitschaft zum Neuanfang und zur Aufgabe der bisherigen Lebensumstände geprägt, um auf die Zukunft gerichtete Berufsziele zu realisieren.

Eine *gelegenheitsorientierte* Herangehensweise auf dem Weg zur Hochschulzugangsprüfung umfasst im Kontrast dazu eine geringe Zielklarheit, im Vordergrund steht stattdessen das unmittelbare Ergreifen von Optionen und Gelegenheiten, die sich spontan ergeben und als Möglichkeiten für das eigene Handeln interpretiert werden. Die Entscheidung zur Z-Prüfung findet in einer als negativ und unzufriedenstellenden empfundenen beruflichen Situation statt (im Rahmen der beruflichen Erstausbildung), vor allem hinsichtlich des sozialen Umfeldes und der Ausbildungsbedingungen. Erfahrungen der Unzufriedenheit in einem beruflichen Kontext, der nicht den eigenen Bedürfnissen entspricht, stoßen die Suche nach einer Möglichkeit der persönlichen und beruflichen *Weiterentwicklung* an. Die Unzufriedenheit bezieht sich nicht auf die berufliche Tätigkeit selbst, sondern auf das damit verbundene soziale Umfeld, das von einer fehlenden Trennung zwischen Arbeit und Freizeit infolge gemeinsamer Lebens- und Arbeitsorte geprägt ist. Der Prozess der Studienentscheidung lässt sich somit als Fluchtmotiv beschreiben, heraus aus der aktuellen Situation. Die Suche nach einer Möglichkeit, dieses Umfeld zumindest temporär verlassen zu können, ist verbunden mit dem Wunsch nach Veränderung und einer Orientierung nach außen. Die Vorbereitung auf die Hochschulzugangsprüfung stellt für den Biographen eine passende Option dar, das derzeitige Arbeitsumfeld zu verlassen und das zukünftige im Hinblick auf eigene Bedürfnisse sinnvoll zu gestalten. Mit der Motivation für die Hochschulzugangsprüfung, das berufliche Umfeld zu verlassen und die Freizeit durch die Prüfungsvorbereitung damit subjektiv sinnvoll zu gestalten, geht gleichzeitig eine fehlende konkrete berufliche Orientierung einher, da kein konkreter alternativer Berufswunsch formuliert wird. Die Suche nach einer Weiterentwicklung lässt sich als diffuse Unzufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation beschreiben. Im Vordergrund steht das Bedürfnis nach Ablösung aus der aktuellen Situation, ohne dass bereits ein klares berufliches Ziel oder eine alternative Orientierung entwickelt wird. Soziale Beziehungen mit Gleichgesinnten machen die Option eines Studiums auf und dienen als Beispiel und Orientierung. Dieses Beispiel wird als passende Gelegenheit interpretiert,

die genutzt wird. Das Handeln erfolgt in Orientierung an einem signifikanten Anderen aus dem beruflichen Umfeld, der diesen Weg bereits gegangen ist und so mobilisierend und unterstützend wirkt. Ein externer Impuls in einer Phase biographischer Offenheit wird als Chance zur Entwicklung und beruflichen Veränderung betrachtet und ermöglicht das Erschließen neuer Handlungsoptionen. Die Herangehensweise lässt sich demnach als Reaktion auf externe Impulse und Angebote beschreiben. Die Entscheidung zu einer Hochschulzugangsprüfung wird von äußeren Gelegenheiten und spontanen Impulsen bzw. Anregungen aus dem sozialen Umfeld beeinflusst. Das berufliche Deutungsmuster und damit verbundene biographische Entscheidungen sind stark an die aktuellen Lebensumstände und äußere Möglichkeiten geknüpft. Die Herangehensweise auf dem Weg zur Z-Prüfung folgt einer orientierungssuchenden und gelegenheitsorientierten Handlungslogik: Das Handeln ist geprägt von Offenheit, wobei das Ergreifen unerwarteter Möglichkeiten und die flexible Reaktion auf äußere Impulse im Vordergrund stehen. Das Handeln ist kurzfristig orientiert, ohne ein langfristiges Ziel zu verfolgen.

8.3 Bedeutung des Berufs

Wie in den vorangegangen Vergleichsdimensionen bereits deutlich wurde, ist bei der Frage nach der Herangehensweise auf dem Weg zur Hochschulzugangsprüfung und deren biographische Bedeutung von Relevanz, welche Bedeutung der Beruf einnimmt und welche berufsbezogenen Deutungsmuster damit in Zusammenhang stehen.

Ein Weltbild, in dem der Beruf vor allem der Sicherstellung des Lebensunterhalts und finanziellen Absicherung dient, lässt sich als existenzsichernde Berufswahl beschreiben. Entscheidungen basieren auf der Abwägung von Machbarkeit und Nutzen, insbesondere finanziellen Aspekten. Stabilität und wirtschaftliche Sicherheit sind wichtiger als Selbstverwirklichung oder beruflicher Erfolg.

Im Kontrast dazu steht ein Weltbild, welches sich als selbstbestimmt und ganzheitlich beschreiben lässt. Hier stellt der Beruf die Grundlage dar, das eigene Leben erfolgreich zu gestalten. Der Beruf wird nicht nur als Mittel zur finanziellen Absicherung gesehen, sondern als zentraler Bestandteil der persönlichen Identität, Selbstverwirklichung und Lebensgestaltung und bietet Möglichkeiten, eigene Interessen und Fähigkeiten einzubringen und ein beruflich erfülltes Leben zu führen. Diese Annahmen beinhalten die Integration von Beruf, Persönlichkeit und Lebenszielen, der Beruf steht für einen aktiven Gestaltungsraum für das eigene Leben.

Eine weitere Variante ist ein Weltbild, in dem der Beruf den eigenen Interessen entspricht und mit den persönlichen Kompetenzen übereinstimmt. Sinn und Kongruenz von Beruf und Selbst sind zentrale Aspekte in diesem beruflichen Deutungsmuster. In diesem Verständnis steht die Passung zwischen den individuellen Interessen, Fähigkeiten und beruflichen Anforderungen im Mittelpunkt. Der Beruf wird als Ausdruck der eigenen Identität und Stärken gesehen, der Motivation, Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit fördert. Ein Beruf gilt hier als sinnvoll und erfüllend, insofern er den eigenen Interessen und Talenten entspricht und Raum für persönliche Entfaltung bietet.

8.4 Zeitbezug der Motivation für die Hochschulzugangsprüfung

Im Kontext der biographischen Bedeutung und der Herangehensweise an die Z-Prüfung ist auch der Zeitbezug von Relevanz: Das Handeln erfolgt in Orientierung an der *Vergangenheit*, an der *Zukunft* und der *Gegenwart*. In allen drei genannten Ausprägungen werden mit der Z-Prüfung verschiedene Ziele verbunden, die von den Biograph:innen in unterschiedlicher Art und Weise verfolgt werden. Während Ziele grundsätzlich immer auf einen Zustand in der Zukunft ausgerichtet sind (vgl. Arbeitsgruppe Soziologie, 2004, S. 69), können die Beweggründe für diese Ziele jedoch zeitlich unterschiedlich verortet sein.

Der *Vergangenheitsbezug* ist dadurch gekennzeichnet, etwas an der eigenen Lebenssituation zu verändern, mit dem Ziel, negative Erfahrungen, die in der Vergangenheit selbst gemacht oder bei anderen beobachtet wurden, nicht zu wiederholen. Das Handeln lässt sich als vergangenheitsbezogenes, auf die Vermeidung der Wiederholung negativer Erfahrungen zielendes Handeln bezeichnen. Hier steht die bewusste Abkehr von erlebten Mustern und Situationen im Zentrum des Handelns.

Der *Zukunftsbezug* hingegen ist charakterisiert durch eine Handlungsorientierung, die auf eine skizzierte Zukunft hin ausgerichtet ist, die mit einem konkreten beruflichen Ziel in Verbindung steht, auf das hingearbeitet wird. Berufliche Entscheidungen in der Gegenwart werden von der Biographin als vorläufig gerahmt, die später korrigiert werden können. An dem entwickelten Zukunftsentwurf wird gedanklich festgehalten, was eine Idealisierung bestimmter beruflicher Entwürfe darstellt, die eng mit dem eigenen Identitätsverständnis und Selbstbild in Zusammenhang stehen.

Im Vergleich dazu ist ein Handlungsmuster mit hohem *Gegenwartsbezug* darauf fokussiert, die aktuelle Situation unmittelbar zu verändern. Das Handeln orientiert sich kurzfristig an den gegenwärtigen, von äußeren Umständen bestimmten Bedingungen, welche nicht den eigenen Präferenzen entsprechen. Berufsbezogene Entscheidungen werden dabei ohne Bezug auf eine langfristige Perspektive getroffen und dienen vorwiegend der Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen.

8.5 Herkunftsfamilie und Bedingungen des Aufwachsens

Im Kontext der vorangegangenen Vergleichsdimensionen und dargestellten Emanzipationsbewegungen wurde bereits sichtbar, unter welchen gesellschaftlichen und familiären Bedingungen die Biograph:innen sozialisiert[86] sind. Nachfolgend wird daher die familiäre Unterstützung, Erwartungen und der familiäre Erfahrungsraum beschrieben und erläutert, wie diese mit der Bildungsorientierung und den beruflichen Werdegängen der Biograph:innen in Zusammenhang stehen.

Das Aufwachsen unter den schwierigen Bedingungen der Nachkriegszeit im ersten Fall schränken den gesellschaftlichen und ökonomischen Handlungsspielraum erheblich ein. Die Kindheit findet in einem kleinbürgerlichen und prekären Milieu statt. Durch ein beobachtendes Handlungsmuster und kindliche Neugier eignet sich die Biographin beim Mithelfen im Familienbetrieb Fachbegriffe und betrieblichen Prozessen an. Das Thema informelles Lernen außerhalb des Schulkontextes wird positiv besetzt, während Schulerfahrungen teilweise von Ausschluss aufgrund fehlender finanzieller Mittel gekennzeichnet sind. Trotz elterlicher Bildungsaspirationen, die durch ein grundsätzliches Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes geprägt sind, wirken sich fehlende finanzielle Ressourcen als strukturelles Hindernis negativ auf den Bildungsweg aus. So werden zentrale bildungsrelevante Entscheidungen wie der angestrebte Besuch des Gymnasiums durch die ökonomische Lage der Herkunftsfamilie begrenzt. Gleichzeitig gibt es ein Zutrauen in

[86] In einem allgemeinen Verständnis von Sozialisation, das für unterschiedliche theoretische Konzepte und Perspektiven anschlussfähig ist, sei hier auf das *Modell produktiver Realitätsverarbeitung* von Bauer und Hurrelmann (2021) verwiesen, die Sozialisation wie folgt definieren: „Im Kern bezeichnet Sozialisation damit die Persönlichkeitsentwicklung als eine ständige Interaktion zwischen dem Individuum und den umgebenden gesellschaftlichen Strukturen. Diese Interaktionserfahrungen werden aktiv und produktiv verarbeitet und dabei sowohl mit den inneren körperlichen und psychischen als auch mit den äußeren sozialen und physischen Gegebenheiten vermittelt." (S. 33). Die für Sozialisation relevanten Kontexte sind hier *Familie*, *Bildungsinstitutionen*, *alltägliche Lebenswelt* sowie *intersektionale Ungleichheiten* (vgl. ebd.).

die Fähigkeiten des Kindes. Im häuslichen Sozialisationsraum werden geschlechtsbezogene Rollenerwartungen erfahren: Der Vater verkörpert den Bereich der Erwerbsarbeit, während die Mutter überwiegend für Haushalt und Fürsorge zuständig ist. Diese geschlechterdifferenzierte Arbeitsteilung vermittelt einerseits normative Orientierungen, die sich prägend auf die künftigen beruflichen und privaten Lebensentwürfe wie beispielsweise späterer Beziehungen auswirken. Anfänglich werden diese sozialen Rollen und damit verbundene Abhängigkeitserfahrungen zuerst reproduziert und erst später reflektiert und infrage gestellt. Sowohl die traditionelle Rollenverteilung als auch das Arbeitsmuster der Überlastung wird in eigene partnerschaftliche Beziehungen übernommen, bis dieses Orientierungsmuster langsam reflexiv aufbricht. Erst im Verlauf biographischer Reflexion gelingt es, diese übernommenen Rollenbilder kritisch zu hinterfragen und schrittweise aufzubrechen. Dieser Prozess der Selbstreflexion markiert den Beginn einer biographischen Neuorientierung, in der gesellschaftlich strukturierte Rollenerwartungen hinterfragt und individuelle Handlungsmöglichkeiten sowie alternative Lebensentwürfe und schließlich die Idee eines Studiums entwickelt werden.

Auch in der zweiten Fallanalyse sind die finanziellen Mittel der Familie begrenzt, sodass bestimmte Fördermöglichkeiten für eigene Interessen nur sehr eingeschränkt realisiert werden können. Das Aufwachsen findet in einem künstlerisch-intellektuellen Milieu statt. Durch den elterlichen Beruf gibt es familiäre Auslandserfahrungen. Am Beispiel der eigenen Familie wird die Bedeutung verschiedener Berufe für die gesellschaftliche Positionierung und damit verbundener Privilegien erfahren, was als Orientierungsfolie für das eigene berufliche Handeln übernommen wird. Zudem wird die Biographin mit dem Wissen sozialisiert, dass es Unterschiede im Grad der erfolgreichen beruflichen Gestaltung zwischen dem Herkunftsland und dem (westlichen) Ausland gibt. Sowohl in der eigenen Herkunftsfamilie als auch im sozialen Umfeld erfährt sie eine hohe Orientierung nach außen, die ihr vermittelt, dass sie im Ausland bessere berufliche Erfolgsaussichten haben wird.

Einen Kontrast zur förderlichen, aber durch äußerliche Bedingungen begrenzte Unterstützung der Eltern bildet die soziale Herkunft aus einem akademischen Milieu im dritten Fall. Die frühe Kindheit ist durch das Aufwachsen in einem direkten schulischen Kontext geprägt. Auch hier ist der väterliche Beruf mit gesellschaftlicher Stellung und positivem Ansehen verbunden. Die elterlichen Bildungsaspirationen, welche vermutlich auf einen familiären und gesellschaftlichen Statuserhalt ausgerichtet sind, werden jedoch als negativ erlebt. Schon früh findet eine Konfrontation mit den väterlichen Bildungsansprüchen

statt, da beispielsweise schon vor Beginn der Schulzeit entsprechende Lerneinheiten durchgeführt werden. Das Thema Lernen wird früh negativ besetzt, da es mit Druck und Überforderung verbunden ist. Die Entscheidung für den Besuch des Gymnasiums wird als fremdbestimmt empfunden. Die Schulzeit auf dem Gymnasium wird als eine passive Phase des Verbleibens mit Erfahrungen von Angst und Scheitern am Leistungsdruck erlebt. Wiederholte schulische Schwierigkeiten führen zunächst zu Klassenwiederholung, ehe schließlich ein Schulwechsel auf die Realschule erfolgt. Insgesamt ist die Schulzeit verbunden mit ambivalenter und teils schmerzhafter Erfahrung in Bezug auf individuelles Lernen, externer Leistungsbewertung und familialen Ansprüchen. Diese bildungsbezogenen Erfahrungen in der Herkunftsfamilie und die damit verbundenen Sozialisationsbedingungen führen zu einer Abwehrhaltung und zu einem Handlungsmuster, das durch Abgrenzung und Differenzziehung charakterisiert ist.

8.6 Zusammenführung der Ergebnisse

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit fokussiert aus biographischer Perspektive den Weg hin zur Hochschulzugangsprüfung sowie die Bedeutung dieser Prüfung, respektive Studienentscheidung. Im Rahmen des Fallvergleichs konnten zentrale Aspekte identifiziert werden, die die Bildungsprozesse sowie die biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung beeinflussen.

Im Ergebnis zeigen sich drei unterschiedliche biographische Bedeutungen der Studienentscheidung über den Weg der Hochschulzugangsprüfung: 1) *Emanzipation*, 2) berufliche *Selbstverwirklichung*, 3) Beweis der *Studierfähigkeit als Erfahrung von Selbstwirksamkeit*. Zwar sind generalisierbare Ergebnisse aufgrund der Forschungsergebnisse anhand von drei exemplarischen biographischen Fallrekonstruktionen nur begrenzt möglich. Aber die abstrahierten Ergebnisse des Fallvergleichs werden aus der Perspektive betrachtet, dass sich die grundlegenden Erkenntnisse und die relevanten Kategorien auch auf andere Fälle und Biographien übertragen lassen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Die nachfolgende Darstellung dient demnach einer theoretischen Verallgemeinerung (zur Ebene der Generalisierung siehe Ausführungen in Kapitel 6.3.4).

Die Ergebnisse, die aus dem Fallvergleich gewonnen werden konnten, werden nachfolgend von den konkreten Fällen abstrahiert und im Anschluss in der Diskussion theoretisch eingeordnet (Kapitel 9).

Tabelle 4 stellt die ausgeführten Vergleichsdimensionen dar und führt diese für eine anschließende Theoretisierung im Kontext der biographischen Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung zusammen, diese werden „systematisch aufeinander bezogen“ (Schütze, 2016a, S. 59).

Biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung: / *Vergleichsdimension:*	Emanzipation im Kontext traditioneller geschlechtsbezogener Rollenverhältnisse	Berufliche Selbstverwirklichung	Beweis der Studierfähigkeit / Biographischer Übergang
Herangehensweise auf dem Weg zur Hochschulzugangsprüfung	– Offen – tentativ-suchend – Krisenbewältigend	– Zielgerichtet – Proaktiv – Gestaltend	– Gelegenheitsorientiert – reaktiv
Bedeutung des Berufs	– Finanzielle Absicherung	– Gesellschaftliche Positionierung – Biographische Gestaltungsmöglichkeiten – interessengeleitet – Identitätsstiftend	– Sinn und Passung
Zeitbezug der Motivation für die Hochschulzugangsprüfung	– Vergangenheit	– Zukunft	– Gegenwart
Herkunftsfamilie und Bedingungen des Aufwachsens	– kleinbürgerliches Milieu in der Nachkriegszeit – Prekär – Elterliches Zutrauen	– Musikalisches/künstlerisches Milieu – Sozialismus – finanziell begrenzt – migrationserwartende Sozialisation	– Kinderheim, Adoption – bildungsbürgerliches Milieu – elterliche Bildungsaspirationen, Druck

Tabelle 4: Übersicht der Vergleichsdimensionen (eigene Darstellung, vgl. auch Handelmann, 2020, S. 197)

Übergeordnet, d. h. unabhängig von den dargestellten Biographien, lassen sich aus den Ergebnissen folgende theoretische Schlüsse ableiten. Die Studienentscheidung im Kontext der Hochschulzugangsprüfung ist Ergebnis eines biographisch-situativen Aushandlungsprozesses, in dem individuelle Handlungen und Sinnkonstruktionen in Wechselwirkung mit sozialen, zeitlichen und familiären Rahmenbedingungen stehen. Für die biographische Bedeutung der Studienentscheidung über die Hochschulzugangsprüfung sind folgende Dimensionen relevant: *Herangehensweise auf dem Weg zur Z-Prüfung*, *Bedeutung des Berufs*, *Zeitbezug der Motivation für die Z-Prüfung*, sowie *Herkunftsfamilie und Bedingungen des Aufwachsens*.

Die *Herangehensweise* auf dem Weg zur Prüfung bewegt sich zwischen den Polen erkundend-offen (explorativ, absichernd, prozesshaft) und zielorientiert (klare Ziele) (vgl. Abbildung 13).



Abbildung 13: Herangehensweise auf dem Weg zur Hochschulzugangsprüfung (eigene Darstellung)

Für die grundsätzlichen Herangehensweisen lassen sich bereits frühe biographische Anknüpfungspunkte finden, die teils schon in der Kindheit sichtbar werden.

Von Bedeutung ist weiter, welcher Stellenwert der *Beruf* einnimmt, d. h. welche beruflichen Deutungsmuster leitend für das eigene Handeln sind[87] (vgl. Abbildung 14):

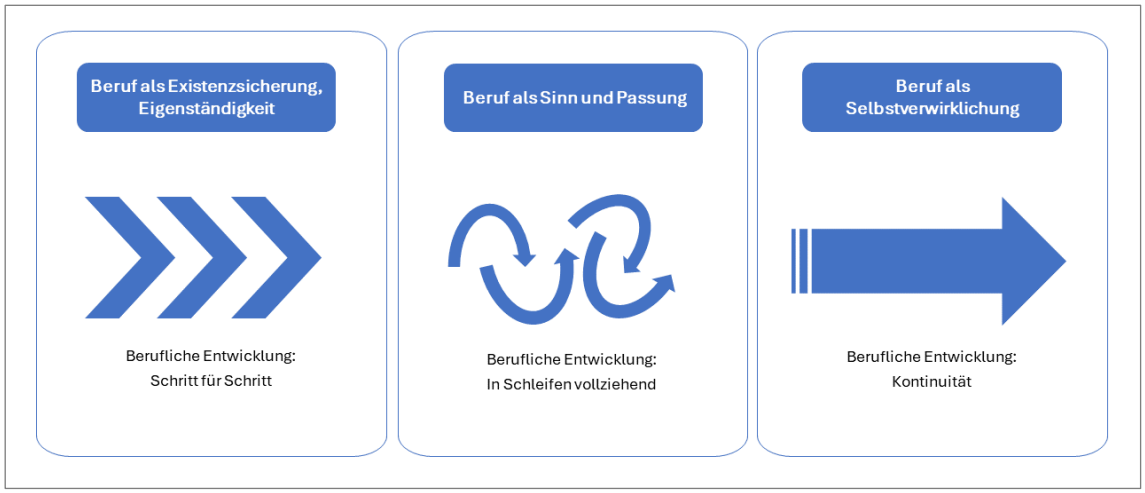


Abbildung 14: Bedeutung des Berufs (eigene Darstellung)

Der Beruf wird grundlegend entweder als *Existenzsicherung* (finanzielle Absicherung), *Sinnstiftung und Passung* oder *Selbstverwirklichung* betrachtet. Darüber hinaus wurde im Fallvergleich deutlich, dass der Beruf als Verbindung zu sozialen Milieus dient und teilweise mit gesellschaftlichem Status verbunden wird. Mit Blick auf die Frage, ob der berufliche Verlauf vor und nach dem Studium von Kontinuität oder Neubeginn im Verhältnis zur bisherigen beruflichen Biographie geprägt ist, zeigen sich verschiedene Prozess-

[87] Auch in anderen Studien, zu Berufsfindungsprozessen ganz allgemein (z. B. Handelmann, 2020) oder für Beruflich Qualifizierte im Spezifischen (vgl. Otto, 2021), zeigen sich ähnliche Befunde zur Deutung und dem Umgang mit berufsbezogenen Vorstellungen.

verläufe, die auch mit der jeweiligen Herangehensweise in Beziehung stehen: Eine berufliche Entwicklung, die sich a) durch ein Schritt-für-Schritt-Handeln[88] auszeichnet, b) von einer spiralförmigen, iterativen Entwicklung in Schleifen geprägt ist oder c) einer inhaltlichen Kontinuitätslinie folgt.

Ein weiterer Aspekt der sowohl für die Herangehensweise als auch die Handlungsmotivation im Kontext der Studienentscheidung von Relevanz ist, ist der jeweilige *Zeitbezug* (vgl. Abbildung 15):

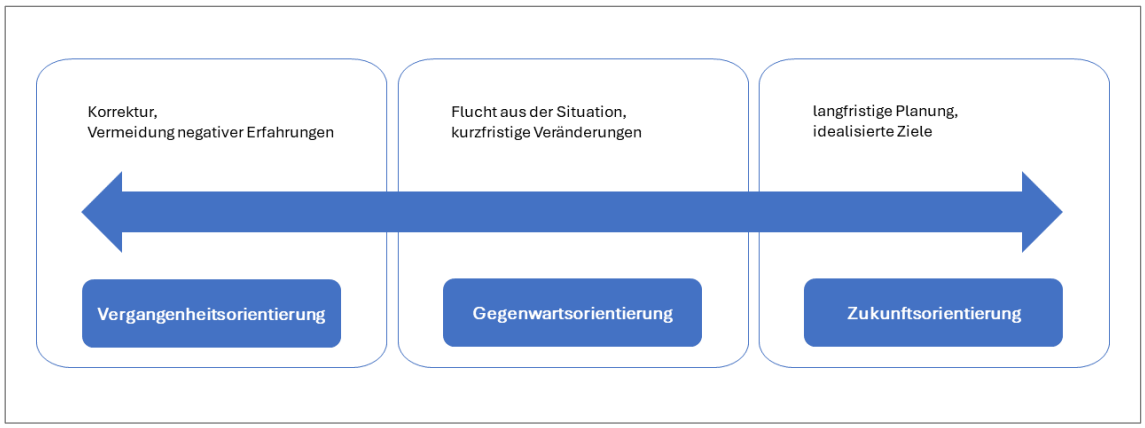


Abbildung 15: Zeitbezug der Handlungsmotivation (eigene Darstellung)

In einer *Vergangenheitsorientierung* zeigt sich das Handlungsmotiv einer biographischen Korrektur, indem eine Vermeidung bisher erlebter negativer Erfahrungen angestrebt wird. Die *Gegenwartsorientierung* zeigt sich in einer situativen, fluchtorientierten Bewegung, um kurzfristige Veränderungen zu erreichen. Eine *Orientierung an der Zukunft* zeichnet sich durch eine langfristige Planung aus, verbunden mit idealisierten Zielen.

Mit Blick auf die *Herkunftsfamilie und Bedingungen des Aufwachsens* sind einerseits der sozioökonomische und kulturelle Hintergrund relevant sowie familiäre Bildungsaspirationen und Rollenerwartungen. Andererseits zeigt sich ein unterschiedlicher Umgang mit diesen familiären Erwartungen, beispielsweise in Prozessen von Annäherung und Distanzierung. Die Aspekte der Herkunftsfamilie sind in Abbildung 16 dargestellt.

[88] Der Weg bis zum Studium über die Hochschulzugangsprüfung lässt sich als „Schritt-für-Schritt Übergangshandeln“ (Heinz, 2000) einordnen: es geht für die Biographin um den konkret nächsten Schritt, es geht darum, was machbar und für sie schaffbar erscheint. Eine konkrete berufliche Perspektive für die weitere Zukunft verbindet sie mit dem Studium zunächst nicht.

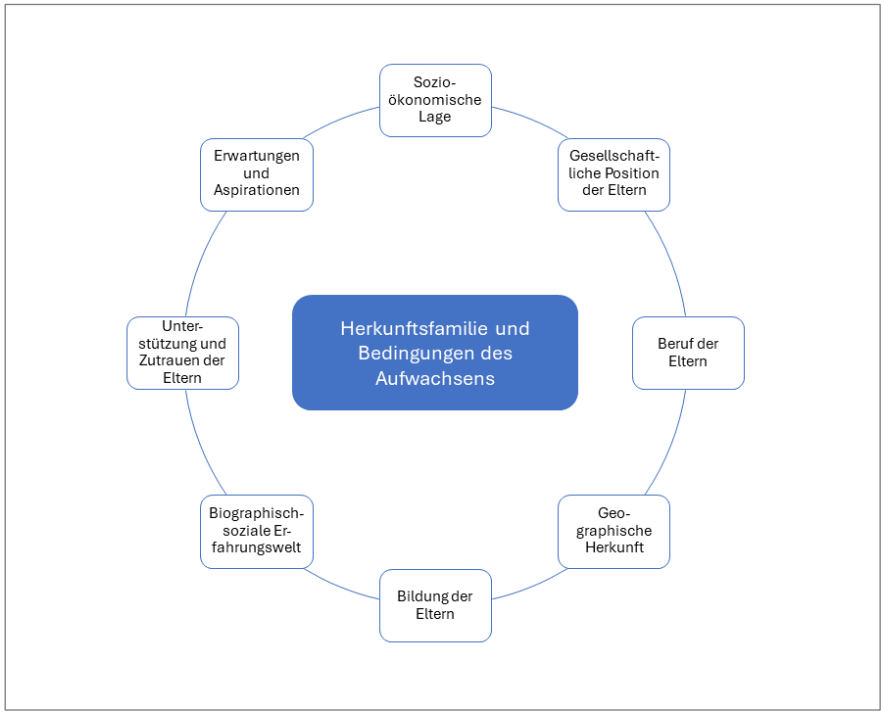


Abbildung 16: Herkunftsfamilie und Bedingungen des Aufwachsens (eigene Darstellung)

Die beschriebenen Ergebnisse betonen die Komplexität und Vielschichtigkeit der biographischen Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung, indem individuelle Motivationslagen, soziale Kontexte und zeitliche Perspektiven in einem Zusammenspiel betrachtet werden. Durch die Analysen wird deutlich, wie Bildungsentscheidungen als integraler Bestandteil biographischer Entwicklungsprozesse wahrgenommen und gestaltet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Hochschulzugangsprüfung (Z-Prüfung) aus biographischer Perspektive drei unterschiedliche Bedeutungen hat. Die Bedeutungen hängen eng mit verschiedenen Aspekten zusammen, die verdeutlichen, welche Rolle die Z-Prüfung in der Biographie der Befragten spielt: die Herangehensweise auf dem Weg zur Studienentscheidung, die zeitliche Orientierung ihres Handelns, die Erfahrungen in der Herkunftsfamilie und die Bedingungen des Aufwachsens, sowie die Bedeutung des Berufs. Die beruflichen Deutungsmuster, die Teil des individuellen Weltbildes sind, beeinflussen, wie der wahrgenommene Handlungsspielraum erlebt wird und welche Handlungen und Entscheidungen daraus folgen. Somit prägt das Zusammenspiel dieser Aspekte maßgeblich die biographische Bedeutung der Z-Prüfung für die einzelnen Personen. Abbildung 17 visualisiert diese Zusammenhänge.

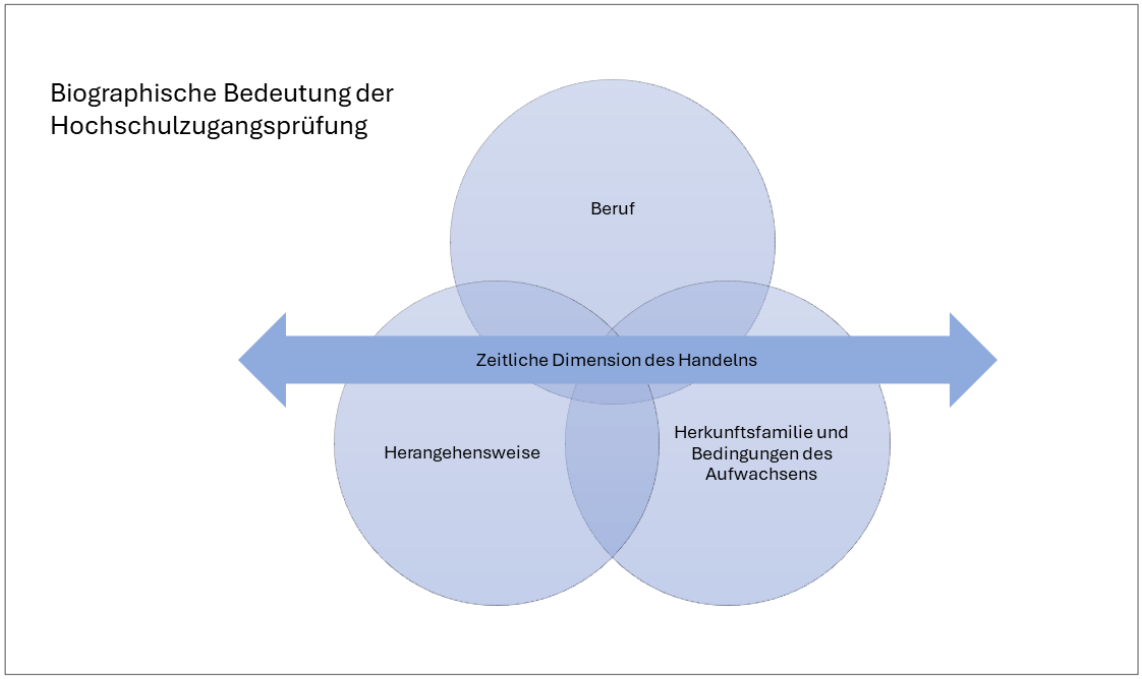


Abbildung 17: Aspekte der biographischen Relevanz der Z-Prüfung (eigene Darstellung)

Wie in allen drei Fallanalysen und im Fallvergleich deutlich wurde, sind die beruflichen Deutungsmuster unterschiedlich, jedoch alle biographisch begründet. Es finden sich in allen drei Biographien Anknüpfungspunkte in der Herkunftsfamilie und den Sozialisationsbedingungen des Aufwachsens (sowohl familiär als auch gesellschaftlich) über berufsbezogene Annahmen und Vorstellungen. Frühe biographische Erfahrungen und daraus resultierendes Erfahrungswissen prägen, wie die Biograph:innen ihren eigenen bildungs- und berufsbezogenen Werdegang ausgestalten und wahrnehmen.

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse zeigt sich, inwiefern die Studienentscheidung im Kontext der Hochschulzugangsprüfung teil eines biographisch-situativen Aushandlungsprozesses ist, in dem individuelle Handlungen und Sinnkonstruktionen in Wechselwirkung mit sozialen, zeitlichen und familiären Rahmenbedingungen stehen. Insgesamt wird deutlich, inwiefern die Entscheidung zur Hochschulzugangsprüfung Teil von Prozessen biographischer Arbeit (Selbstreflexion, Sinnstiftung) ist, in dem die beschriebenen Dimensionen miteinander verknüpft sind. Diese Prozesse der biographischen Zusammenhangsbildung (u. a. Krisenverarbeitung, biographisches Lernen und biographische Arbeit) werden in der nachfolgenden Diskussion aufgegriffen und theoretisch eingeordnet (vgl. Kapitel 9.1). Der Hochschulzugang durch die Prüfung ist dabei nicht nur ein formaler Akt, sondern wird biographisch als identitäts- und sinnstiftendes Ereignis verstanden.

9. Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei biographischen Fallrekonstruktionen sowie des kontrastiven Fallvergleichs theoretisch eingeordnet (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 4) und anschließend im Hinblick auf den bisherigen Forschungsstand (vgl. Kapitel 3) diskutiert.

9.1 Biographisches Lernen, biographische Krisen und biographische Arbeit

In den analysierten Biographien wird sichtbar, wie im biographischen Verlauf Erfahrungen bearbeitet und bestehende Sichtweisen infrage gestellt werden, sich ändern und Handlungsweisen daraus abgeleitet werden, die mit dem biographischen Weg zu einem Studium über die Hochschulzugangsprüfung in Verbindung stehen.

Der Bildungsbegriff nach Marotzki, der auf die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen abzielt (Marotzki, 2006, 2017), sowie der Begriff des „biografischen Lernens“ (Alheit & Dausien, 2018) sind eng miteinander verwoben und ergänzen sich in ihrem Verständnis von Bildung als individuelles und lebenslanges Phänomen, das in biographischen Kontexten verankert ist. Das Konzept des biographischen Lernens nach Alheit und Dausien (2018) fokussiert darauf, wie Individuen aus ihrer eigenen Lebensgeschichte lernen, indem sie Erfahrungen reflektieren und daraus Schlüsse für das eigene Handeln ableiten. Diese individuelle Perspektive auf lebenslanges Lernen impliziert einen reflexiven Prozess in der individuellen Biographie, der eine „Erweiterung individueller Möglichkeiten“ (Alheit & Dausien, 2018, S. 877) zulässt. Marotzki (2017) betont in seinen Ausführungen zu einer qualitativen Biographieanalyse, dass Bildung nicht nur das Aneignen von Wissen ist, sondern einen aktiven Prozess der Veränderung des Verhältnisses zur eigenen Person (Selbst) und zur Welt beschreibt. Erfahrungen von Krisen, als Irritation oder Infragestellung bestehender Annahmen, können Potenzial für Biographisierungsprozesse bieten. Bildung ist demnach ein lebenslanger Prozess, in dem Individuen sich selbst reflektieren, Haltungen verändern und ihre Beziehung zur Welt neu gestalten.

Krisen und biographisches Lernen

In den drei Fallanalysen lassen sich mehrere biographische Stellen identifizieren, die im Sinne von Marotzki (2017) als „Krisen“ gedeutet und auf ihr Potenzial für Bildungsprozesse hin diskutiert werden können. Demnach sind Krisen Erfahrungen, in denen bisherige Annahmen über das Selbst und die Welt infrage gestellt werden, was Reflexion, Um-

orientierung und Bildungsprozesse initiieren kann (vgl. Kapitel 4.1). In den biographischen Wegen der Biograph:innen zur Hochschulzugangsprüfung werden derartige Erfahrungen sichtbar, z. B. Unzufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation, Erfahrung von partnerschaftlicher und finanzieller Abhängigkeit, die Anforderung, eine Bleibeperspektive im Migrationskontext entwickeln zu müssen. Der Umgang mit diesen Krisen ist unterschiedlich (vgl. Kapitel 8.2).

In den Fallrekonstruktionen treten Emanzipationsprozesse hervor, die als Reaktion auf bestehende Abhängigkeitsverhältnisse oder den Druck, externen Erwartungen gerecht zu werden, verstanden werden können. In diesem Zusammenhang bietet die Möglichkeit der Hochschulzugangsprüfung eine Chance, sich mit diesen Erfahrungen kritisch auseinanderzusetzen.

Die Erfahrung von finanzieller Abhängigkeit in einer Partnerschaft kann als biographische Krise betrachtet werden (vgl. I_4). Sie wird als Belastung für das individuelle Selbstverständnis und Autonomie erlebt. Durch das Bewusstwerden dieser Abhängigkeit, auch intergenerational, werden bisherige Annahmen über fehlende Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und finanzielle Absicherung infrage gestellt, was eine intensive Auseinandersetzung und Neuorientierung in Gang setzt. Die Infragestellung traditioneller Geschlechterrollen und familiärer Abhängigkeitsverhältnisse, bei der bisher fest verankerte Rollenbilder in der eigenen Familie hinterfragt werden, und die Herauslösung aus dieser finanziellen Abhängigkeit ist somit ein biographischer Prozess, der Veränderungen in der Lebensgestaltung, Rollenverteilung und dem eigenen Selbstbild mit sich bringt. Diese Krise initiiert somit einen Bildungsprozess, der mit Selbstreflexion beginnt und zur Entwicklung selbstbestimmter Lebensentwürfe führt. Dabei vollzieht sich ein Übergang von einer Phase der Unsicherheit und Stabilisierung hin zu einer stärkeren Orientierung an eigenen Interessen und wachsender persönlicher Autonomie (vgl. I_4).

Auch das Erfüllen familiärer und gesellschaftlicher Erwartungen (wie z. B. Auswanderung) wird in diesem Zusammenhang als Herausforderung sichtbar. Das Entsprechen dieser Erwartungen stellt zwar keine Selbstverständlichkeit dar, aber sie werden als alternativlos erlebt und in das eigene Selbst- und Weltbild übernommen. Die Hochschulzugangsprüfung eröffnet hierbei die Möglichkeit, eigene Lebensentwürfe innerhalb dieses Rahmens umzusetzen. Die Anforderung, im Rahmen dieser Migration eine Bleibeperspektive entwickeln zu müssen (vgl. I_14), stellt insbesondere bei unklarer beruflicher Perspektive nach einer beruflichen Übergangszeit (Au-pair-Jahr) eine biographische Krise dar, da

mehrere Unsicherheiten zusammenkommen. Die Notwendigkeit, sich dauerhaft in einem neuen Land zu etablieren, erzeugt Druck, konkrete Zukunftsperspektiven zu entwickeln, obwohl berufliche und soziale Orientierungen noch offen sind. Das Au-pair-Jahr markiert hier eine biographische Übergangsphase, in der noch keine gefestigte berufliche Perspektive vorhanden ist. Die Unsicherheit über den weiteren beruflichen Weg wirkt sich verstärkend auf die Anforderung aus, langfristige Pläne zu formulieren, was die Lebenssituation als krisenhaft erscheinen lässt. Insgesamt ist die Entwicklung einer Bleibeperspektive bei gleichzeitigem Fehlen stabiler beruflicher Orientierung ein multidimensionales Krisenerlebnis, das eine intensive biographische Arbeit erfordert, um neue Sinnzusammenhänge zu schaffen und Handlungsentscheidungen zu treffen.

Eine länger andauernde biographische Krise, die durch ein Spannungsverhältnis zwischen familiären Erwartungen und den eigenen Vorstellungen entsteht, zeichnet sich durch mehrere Phasen der Annäherung und Distanzierung aus. Dieser Konflikt entsteht durch die Spannung zwischen extern vorgegebenen Normen und dem Wunsch nach individueller Selbstbestimmung. Die Bearbeitung dieser Krise erfolgt als reflexiver Bildungsprozess, in dem eine schrittweise Emanzipation von familiären Erwartungen erfolgt. Trotz zeitweiliger Orientierungslosigkeit führt dieser Prozess durch wiederholte berufliche Umorientierungen letztlich zu einer Passung zwischen Selbstbild, Interessen und beruflicher Tätigkeit und mündet in Selbstfindung und biographischer Integration (vgl. I_1).

Auch zurückliegende schulische Misserfolge und bildungsbezogene Fremdbestimmung in der Herkunftsfamilie können als krisenhafte Erfahrungen verstanden werden, die den weiteren Bildungs- und Berufsweg prägen. Leistungsdruck, Angst und Überforderung führen zu einem negativen Erleben von Lernen und schulischem Erfolg (vgl. I_1). Dieses Erleben bewirkt eine Abwehrhaltung gegenüber dem vorgegebenen Bildungsweg und eine bewusste Abwendung davon. Gleichzeitig eröffnet die bewusste Abkehr von Erwartungen im Sinne eines „institutionellen Ablaufmusters und -erwartungen des Lebensablaufs“ (Schütze, 1983b, S. 67) in Bezug auf Bildung, Ausbildung und Beruf auch Raum für alternative Bildungswege, wie den Zugang über die Hochschulzugangsprüfung, und wird zum Impuls für neue bildungsbiographische Entwicklungen. Die bestandene Hochschulzugangsprüfung gleicht hier symbolhaft Erfahrungen des Scheiterns nachträglich aus, indem sie formal die Studierfähigkeit bescheinigt, die nach Abschluss der Institution Schule als abgesprochen erlebt wurde. In diesem komplexen Zusammenspiel aus familiären, schulischen, beruflichen und alltagsweltlichen Erfahrungen zeigt sich, wie formales, nicht-formales und informelles Lernen biographisch integriert werden, wie Alheit und

Dausien (2018) es in ihrer Konzeption von biographischen Lern- und Bildungsprozessen verdeutlichen. Diese Bereiche sind nicht trennscharf und bedingen sich gegenseitig.

Der Befund, dass die Hochschulzugangsprüfung dazu dient, die biographische Krise des auf dem ersten Bildungsweg nicht erreichten Abiturs zu bearbeiten und diesen als Makel empfundenen Umstand nachträglich auszugleichen, findet sich auch bei Kotterer et al. (2022) sowie ergänzend Garz et al. (2025). Unterschiedlich ist jedoch, dass in der vorliegenden Studie das Abitur weniger als eigenes Ziel des Biographen, sondern vielmehr als elterliche Erwartung verstanden wird. Im Gegensatz dazu beschreiben Kotterer et al. (2022), dass die Biographin selbst das Abitur anstrebte, jedoch von ihren Eltern nicht ausreichend unterstützt wurde, was auf traditionelle Rollenvorstellungen für Töchter zurückzuführen ist.

Neben Krisen, die dem familiären Bereich zuzuordnen sind und mit der sozialen Herkunft in Zusammenhang stehen, gibt es in den analysierten Biographien auch Beispiele für berufliche Krisen, die Potenzial für Bildungsprozesse eröffnen. Berufliche Unzufriedenheit kann als biographische Krise verstanden werden, die das Selbstbild und die eigenen Bedürfnisse infrage stellt (I_1). Wenn die aktuelle Tätigkeit sowie die sozialen und räumlichen Bedingungen als belastend und nicht passend erlebt werden, kann dies einen Suchprozess und Neuorientierung initiieren. Diese Krisenerfahrung birgt das Potenzial für Bildungsprozesse, indem sie als Fluchtmotiv wirkt, zu Offenheit für Gelegenheiten führt und eine aktive Auseinandersetzung mit Veränderungsoptionen anstößt. Die Hochschulzugangsprüfung kann dabei eine zentrale Rolle als Möglichkeit zur beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung spielen. So wird eine diffuse Unzufriedenheit zum Ausgangspunkt für eine bewusste Neugestaltung des beruflichen Werdegangs. Überraschende Chancen oder externe Impulse durch soziale Begegnungen in Phasen der Orientierungsoffenheit können die bisherige Biographie infrage stellen. Durch die Deutung dieser Momente und Gelegenheiten als Möglichkeit für Exploration, eröffnen sich im Sinne eines Bildungsprozesses neue Handlungsspielräume.

Im Ergebnis spiegelt sich in den biographischen Analysen immer wieder das Charakteristikum von *Krisen* (Marotzki, 2017): Momente der Infragestellung und Neubewertung, in denen Normen, Erwartungen und Selbstbilder infrage gestellt werden und die zugleich Potenzial für Bildungsprozesse bieten. Diese Krisen zeigen sich in verschiedenen Facetten: Geschlechterrollen, beruflicher Unzufriedenheit, familiären Spannungen, Bildungsherausforderungen und äußeren Impulsen. Die Hochschulzugangsprüfung kann dabei

eine bedeutsame biographische Chance darstellen, die in als krisenhaft erlebten Erfahrungen neue Handlungsspielräume eröffnet, Reflexionsprozesse ermöglicht und Bildungsprozesse einleitet bzw. fortführt. Zudem stellt die erfolgreiche Z-Prüfung ein Selbstwirksamkeitserlebnis dar, dass bereits angestoßene (Such-)Prozesse weiter befördert.

Biographische Arbeit

In den biographischen Erzählungen wird sichtbar, wie zentrale reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte geschieht und die Biograph:innen das Verhältnis zu sich selbst sowie der Welt anpassen und verändern. In den analysierten Biographien zeigen sich Aspekte *biographischer Arbeit*, in Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen und familiären Herkunft und dem eigenen Weg.

Arbeiten, die auf das Konzept „biographische Arbeit" Bezug nehmen, sind beispielsweise Schneider (2018), Erdmann (2019), Schörmann (2021), der Sammelband von Kraul und Marotzki (2002b) oder aktueller Deppe (2020) und bieten Anschlussperspektiven für den Diskurs der Hochschulforschung im Kontext der Öffnung von Hochschulen mit Fokus auf die Mikroperspektive der (bildungs-)biographischen Verläufe. Trotz offener Definition und unterschiedlicher Bedeutung in den theoretischen Ansätzen weist das Konzept einige Gemeinsamkeiten mit dem Begriff der Biographisierungsleistungen, wie sie bei Bartmann und Kunze (2008) beschrieben sind, sowie Biographizität von Alheit (1996) auf und erweist sich als anschlussfähig für die Ergebnisse der vorliegenden Studie. Marotzki und Tiefel (2005) verstehen Biographisierung, als Prozess der Bildung von Zusammenhängen, „als Basiskompetenz biografischer Arbeit" (S. 135). Prozesse biographischer Arbeit lassen sich verstehen als „eine individuelle Leistung einzelner Menschen […], sich in der stetig verändernden Welt immer wieder neu zu verorten, ohne sich selbst fremd zu werden" (Marotzki & Tiefel, 2005, S. 135). Dies ergänzt die beschriebenen Perspektiven von Marotzki (2017) sowie Alheit und Dausien (2018) und rückt die Kongruenz zum Selbstbild in Veränderungsprozessen in den Mittelpunkt. Individuen müssen sich immer wieder neu verorten, Sinn herstellen und sich anschlussfähig an neue Kontexte zeigen, und dabei kongruent zum eigenen Selbstbild bleiben (vgl. Marotzki & Tiefel, 2005). Sie müssen sich mit den eigenen Erwartungen auseinandersetzen, aber auch mit familiären und/gesellschaftlichen Anforderungen, denen sie sich ausgesetzt sehen. Die Autor:innen betonen, dass dieser Prozess weitestgehend routinemäßig und ohne bewusstes Hinterfragen geschieht, jedoch die Bedeutung im Kontext von Modernisierungs- und

Individualisierungsprozessen zunimmt (vgl. Kapitel 4.2). Dies gelte insbesondere im Zusammenhang mit selbst zu treffenden Entscheidungen und deren Konsequenzen, z. B. in Bezug auf familiäre oder berufliche Entwürfe (Marotzki & Tiefel, 2005).

In den Fallrekonstruktionen und dem Fallvergleich wurde bereits deutlich, dass die Biograph:innen im Kontext von Bildungs- und Berufsentscheidungen Biographisierungsleistungen erbringen, in dem sie Sinnzusammenhänge in ihrem eigenen lebensgeschichtlichen Verlauf herstellen. Nachfolgend werden unterschiedliche Prozesse biographischer Arbeit exemplarisch veranschaulicht.

Ein Beispiel für Prozesse biographischer Arbeit zeigt sich in der Ermöglichung von Vereinbarkeit, sodass zwei verschiedene Lebensentwürfe (berufliche Selbstverwirklichung und Familiengründung) realisiert werden können (vgl. I_14). Beide Lebensentwürfe stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander, das Bearbeitung erfordert. Biographische Arbeit wird hier geleistet, indem Sinnhaftigkeit für eine Tätigkeit hergestellt wird, die zwar nicht dem ursprünglich angestrebten Berufsziel entspricht, jedoch in verwandten oder angrenzenden Berufsfeldern ausgeübt wird. Durch diese Bedeutungszuschreibung gelingt es, eine kohärente Verbindung zwischen den individuellen Lebenszielen und den realen beruflichen Möglichkeiten herzustellen. So kann eine Kontinuität der beruflichen Identität bewahrt werden, die zugleich ermöglicht, anpassungsfähig auf veränderte Rahmenbedingungen zu reagieren.

Ein weiteres Thema biographischer Prozesse ist die Auseinandersetzung mit der Herkunft und der Position innerhalb der Herkunftsfamilie, die durch Phasen von Annäherung und Distanzierung geprägt ist. Insbesondere bei komplexen familiären Konstellationen[89], wie etwa Adoption (vgl. I_1), können familiäre Erwartungen (z. B. hinsichtlich Bildung und Beruf) als belastend erlebt werden, wenn sie nicht mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten übereinstimmen. Die erlebte Diskrepanz zwischen Erwartungen und eigenen Interessen kann zu einer Abgrenzung von familiären Erwartungen führen, ohne dass klare berufliche Zukunftsbilder entwickelt werden. Entscheidungen im Berufswahlprozess erfolgen so gelegenheitsorientiert und dienen zugleich der Ablösung aus familiären Bindungen oder einem unzufriedenstellenden Berufsumfeld. Die Erfahrung von Sinn und Passung, das berufliche *Angekommensein* sowie die positive Abgrenzung von der Fami-

[89] Auch im ersten Fall werden Prozesse der Auseinandersetzung mit der Familiengeschichte und der eigenen Herkunft sichtbar, wenn auch nicht so zentral für die Bildungsbiographie (vgl. Kapitel 7.1.1 und 7.1.2).

lie, kann durch die Identifikation eigener Interessens- und Kompetenzbereiche über mehrere Schleifen gelingen, beispielsweise in Form einer beruflichen Selbstständigkeit. Dies verdeutlicht, wie biographische Arbeit zur Kohärenz von Selbstbild und beruflichen Handlungsfeldern führt und die Selbstständigkeit damit eine „biographische (Entwicklungs-)Chance“ (Alheit & Dausien, 2018; Garz, 2004; Siewert, 2016) darstellt. Diese Befunde sind anschlussfähig an eine biographische Studie zu nicht-linearen Verläufen von Selbstständigen. Siewert (2016) formuliert dazu folgende These: „Der Weg in die Existenzgründung ist die Bearbeitung einer biographischen oder familienbiographischen Problemlage“, durch den unternehmerisch notwendige Kompetenzen entwickelt werden können (S. 225).

Insbesondere Beruflich Qualifizierte, die den Hochschulzugang über eine Prüfung erhalten haben und damit eine Studienentscheidung unabhängig von institutionalisierten Statuspassagen in teils komplexen Lebensphasen und -situationen treffen, sind der Anforderung an biographische Arbeit anders ausgesetzt, um vorakademische, akademische und nachakademische Phasen miteinander in Beziehung zu setzen und Biographisierungsleistungen zu erbringen: die „Abweichung [von der Normalbiographie] müssen sie im Entscheidungsprozess individuell bearbeiten, weil Orientierungsmuster oder Rollenmodelle fehlen“ (A. Otto, 2021, S. 178). Die Reflexion der eigenen Biographie im Kontext des Studiums bedeutet, dass sie ihr bisheriges Leben, ihre Erfahrungen, Entscheidungen und prägende Ereignisse bewusst betrachten und analysieren. Insgesamt unterstützt die biographische Reflexion eine selbstbestimmte und zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungs- und Lebensweg und hilft dabei, sowohl negative biographische Erfahrungen anzuerkennen als auch einen produktiven Umgang für den weiteren (Bildungs-)Weg damit zu finden.

Nachfolgend werden die weiteren Ergebnisse der vorliegenden Studie im Hinblick auf den bisherigen Stand der Forschung diskutiert (vgl. Kapitel 3). Wie im Kapitel zum Forschungsprozess dargelegt (vgl. Kapitel 6.3.4) wurden nicht alle Interviews des Samples vollständig mit der Narrationsanalyse ausgewertet, aber zum Teil in Forschungswerkstätten interpretiert. Diese Interpretationen flossen unter anderem in die Fallauswahl für die ausführlichen Fallrekonstruktionen ein. Daher werden ausgewählte Befunde aus den weiteren Interviews in der Diskussion berücksichtigt[90], da sie wertvolle, differenzierte Ein-

[90] Aus diesem Grund können keine Aussagen zur biographischen Bedeutung der Studienentscheidung über die Z-Prüfung getätigt, wohl aber ergänzende Befunde im Hinblick auf bestehende Studien (z. B.

blicke in die übergeordneten Befunde der Studie liefern und somit die Ergebnisse bisheriger Studien ergänzen.

9.2 Soziale Herkunft und Sozialisationsbedingungen

Ein bedeutender Aspekt, der sich in den Fallanalysen zeigt, ist der Einfluss der sozialen Herkunft und der Sozialisationsbedingungen auf den Bildungsweg. Frühe biographische Erfahrungen in der Herkunftsfamilie beeinflussen die Art und Weise der Biograph:innen, mit Situationen und Strukturen umzugehen, d. h. sie prägen Selbst- und Weltbilder, die leitend für das eigene Handeln sind, auch im Zusammenhang mit dem beruflichen und bildungsbezogenen Werdegang.

Trotz vielfältiger politischer Bemühungen und erweiterter formaler Zugangswege bleiben soziale Ungleichheiten beim Hochschulzugang in Deutschland weiterhin stark ausgeprägt. Der Bildungserfolg ist nach wie vor eng mit der sozialen Herkunft, insbesondere dem elterlichen Status, verknüpft (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Wie im Stand der Forschung (vgl. Kapitel 3) gezeigt, beginnt die soziale Benachteiligung nicht erst beim Übergang zum Studium, da diese Ungleichheiten bereits innerhalb des vorgelagerten Bildungssystems entstehen und sich später auf die Hochschulteilhabe auswirken (Kracke et al., 2024).

Im Hinblick auf den Einfluss der sozialen Herkunft können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bisherige Studien (z. B. A. Otto, 2022a; Sander, 2016) aus dem Forschungsdiskurs insofern ergänzen, dass sie eine gesamtbiographische Perspektive darstellen. Das Verständnis sozialer Herkunft in dieser Arbeit geht dabei über sozioökonomische und bildungsbezogene Aspekte hinaus und zeigt, wie frühe biographische Erfahrungen in der Herkunftsfamilie sowie weitere Bedingungen des Aufwachsens auch im weiteren biographischen Verlauf eine Rolle spielen. A. Otto (2021) verweist auf diesen Zusammenhang von „Herkunftsfamilie als primärer lebensweltlicher Erfahrungsraum“ (S. 135) und nimmt theoretisch Bezug auf den Diskurs zur Ungleichheitsforschung, u. a. im Anschluss an Bourdieu. Im empirischen Material der vorliegenden Studie zeigt sich beispielsweise, wie frühe biographische Erfahrungen der eigenen, unterstützenden Mitarbeit als selbstverständlicher und integraler Bestandteil kindlicher Normalität erlebt werden, die weder

Studienmotivation oder Aspekte der sozialen Herkunft) präsentiert werden, die in den Interpretationen ausgewählter Textstellen sichtbar wurden.

infrage gestellt noch problematisiert werden. Auch das Handeln über die eigenen Belastungsgrenzen hinaus sind Teil des familiären Erfahrungsraums (vgl. I_4). Diese verinnerlichten Erfahrungen wirken sich auch auf das spätere Handeln der Biographin und den weiteren biographischen Verlauf aus, was auch Auswirkungen auf den beruflichen Werdegang hat.

In den drei Fallrekonstruktionen zeigt sich deutlich, wie die soziale Herkunft den Bildungsweg der Biograph:innen beeinflusst und welche Rolle dabei die Eltern einnehmen: einerseits grundsätzlich unterstützend, aber finanziellen Beschränkungen unterliegend (I_4 und I_14), andererseits fordernd mit hohen Bildungsaspirationen, die zu Druck und Überforderung führen (I_1). Dies kann einerseits als förderlich interpretiert werden, indem diese biographischen Erfahrungen als latentes Deutungsmuster bestärkend fortwirken. Mit Blick auf den Stellenwert von Bildung lassen sich hier unterschiedliche Muster erkennen: a) Bildung hat bei den Eltern einen wichtigen Stellenwert, vermutlich, um dem Kind eine bessere Zukunft zu bieten (kann jedoch aus finanziellen Begrenzungen heraus nicht realisiert werden, vgl. I_4), b) (beruflicher) Erfolg wird von den Eltern als wichtig erachtet, Bildung wird allerdings nicht aktiv adressiert (vgl. I_14), c) Bildung und Status sind wichtig bei den Eltern, weniger die konkrete berufliche inhaltliche Ausrichtung (vgl. I_1).

Ein Zukunftsentwurf, der mit Gestaltung und Erfolg verbunden ist, aber nicht durch konkrete berufliche Optionen durch die Eltern eingeschränkt wird und Raum für eigene Interessen und Fähigkeiten lässt, wirkt hier als Handlungsantrieb für den eigenen bildungs- und berufsbezogenen Werdegang. Hier erfolgt das Handeln in Orientierung an der Herkunftsfamilie. Insofern bestärken und vertiefen die vorliegenden Erkenntnisse die Befunde von Reibstein (1987), die dies als „aktivierendes Bildungsaspirationsniveau“ (S. 105) oder „relativ offene[s] Bildungsklima“ (S. 120) in der Herkunftsfamilie bezeichnet.

Andererseits kann eine Orientierungsfolie, die auf gesellschaftlicher bzw. elterlicher Anerkennung basiert, als negativ und hinderlich interpretiert werden, wenn die Bildungsorientierung der Eltern als druckbehaftet und einengend erlebt wird und nicht mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten in Einklang steht. Dann führt dies zu Abwehr gegenüber Bildung und Abgrenzung gegenüber den Vorstellungen der Eltern. Hier erfolgt das Handeln in Abgrenzung zur Herkunftsfamilie.

Auch familiäre Bildungsaspirationen, die als widersprüchliche Erwartungen der Eltern erlebt werden, zeigen sich im weiteren empirischen Material der Studie: „es gab bei uns viele Doppelbotschaften die eine hieß ‚sieh zu dass du Abitur machst' und die andere hieß ‚sie zu dass du dein eigenes Geld verdienst'" (I_9, Z. 50–52). Diese Ambiguität erfordert die biographische Bearbeitung dieser unterschiedlichen Anforderungen.

In den weiteren Interviews des Samples zeigen sich teils explizite Hinweise auf die soziale Herkunft, die von den Interviewpartner:innen als bedeutsam für den eigenen Bildungsweg eingeschätzt werden: „also ich komme aus einer (1) ähm ist ja der Klassiker (2) aus einer kinderreichen Arbeiterfamilie {lacht} vom Land" (I_2, Z. 19 f.). Hier zeigt sich in der Selbstdeutung der eigenen Biographie eine Einordnung anhand von soziologischen Kategorien. Dies kann möglicherweise mit dem Studium der Sozialwissenschaften in Zusammenhang stehen, das die befragte Person absolviert hat. Aber auch in anderen Interviews taucht dieser Aspekt auf (z. B. „mein Vater war (.) Arbeiter", I_11, Z. 11 f.). Diese biographischen Startbedingungen werden als erschwerend für den eigenen Bildungsweg interpretiert.

Eine Besonderheit stellt die soziale Herkunft und die Bedingungen des Aufwachsens einer Befragten statt, die aus Westasien geflüchtet ist. Die Familie verfügt über wirtschaftliches und kulturelles Kapital, wobei Bildung bei den Eltern keinen Stellenwert einnimmt (vgl. I_13).

Auch das Geschlecht stellt eine Dimension dar, die im Kontext der sozialen Herkunft von Relevanz ist. Die Studie zeigt, dass insbesondere für Frauen seitens der Eltern häufig keine längere Schulbildung oder ein Studium vorgesehen war, sondern häufig die Rolle als Hausfrau und Mutter (vgl. u. a. I_9, I_10). Teilweise müssen die Befragten erheblichen Einsatz zeigen, um die eigenen Bildungsziele, z. B. das Abitur oder auch eine Berufsausbildung trotz Widerstand der Eltern durchzusetzen (I_11). Dies gilt insbesondere für biographische Verläufe von Frauen[91], die in den 1950er-Jahren geboren sind, häufig im ländlichen Kontext verortet. Insofern bestätigen sich ältere Studienergebnisse von Reibstein (1987) für die Z-Prüfung sowie auch von Garz et al. (2025).

Ein besonderer Aspekt in den Ergebnissen, der in bisherigen Studien nicht explizit auftaucht, ist ein akademischer Hintergrund der Eltern (vgl. I_1, I_8)[92]. In der Darstellung

[91] Für einen größeren Diskurs zur ‚Frauenforschung' und Bildungsmobilität in weiblichen Biographien siehe z. B. Schlüter (1999).

[92] In beiden Fällen ist der Vater als Lehrer tätig.

des Forschungsstandes wurde deutlich, dass die meisten Beruflich Qualifizierten die Ersten in ihrer Familie sind, die ein Studium aufgenommen haben und über ein geringeres Bildungs- und Herkunftskapital verfügen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Muckel, 2013b; C. Otto et al., 2013; Sander, 2016). In der vorliegenden Studie zeigt sich, dass ein akademischer Bildungshintergrund und Bildungsaufstieg in der Elterngeneration zu Spannungen in Bezug auf das eigene Selbstbild führen kann (vgl. I_1): Die idealisierte Vorstellung des Vaters wirkt sich ambivalent auf den Bildungsweg des Biographen aus, indem sie einerseits Ansporn bietet, andererseits jedoch auch Druck erzeugt. Dies verdeutlicht die vielschichtigen familiären Einflüsse auf persönliche Bildungsentscheidungen. Diese Befunde werden im Diskurs um ‚nicht-traditionelle Studierende' bisher nicht sichtbar, zeigen sich aber in anderen Studien zu Bildungsaufstiegsprozessen. Beispielsweise weist Schneider (2018) in ihrer biographischen Studie zum Wechsel in die gymnasiale Oberstufe auf diese Risiken hin: Obwohl eine Familie mit hohem Bildungskapital grundsätzlich Vorteile für den Bildungserfolg bietet, können damit auch Risiken verbunden sein, wie eine Beeinflussung durch die Familie oder ein unbewusster Prozess, bei dem das eigene Selbstgefühl durch äußere Zwänge entfremdet wird. Die Autorin bezeichnet dies als einen „verdeckten, subkutan verlaufenden Selbstentfremdungsprozes[s] konditioneller Gesteuertheit" (Schneider, 2018, S. 389). In beiden Biographien führte die Z-Prüfung zur Entscheidung für ein Lehramtsstudium, wobei auch die durch den Vater vermittelte Vorstellung eines bestimmten beruflichen Alltags (insbesondere das Verhältnis von Arbeit und Freizeit) eine Rolle spielte (vgl. I_1, I_8). Während in Interview 1 keine Identifikation des Biographen mit dem Berufsbild erfolgt, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass das Lehramtsstudium nur eine zweite Wahl darstellte, erlebt der Befragte in Interview 8 in seinem Beruf hingegen Sinn und Erfüllung. Zudem wird das elterliche Erziehungsverhalten unterschiedlich erfahren: Im Unterschied zu Interview 1, in dem die väterlichen Aspirationen als Druck und Überforderung erlebt werden, erlebt der Befragte in Interview 8 die fehlende Unterstützung und Beaufsichtigung der Eltern als ursächlich für seine schulischen Schwierigkeiten (vgl. I_8, Z. 92-96).

Im Gegensatz zur bislang vorherrschenden Annahme, dass der Hochschulzugang für Beruflich Qualifizierte primär ein bildungspolitisches Instrument des Bildungsaufstiegs ist (vgl. Kapitel 2.1), zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie eine differenziertere Perspektive. Demnach wird die Hochschulzugangsprüfung nicht nur zur sozialen Mobilität nach oben genutzt, sondern auch zur Angleichung an das akademische Bildungsniveau der Eltern. Die Prüfung dient somit weniger dem Aufstieg als dem Erreichen eines

bereits in der Herkunftsfamilie vorhandenen Bildungsniveaus. Dieser Befund hebt hervor, dass der Zugang zur Hochschule auch Prozesse der Reproduktion von Bildungschancen und familiären Bildungsorientierungen beinhalten kann.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass elterliche Erwartungen und Bildungsaspirationen sowie (fehlende) Unterstützungsstrukturen je nach Kontext sowohl als positiv als auch negativ für den bildungsbezogenen und beruflichen Entwicklungsweg erlebt werden können. Garz et al. (2025) diskutieren diese Aspekte aus Perspektive der „Anerkennung und Nicht-Anerkennung“ (S. 270). Beide Aspekte können Einfluss auf die biographische Entwicklung nehmen und einen Handlungsantrieb darstellen, im Positiven wie auch Negativen. Unter der Perspektive Anerkennung hat die Hochschulzugangsprüfung hier eine doppelte Bedeutung: Sie fungiert nicht nur als formales Zugangskriterium zur Hochschule und einem Studium, sondern auch als wichtige Möglichkeit zur Selbstbestätigung und Identitätsstärkung. Insbesondere wenn externe Anerkennung (z. B. durch familiäre Strukturen) fehlt, erhält die Prüfung eine symbolische Bedeutung, mit dem die Person ihre eigene Studierfähigkeit und Kompetenz belegt. Dadurch gewinnt die Hochschulzugangsprüfung eine besondere biographische Relevanz als Ausdruck von Selbstwirksamkeit und Selbstwert.

Es wird zudem deutlich, dass der mit dem elterlichen Beruf verbundene gesellschaftliche Status und Anerkennung eine Rolle für die soziale Stellung und eigene berufliche Entwicklung spielen. Welche beruflichen Deutungsmuster den Bildungs- und Berufsverlauf beeinflussen hängt auch damit zusammen, wie und unter welchen familiären und gesellschaftlichen Bedingungen die Biograph:innen aufgewachsen sind. Wie die Biograph:innen mit diesen Sozialisationsbedingungen im Weiteren umgehen, wie sie Strukturen wahrnehmen und welche Bedingungen als relevant für das eigene Handeln erachtet werden, ist jeweils unterschiedlich.

9.3 Bildungswege im Spannungsfeld von Normalbiographie, Individualisierung und subjektiver Bedeutung

Die empirische Untersuchung diente dem Ziel, die biographischen Wege zur Hochschulzugangsprüfung und damit der Studienentscheidung zu rekonstruieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wege sich aus den biographischen Herkunftsbedingungen heraus ergeben. Dabei sind zudem die Herangehensweisen von Bedeutung, die in bisherigen Studien nicht beleuchtet werden. Die jeweiligen Wege (vgl. Kapitel 7) und die Herangehensweisen wurden bereits im Fallvergleich herausgearbeitet (vgl. Kapitel 8).

Daher werden diese nachfolgend lediglich übergeordnet zusammengefasst und die Ergebnisse im Hinblick auf den heuristischen Rahmen sowie den Stand der Forschung beleuchtet.

Vorakademische Werdegänge der Studienentscheidung

In aktuelleren Studien zu den vorakademischen Werdegängen erfolgt die Studienentscheidung oftmals aus einer beruflichen Situation heraus (vgl. A. Otto, 2021). Das gilt auch für einige der Interviews dieser Studie. In vielen Fällen stellt die berufliche Erstausbildung zudem die Basis dafür dar, sich während des Studiums oder im Anschluss an das Studium den Lebensunterhalt finanzieren zu können („ökonomische Basis“, I_1, Z. 898). Der Rückgriff auf Kompetenzen und Qualifikationen und vorakademische berufliche Erfahrungen sind hilfreich, um das Studium absolvieren zu können (I_1, I_4, I_14).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ergänzen berufliche Befunde im Kontext der Studienentscheidung insofern, als dass es sich teilweise um Entscheidungen in biographischen Übergangsphasen handelt, wie beispielsweise im Rahmen der Ausbildung oder am Ende eines Au-pair-Jahres. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass die Studienentscheidung auch in Phasen biographischer Übergänge stattfindet oder selbst einen biographischen Übergang darstellt. Die vorliegende Untersuchung erweitert damit die bisherigen Forschungsergebnisse, indem sie aufzeigt, dass auch Lebensabschnitte wie Ausbildungsphasen oder der Abschluss eines Au-pair-Jahres als entscheidungsrelevante Kontexte für den Studienstart eine wichtige Rolle spielen können. Demnach sind Studienentscheidungen von Personen, die den Hochschulzugang über eine Prüfung erhalten haben, eng mit individuellen Lebensübergängen und -veränderungen verbunden, nicht nur aus der aktuellen beruflichen Situation heraus. Die Studienentscheidung ist Resultat einer erlebten Diskrepanz zwischen aktueller Lebenssituation und Selbstbild (Garz et al., 2025).

Die Entscheidung zum Studium erfolgt oftmals vor dem Hintergrund eines sogenannten „Anregungsmilieus“ (Diller et al., 2011; A. Otto, 2021), was sich auch im Datenmaterial der vorliegenden Arbeit zeigt. Beispielsweise liefert der Kontakt zu einem studentischen Milieu wichtige Impulse und macht das Studium im Suchprozess als realistische Option sichtbar (I_4). Zusätzlich wird die Entscheidung zur Teilnahme an der Hochschulzugangsprüfung als Möglichkeit, das aktuelle berufliche Umfeld zu verlassen, durch die Empfehlung eines Kollegen angeregt, der sich bereits auf die Prüfung vorbereitet (I_1). Im Kontext einer Bleibeperspektive im Rahmen von Migration erfolgt Unterstützung aus

dem weiteren sozialen Umfeld (I_14). In allen Fällen handelt es sich nicht um nahe Angehörige oder Personen aus dem engsten familiären Umfeld, sondern um entferntere Bezugspersonen.

Auch motivierende Lehrkräfte in der Schule können den Prozess der Studienentscheidung positiv beeinflussen (vgl. I_5): Eine Phase der Arbeitslosigkeit dient zunächst als Ausgangspunkt für den Wunsch nach Veränderung und Bildung. Durch positive Erfahrungen in einer Fortbildungsmaßnahme entwickelt der Befragte ein neues Selbstverständnis und motiviert sich zu weiteren Bildungszielen. Anstatt das Abitur sofort nachzuholen, beginnt er mit dem Besuch einer Fachoberschule, wo er Freude am Lernen findet und die Fachhochschulreife erwirbt. Erst durch die Unterstützung eines Lehrers wird er auf die Option der Hochschulzugangsprüfung aufmerksam, die er gemeinsam mit anderen in einem kollektiven Prozess vorbereitet und absolviert.

Eine Besonderheit zeigt sich in einem Interview, in der es nicht Freund:innen oder Geschwister (z. B. I_12) sind, die die Z-Prüfung bereits absolviert haben und deshalb als Rollenbild dienen (vgl. Reibstein, 1987), sondern die eigene Mutter:

> da wars ganz gut dass meine Mutter als die sich trennten irgendwann also sie hat immer sehr viel über Volkshochschuln gemacht sie war eine sehr bildungsbewusste Frau:: und ähm hat sehr viel Kurse da besucht damals noch als sie sich als Offiziersfrau definierte und is dann halt irgendwann drauf gekomm damals die Z-Prüfung zu machen in ° [A-Stadt]° (.) das heißt sie hat es kurz vor mir gemacht sie hatte äh ihr Studium abgeschlossen als ich anfing mich neu zu orientiern und dann hat ich halt bei ihr gesehn: na guck ma so kann das denn dann auch gehn und hab auch gesehn wie sehr sie dadurch ins Leben gekomm is und ähm (.) wieder nach vorne gucken konnte und (.) dann hab ich überlecht ja ob die Z-Prüfung ein Weg für mich sein kann (--) (I_9, Z. 116-124)

Die Mutter dient der Befragten als prägendes Vorbild, das durch ihre eigene Bildungsbiographie eine Perspektive für gesellschaftliche Teilhabe und persönliche Weiterentwicklung eröffnet. Indem die Befragte beobachtet, wie die Mutter durch das Absolvieren der Z-Prüfung ihr Leben positiv verändert, entwickelt sie in einer Phase beruflicher Neuorientierung die Idee, selbst ein Studium aufzunehmen. Damit wird deutlich, dass familial vermittelte Bildungsorientierungen und Erfahrungen Einfluss auf das eigene Selbstbild und die Entwicklung von Zukunftsvorstellungen haben können, auch außerhalb der Phasen Kindheit und Jugend. Die Mutter fungiert somit als wichtige Identifikationsfigur, die eine aktive Auseinandersetzung mit beruflichen Möglichkeiten anregt und das Ergreifen der Z-Prüfung unterstützt.

Der Weg zur Hochschulzugangsprüfung ist z. B. geprägt von engen Verbindungen zwischen Bildungsaspirationen, sozialem Status und finanziellen Beschränkungen, die insbesondere durch elterliche Entscheidungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

beeinflusst sind. Das Milieu und die Sozialisationsbedingungen des Aufwachsens prägen die unterschiedlichen Wege, die mit der Bedeutung von Beruf in Zusammenhang stehen, sowie die jeweils verschiedenen Herangehensweise auf dem Weg zum Studium. Teilweise stehen die Wege auch mit negativen schulischen Erfahrungen in Beziehung[93].

In allen drei rekonstruierten Biographien zeigen sich erhebliche Anstrengungen und Investitionen, die unternommen werden, um ein Studium aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen.

Die Studienentscheidung über die Z-Prüfung kann, wie bereits dargestellt, als ein biographischer Prozess verstanden werden, der außerhalb der früheren Vorstellung eines institutionalisierten Lebenslaufs verläuft (vgl. Kapitel 4.2). Aus dieser Sichtweise heraus lässt sich dieser Weg als eine „nicht-traditionelle Studienentscheidung“ (vgl. Kapitel 2.2) beschreiben.

Individualisierung

Die beschriebenen biographischen Prozesse lassen sich exemplarisch zudem anhand der von Beck (1986) dargelegten „analytische[n] Dimensionen von Individualisierung“ (S. 206) diskutieren. In einem Spannungsfeld, in dem elterliche Erwartungen und familiäre Normen die Entwicklung zunächst einschränken und ihm wenig Raum für eigene Wünsche und Zukunftsvorstellungen bieten (vgl. I_1). Die Abgrenzung von diesen Erwartungen sowie der fehlende klare alternative Plan verdeutlichen einen Prozess der Herauslösung aus tradierten biographischen Vorgaben („Freisetzung“, S. 206). Die Entscheidung für die Bundeswehr als Ausbildungsinstitution stellt einen ersten Schritt dar, aus dem familiären Erwartungsgefüge auszubrechen. Gleichzeitig handelt es sich jedoch um eine gesellschaftlich anerkannte und damit institutionell eingebettete Option, die eine gewisse Kontinuität erhält. Die Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsumfeld und die Entwicklung der Idee zur Immaturenprüfung als Reaktion darauf spiegeln eine Erfahrung von ‚Entzauberung‘ wider. Der Biograph erkennt, dass der eingeschlagene Weg nicht seinen Präferenzen entspricht, was zu einer kritischen Neubewertung der bisherigen Handlungs- und Lebensbedingungen führt. Die Immaturenprüfung stellt somit eine Möglichkeit dar, um sich aus dem als belastend empfundenen Kontext zu lösen. Nachdem der

[93] In einigen Interviews zeigen sich auch negative Erfahrungen im schulischen Bildungssystem, die von den Befragten als hinderlich oder hemmend für den eigenen Bildungsweg eingeordnet werden. Dies sind z. B. Schulwechsel in unterschiedliche Bundesländer aufgrund eines Umzugs (I_5) oder eine Schulbildung, die als veraltet, autoritär und von körperlicher Züchtigung geprägt beschrieben wird (I_2).

Biograph keinen Studienplatz im Wunschfach erhält, sich alternativ einem familiär bekannten Berufsfeld nähert und nach dem Studium wieder in seinen Ursprungsberuf zurückkehrt, zeigt sich eine Phase der ‚Reintegration' in bekannte Strukturen. Die spätere Selbstständigkeit und das Erleben von Sinn und Passung markieren dagegen die Etablierung einer neuen, selbst gewählten sozialen und beruflichen Einbindung, die mit seinem Selbstbild kongruent ist. Diese neue Form der ‚Kontrolle' über die eigene Lebensführung weist auf eine erfolgreiche biographische Integration hin.

An diesem Beispiel wird deutlich, was Beck (1986) als Individualisierung beschreibt und welche Konsequenzen dies für die Veränderung von Lebenslagen und Biographiegestaltung hat: „Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu" (S. 216). Ähnliche Prozesse und Befunde wie hier beschrieben finden sich auch bei A. Otto (2021) in seiner Studie zur Rekonstruktion der „Studienentscheidung als individualisierte Entscheidung" (S. 178).

‚Normalbiographie' als normative Referenz in den Erzählungen

Wie sich auch im empirischen Material der vorliegenden Studie zeigt, wirkt die implizite Orientierung an einem institutionalisierten Lebenslauf normativ (Dausien, 2017), indem einige der Befragten Bezüge zum Konzept ‚Normalbiographie' oder ‚Normallebenslauf' herstellen (vgl. Kapitel 4.2).

Die Bezugnahme auf einen normativen, institutionalisierten Lebenslauf zeigt sich beispielsweise in einer Reflexion der eigenen Biographie aus einer Außenperspektive. Dabei wird ein gesellschaftlich vorgegebener Idealverlauf in Form eines geradlinigen und kohärenten Lebens- und Berufswegs sowie eine normative Familienplanung (mit Schütze (1983b) als ‚institutionelles familiäres Ablaufmuster' bezeichnet) als Maßstab angelegt (vgl. I_4). Die Beschreibung und Evaluation des eigenen Lebenswegs als „ZICKZACK" (I_4, Z. 411) verdeutlicht die Abweichung von diesem normativen Erwartungsmuster zu Beginn der 1980er-Jahre. Diese Bewertung und Selbstreflexion weist auf eine erlebte biographische Krise hin, in der sie die Richtigkeit ihrer Entscheidungen hinterfragt und versucht, ihre individuellen Lebensumstände, beruflichen Ziele und soziale Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen. Gleichzeitig macht dies die strukturelle Herausforderung sichtbar, dass der nicht-lineare Lebenslauf auf dem Arbeitsmarkt als Nachteil und mit Schwierigkeiten verbunden erlebt wird, da er von den gesellschaftlich etablierten

Normen abweicht. Dieser Prozess erfordert biographische Arbeit, bei der die Protagonistin versucht, ihre als unbefriedigend erlebte berufliche Situation nach dem Studium mit ihrem Selbstbild in Einklang zu bringen. In ihrer Sinnkonstruktion orientiert sie sich dabei an moralischen Wertvorstellungen und dem Anspruch, den Stellenwert ihres Studienabschlusses angemessen zu würdigen, um sich nicht unter Wert zu verkaufen (vgl. I_4, Z. 422-431).

Auch im Kontext von schulischen Erfahrungen zeigt sich im empirischen Material ein vorgenommener Bezug zum normativen, institutionalisierten Lebenslauf. In Interview 1 bewertet der Biograph seinen Realschulabschluss explizit im Vergleich zum gesellschaftlich üblichen Altersdurchschnitt. Dass er den Abschluss „später als üblich“ (I_1, Z. 137) erreicht hat, verweist auf die gesellschaftlichen Erwartungen an einen der Norm entsprechenden Bildungszeitpunkt und macht deutlich, dass der Biograph diesen institutionellen Rahmen als Bezugsgröße nutzt. Die selbstkritische, jedoch distanzierte Reflexion über die Leistungen und Noten zeigt, dass er die institutionellen Leistungsanforderungen als zentrale Referenz für sein Selbstbild heranzieht. Das Erleben eines Nicht-Erreichens der normativen Erwartungen hinsichtlich Leistung und Alter verdeutlicht die Spannung zwischen individuellem Erleben und gesellschaftlich und familiär verankerten Bildungsvorstellungen, zu denen er sich ins Verhältnis setzt. Im weiteren biographischen Verlauf leistet er biographische Arbeit, sich von diesen äußeren, aber verinnerlichten Erwartungen zu lösen.

Weiter bezeichnet eine Befragte ihren eigenen Werdegang als „krummen Bildungsweg“ (I_3, Z. 166). Für ihre Tochter wünscht sie sich das anders, sodass sie ihre eigene Berufstätigkeit zurückstellt, um sich zu kümmern: „dass das da alles in guten Bahnen verläuft also da war ich das war meine Zeit wo ich mal nicht gearbeitet habe“ (I_3, Z. 167 f.). Dies verdeutlicht, dass die Vorstellung eines normativen, geradlinigen Bildungsverlaufs eine wichtige Bezugskategorie für die Befragte darstellt. Gleichzeitig zeigt sich der Wunsch, die Lebenswege der nächsten Generation stärker an diesen idealisierten Normen auszurichten, d. h. diese Norm wirkt im eigenen Handeln weiter fort, trotz oder gerade wegen der eigenen Erfahrungen.

Ein anderes Beispiel, in dem sich eine positive Deutung widerspiegelt, ist ein lehramtsbezogener Werdegang nach der Z-Prüfung. Der Befragte referiert auch hier auf den ‚üblichen‘ Werdegang, von dem er abweicht: „der klassische Weg is ja dass man sein Abitur

macht und äh dass man dann studiern geht“ (I_5, Z. 398 f.). Hier wird der eigene Bildungsweg jedoch als positives Beispiel und Vorbild für die Schüler:innen gesehen, sodass eigene praktische Erfahrungen bestärkend weitergegeben werden und die eigene vorakademische Berufserfahrung in seinen Unterricht einfließen lässt (vgl. I_5, Z. 414-420). Ein motivationsförderlicher Aspekt für ihn selbst ist auch die Orientierung an positiven Beispielen von Personen, die einen ähnlichen Bildungsweg gegangen sind. Mit Blick auf diese Vorbildfunktion ist dieser Befund anschlussfähig an die Arbeiten zu ‚nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden‘, wie Epp und Klomfaß (2023) im Hinblick auf habituelle Passungsschwierigkeiten konstatieren: Die Institution Schule und die Lehramtsausbildung sei gefordert, Schüler:innen dabei zu unterstützen, dass sie ein „Bild von Lehrkräften entwerfen [können], das wiederum an ihr Selbstbild anschlussfähig ist“ (S. 46), um vielfältige Bildungswege zu fördern.

Die Studienentscheidung über die Hochschulzugangsprüfung (Z-Prüfung) wird von beiden Interviewpartner:innen als Abweichung vom klassischen Bildungsweg angesehen. Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Deutung dieser Abweichung kann der zeithistorische Kontext sein: Während die eine Z-Prüfung 1978 stattfand (vgl. I_3), also zu einer Zeit, zu der diese Möglichkeit noch relativ neu wahr (vgl. Kapitel 2.1), fand die andere Prüfung 2004 statt (vgl. I_5). Zu dieser Zeit hatte zwar die absolute Zahl der Prüfungen abgenommen (Zawacki-Richter et al., 2018), sich die Z-Prüfung jedoch vermutlich gesellschaftlich schon deutlicher etabliert. Somit lässt sich annehmen, dass die zeitliche Einordnung die gesellschaftliche Wahrnehmung und Deutung der Z-Prüfung als Bildungsweg beeinflusst.

Einige Befragte nennen auch unterstützende Lehrende im Studium, die einen positiven Beitrag dazu geleistet haben, den eigenen Lebensweg und die Erfahrungen, die sie zur Hochschule und ins Studium mitbringen, wertzuschätzen, und nicht als „Makel“ anzusehen, „aber das hat glaub ich ne Weile gedauert“ (I_10, Z. 1032/1035). Dieser Prozess der veränderten Sinndeutung im Hinblick auf die eigene Biographie stellt biographische Arbeit dar, um Fremd- und Selbstwahrnehmung miteinander in Kohärenz zu bringen. Auch andere Befragte berichten von ähnlichen, bestärkenden Erfahrungen durch Lehrende.

Vergleichbare Erkenntnisse zur Referenz auf den standardisierten Normallebenslauf (Kohli, 1985) zeigen sich auch bei A. Otto (2021). Er konstatiert, dass den Befragten dies vor allem von außen gespiegelt werde, z. B. aus dem näheren sozialen Umfeld.

Subjektive Bedeutung und Interpretation von Bildungsweg-Konzepten

Der Bezug zur Vorstellung einer Normalbiographie, die in der dreigliedrigen „Metapher der Bildungswege in die Hochschule“ (Freitag, 2012, S. 9) sichtbar wird, zeigt sich auch in anderen Interviews des Samples. Studierende, die den Hochschulzugang über nicht-schulische Wege wie berufliche Qualifikationen oder eine Zugangsprüfung erhalten haben, werden in der Literatur unterschiedlich bezeichnet: ‚nicht-traditionelle Studierende‘, Beruflich Qualifizierte, Studierende ohne Abitur oder auch als Studierende des Dritten Bildungsweges (vgl. Kapitel 2.3). In den Interviews der vorliegenden Studie zeigen sich verschiedene Begriffe der Selbstbezeichnung sowie Aspekte die darauf verweisen, wie die eigene Biographie verstanden wird, auch im Hinblick auf eine gesellschaftliche Einordnung.

Freitag (2012) schreibt: „Vor allem für den Begriff Dritter Bildungsweg kann angenommen werden, dass ihm subjektiv keine Bedeutung zugewiesen wird; die Studierenden des Dritten Bildungswegs werden sich als Studierende ohne Abitur verstehen“ (S. 10).

Interessant ist, dass sich einige Befragte in der vorliegenden Arbeit selbst als Studierende des *Zweiten* Bildungswegs verstehen („zweite Bildungswegler“, I_1, Z. 187; „zweite Bildungswege“, I_2, Z. 380). Die Metapher des Zweiten Bildungswegs wird hier als verallgemeinernde Kategorie zur Selbstbezeichnung genutzt und dient der Identifizierung mit einer Gruppe an Personen, die über einen anderen Weg als das Abitur den Zugang an die Hochschule gefunden haben. Auch bei A. Otto (2021) lässt sich diese Bezeichnung finden, obwohl es faktisch um den Dritten Bildungsweg geht (vgl. S. 180).

Dies lässt den Schluss zu, dass trotz formal analytischer Trennung zwischen dem Ersten, Zweiten und Dritten Bildungsweg, alltagssprachlich und gesellschaftlich nur zwischen zwei Varianten unterschieden wird: dem schulischen Weg über das traditionelle Abitur, und allem, was nicht schulisch ist. Letzteres wird unter dem Zweiten Bildungsweg subsummiert und nicht weiter differenziert. Das verweist auf eine starke fortwährende gesellschaftliche Orientierung am Abitur als Voraussetzung für eine Studienaufnahme, obwohl die Öffnung der Hochschulen und die Einrichtung nicht-traditioneller Formen des Hochschulzugangs bereits ab Ende der 1950er-Jahre langsam begonnen hat, und ab 2009 mit dem KMK Beschluss bestärkt wurde (vgl. Kapitel 2.1). Noch immer ist die Vorstellung des Hochschulzugangs also sehr dichotom geprägt: „traditionell“ und „nicht-traditionell“ (vgl. Kapitel 2.3).

9.4 Erleben der Vorbereitung auf die Hochschulzugangsprüfung

Im Unterschied zu anderen nicht-schulischen Zugangswegen zum Studium gibt es bei der Z-Prüfung die Besonderheit, dass diese mit dem Besuch eines Vorbereitungskurses verbunden ist, der sowohl auf den allgemeinen als auch fachspezifischen Teil vorbereitet (Freitag, 2012; Kotterer et al., 2022). Das Absolvieren und Bestehen dieser Prüfung zeigt sich in einigen biographischen Erzählungen der vorliegenden Studie als Selbstverständlichkeit, was daran ersichtlich wird, dass dies innerhalb der Stegreiferzählung gar nicht thematisiert wird (u. a. I_4, I_2).

In anderen Interviews zeigt sich jedoch, dass diese Prüfung z. B. als Projekt und schwierige Aufgabe erlebt wird. Die Prüfung ‚anzugehen' (vgl. I_14, Z. 8) bedeutet, sich der Prüfung aktiv zu stellen und sich darauf vorzubereiten. Es impliziert, dass die Herangehensweise an die Prüfung bewusst und zielgerichtet geschieht, was sicherlich auch mit sprachlichen Herausforderungen im Kontext der Migration zu tun hat. Aber auch für andere Befragte ist nicht von vornherein klar, ob die Prüfung erfolgreich bestanden wird, hier werden Unsicherheiten angesprochen: „schauen mal (.) ob wir das schaffen (.) oder ob ich das schaffe (.) und das lief alles wirklich (.) gut für mich (.) ich äh war auch so (.) mit Feuer und Flamme dabei" (I_3, Z. 513 f.). Gleichzeitig wird betont, dass die Vorbereitung auf die Prüfung mit Leidenschaft und Engagement erfolgt.

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigen, dass diese Kurse über die fachliche Vorbereitung hinaus eine besondere Relevanz einnehmen hinsichtlich der sozialen Integration und Vergemeinschaftung. Nicht nur die Erfahrung, mit der eigenen Lebenssituation nicht allein zu sein, beispielsweise im Kontext von partnerschaftlicher Trennung (I_4), sondern auch des gemeinsamen Lernens wird als wichtige Erfahrung angeführt. Ein anderes, wissenschaftliches Denken und Lernen zu erlernen, wird zunächst als Schwierigkeit erlebt, bei dem der Kurs jedoch eine wichtige Unterstützung darstellt (vgl. I_3). Auch das Kennenlernen von Personen außerhalb des eigenen sozialen Umfelds wird als bereichernd empfunden: „fand ich auch ganz intressant ganz viele andere Leute kennzulern was ganz aus unterschiedlichen Berufsperspektiven" (I_11, Z. 335 f.). Weitere Erfahrungen sind Spaß (I_2) und Freude beim Lernen in einem netten Umfeld mit motivierten Lehrpersonen:

> und das war auch eine (.) also das war für mich sozusagen so auch eine Bereicherung weil das natürlich auch ne tolle Gruppe war (.) Leute mit den man intensiv zusammgearbeitet hat geübt hat gelernt hat (.) die das die Kursleitung ehm (.) warn auch total engagiert (.) und eh ja (.) also das war wirklich eh auch nochmal ein ganz (--) großer Lernprozess (I_10, Z. 176-180)

Zwei Befragte absolvieren die Z-Prüfung ohne Besuch eines Vorbereitungskurses (I_12, I_7).

Eine Besonderheit stellt eine gemeinschaftliche Teilnahme an der Z-Prüfung dar, nachdem ein Lehrer an einer Fachoberschule auf diese Möglichkeit des allgemeinen Hochschulzugangs hingewiesen hatte: „sind wir mit sechs oder acht Leuten hingefahrn“ (I_5, Z. 117). Hier zeigen sich soziale Mobilisierungseffekte, die zu einer Studienentscheidung positiv beitragen und den Einfluss von engagiertem Personal in der Schule. Insgesamt zeigen sich die Vorbereitungskurse als wichtige und positive Erfahrungen für die Befragten.

Aktuell gibt es in Niedersachsen aufgrund der geringen Fallzahlen nur noch zwei Bildungsträger, die auf die Prüfung vorbereiten, und dies mit eingeschränktem Kursangebot (vgl. Kapitel 2.2). Im Hinblick nicht nur auf die fachliche Vorbereitung, sondern vor allem auch gemeinschaftliche Erfahrung, ist dies für Personen, die eine Z-Prüfung machen wollen, negativ einzuschätzen. Soziale Netzwerke und „soziales Kapital“ können in bildungsbiographischen Prozessen, vor allem im Kontext des Lebenslangen Lernens, eine wichtige Ressource zur Bewältigung der Anforderungen darstellen (Alheit & Dausien, 2018, S. 895).

9.5 Studienmotive und Studienentscheidung im Kontext der biographischen Bedeutung

Wie an den unterschiedlichen biographischen Bedeutungen der Hochschulzugangsprüfung deutlich wird, unterscheiden diese sich in der Motivation, ein Studium aufzunehmen, bzw. damit verbundenen Zielen. Während die Motivation die unmittelbaren Gründe und Ziele für das Ablegen der Hochschulzugangsprüfung beschreibt, umfasst die biographische Bedeutung den umfassenderen, reflexiven und längerfristigen Stellenwert der Studienentscheidung im biographischen Verlauf, d. h. die Bedeutung zeigt sich erst in der Retrospektive (vgl. auch Marotzki, 2017). Dies verdeutlicht, wie die Hochschulzugangsprüfung Teil einer biographischen Neuorientierung, beruflichen Kontinuitätslinie oder Identitätsarbeit im Lebenslauf wird. Somit geht die biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung/Studienentscheidung über den Aspekt der Studienmotivation hinaus. Hier leistet die vorliegende Studie einen Beitrag zur Ergänzung bisheriger Studien, wie nachfolgend verdeutlicht wird.

Bisherige Studien zu den Motiven für ein Studium bei ‚nicht-traditionellen' und ‚beruflich qualifizierten' Studierenden, haben vielfältige Beweggründe identifiziert: u. a. allgemeines Weiterbildungsinteresse, Interesse an einer Erweiterung der persönlichen Kompetenzen und spezifische Berufs- und Aufstiegsinteressen (zum Überblick Jürgens & Zinn, 2015). Studieren als selbstgenügsame Erfahrung (A. Otto, 2022b) oder Flucht aus unbefriedigenden beruflichen Situationen (A. Otto, 2021) sind weitere Studienmotive.

In Interview 1 wird der Unterschied zwischen Studienmotivation und biographischer Bedeutung beispielsweise wie folgt sichtbar: zunächst stellt die Hochschulzugangsprüfung und die Vorbereitung darauf eine Gelegenheit dar, den Bedingungen des aktuellen Berufsumfelds zu entkommen und die Freizeit sinnvoll zu gestalten, dies geschieht bereits in der Phase der Ausbildung. Bei A. Otto (2021) wird dies als „Diskrepanzerfahrungen mit Anforderungen und Strukturbedingungen der beruflichen Tätigkeit" (S. 163) bezeichnet. In der biographischen Bedeutung geht die Hochschulzugangsprüfung über dieses berufliche Fluchtmotiv hinaus, indem die bestandene Prüfung biographisch zu einem Symbol für die Studierfähigkeit und zu einer wichtigen Erfahrung von Selbstwirksamkeit wird, die wiederum im Weiteren berufliche Anschlussoptionen wie den Schritt in die Selbstständigkeit ermöglicht. Dies erfolgt nicht in einem linearen Prozess, sondern über einen längeren Weg, der durch mehrfaches Erleben von Desillusionierung und Scheitern geprägt ist, sowie von Neuorientierung und Neubewertung.

In Interview 14 sind die Hochschulzugangsprüfung und das anschließende Studium nicht unmittelbar aus einem bestehenden Beruf, sondern aus einer biographischen Übergangsphase (Au-pair) heraus motiviert. Das ursprüngliche Ziel, durch das Studium ein Visum und damit eine Bleibeperspektive in Deutschland zu sichern, stellt die initiale Motivation dar. Darüber hinaus bietet die Hochschulzugangsprüfung jedoch vor allem die Möglichkeit, Zugang zu einem bestimmten Berufsfeld zu erhalten, das mit individuellen biographischen Gestaltungsspielräumen verknüpft ist. Durch die Prüfung wird insbesondere eine berufliche Selbstverwirklichung angestrebt.

Dieses Selbstverwirklichungs-Motiv findet sich auch in anderen Studien. Beispielsweise führt A. Otto (2021) die Bedeutung des Berufs für das Selbstverständnis an, indem er identitätsbezogene Berufsverständnisse in seiner Studie identifizieren konnte. Hier

> bildet die Erwerbsarbeit eine wegweisende Ressource des biografischen Selbstkonzepts und ist Referenzrahmen für fast alle biografischen Entscheidungen und Zielperspektiven. Charakteristisch ist beispielsweise, dass die dem Beruf zugewiesenen Bedeutungen über das zu erzielende Einkommen und die antizipierten Anforderungen an Arbeit hinausgehen. Die berufliche Karriere und die ständige Weiterentwicklung sind vielmehr integraler Bestandteil biografischer Orientierungen und Quelle von subjektiver Sinnsuche, Erfüllung und Zufriedenheit. (A. Otto, 2021, S. 216)

In der vorliegenden Arbeit werden diese Befunde durch eine biographische Perspektive ergänzt, die aufzeigt, welche Aspekte bei diesem beruflichen Deutungsmuster eine Rolle spielen (beispielsweise das Aufwachsen in einem gesellschaftspolitischen Kontext, in dem der Beruf Grundlage für das Ausmaß an Gestaltung im eigenen Leben ist).

Bisher liegen keine Studien vor, die eine migrationstheoretische Perspektive im Diskurs der Hochschulforschung zum nicht-traditionellen Hochschulzugang einnehmen[94].

Ein weiteres in der bisherigen Forschung bereits etabliertes Studienmotiv bestätigt sich in der vorliegenden Studie: Streben nach finanzieller Verbesserung. Dieser Aspekt zeigt sich in dieser Untersuchung jedoch differenzierter als in anderen Studien. Finanzielle Aspekte treten zwar als Entscheidungsfaktoren hervor, beziehen sich jedoch nicht ausschließlich auf eine kurzfristige Verbesserung der aktuellen Einkommenssituation. Vielmehr stehen langfristige finanzielle und persönliche Unabhängigkeit im Kontext einer partnerschaftlichen Beziehung im Vordergrund (vgl. I_4, I_9), wie auch in Kapitel 7.1 ausführlich rekonstruiert wurde. Damit erweitert sich die biographische Bedeutung der Emanzipation in diesem Zusammenhang über eine rein ökonomische Dimension hinaus und umfasst zugleich Selbstbestimmung und Autonomie in persönlichen Lebensbezügen, wie an folgendem Zitat deutlich wird: „hab gesacht ne da musst du n andern Weg gehn für mich war auch von Anfang an klar dass ich ä::hm (--) immer auf eigenen Füßen stehen wolln würde (.) also: (2,3) mich nich in Abhängichkeiten begeben“ (I_9, Z. 86-88).

Die Entscheidung zur Z-Prüfung und zum Studium lässt sich in unterschiedlicher Ausprägung als Emanzipationsbewegung rekonstruieren. Die Z-Prüfung stellt, wie in den vorangegangenen Kapiteln theoretisch und empirisch gezeigt, eine biographisch weitreichende Entscheidung dar, die unabhängig von institutionalisierten Statuspassagen stattfindet. Damit geht auch einher, dass die Entscheidung im Kontext und Abgleich mit gesellschaftlichen und/oder familiären Erwartungen erfolgt. Emanzipation bedeutet allgemein „die Befreiung von Individuen oder Gruppen aus einem Zustand der Unmündigkeit und Abhängigkeit“ (Schäfers, 2003, S. 67), was mit der Lösung aus bestehenden Abhängigkeits- und Erwartungsgefügen einhergeht. Im empirischen Material lassen sich neben der beschriebenen Unabhängigkeitsbestrebung zwei verschiedene Varianten von Eman-

[94] Einzig bei A. Otto (2021) lassen sich Anknüpfungspunkte zu einem Fall mit ‚Migrationshintergrund‘ finden (vgl. S. 221) sowie eine Fluchtgeschichte in I_13 (vgl. auch Garz et al., 2025).

zipationsbewegungen unterscheiden: *Herauslösung aus einem gesellschaftlichen/politischen Umfeld* (I_14) um das eigene Leben selbst gestalten zu können und *Abgrenzung von elterlichen Erwartungen* (I_1) im Kontext elterlicher Bildungsaspirationen.

Ein weiteres Motiv, dass sich im Kontext von Emanzipation in weiblichen Biographien andeutet, ist die Angleichung des Bildungsgrads mit Blick auf den Partner: „und aber jetzt studiert er ja:: und {atmet ein} ich bleibe hier als Dummchen zu Hause und werde dann vielleicht auch KKK[95] (--) nein {lacht} das geht nicht“ (I_3, Z. 479-481). Insbesondere für Frauen zeigt sich dieses Motiv einer unbewussten Angleichung sozialer und bildungsbezogener Merkmale (Reibstein, 1990).

Bisherige Ergebnisse, die sich unter dem Motiv der Persönlichkeitsentwicklung (A. Otto & Kamm, 2016; Schulenberg et al., 1986) oder ‚Studium als Selbstzweck/selbstgenügsame Erfahrung‘ (A. Otto, 2022b) subsummieren lassen, machen bereits deutlich, dass der Zugang zu Hochschulbildung individuell mehr bedeuten kann als eine berufliche Weiterentwicklung oder Neuorientierung, sondern darüber hinaus in vielfältige biographische Prozesse eingebettet ist. Hinweise auf das Studienmotiv der diffusen Suche nach Weiterentwicklung und des Wunsches nach mehr Bildung zeigen sich auch in anderen Interviews: „und ich hatte immer das Gefühl so da is irgendwie (1) das kann noch nicht alles gewesen sein ne? also: mehr Bildung“ (I_2, Z. 32 f.). Auch für Motive, wie ‚nicht am Schreibtisch enden zu wollen‘ lassen sich im Sample Hinweise finden (vgl. I_8, I_5), das verweist auf ein Bestreben nach Abwechslung und kognitiver Auslastung. Hier zeigt sich einerseits der Wunsch nach Weiterentwicklung und einer als sinnvoll erlebten Tätigkeit, andererseits auch das Motiv einer Korrektur bisher eingeschlagener beruflicher Wege durch die Ausbildung (A. Otto & Kamm, 2016).

Insgesamt betrachtet lassen sich (fast) alle Studienmotive aus bisherigen Studien in unterschiedlichen Ausprägungen in den Interviews der Studie wiederfinden. Einige Motive zeigen sich differenzierter (z. B. das Motiv der finanziellen Verbesserung oder der Persönlichkeitsentwicklung) und konnten durch die biographie-theoretische und zeitliche Perspektive um Aspekte der biographischen Bedeutung erweitert werden. Ein Motiv, das sich nicht explizit in den Interviews findet, ist eine dezidiert karriereorientierte Studienentscheidung mit dem Ziel eines beruflichen Aufstiegs. Hinweise darauf finden sich

[95] Die Befragte meint mit dieser Abkürzung den Ausdruck „Kinder, Küche, Kirche“ und bezieht sich auf die gesellschaftliche Rolle der Frau und eine traditionelle Rollenverteilung, bei der der Mann einer Erwerbstätigkeit nachgeht und die Frau sich um die Care-Arbeit kümmert.

in Form einer bisherigen Unterforderung im Beruf, sodass durch das Studium neue Aufgaben hinzukommen (vgl. I_11).

Bei der Einordnung der Ergebnisse mit Blick auf den Forschungsstand ist allerdings auch die zeitliche Perspektive zu berücksichtigen, z. B. durch eine Verschiebung von Motiven der Selbstverwirklichung hin zu beruflich bedingten Studienmotiven (Wolter et al., 2015). In der vorliegenden Studie umfasst der Zeitpunkt der Z-Prüfung den Zeitraum von 1974 bis 2008.

Im Hinblick auf die Unterscheidung von Studienmotiven und biographischer Bedeutung zeigt sich zusammenfassend insbesondere die Bedeutung der Zeitstruktur, die durch die biographische Forschungsperspektive der vorliegenden Arbeit ermöglicht wird (Alheit & Dausien, 2018; Schütze, 1983a): Während Ziele vom aktuellen Zeitpunkt aus definiert werden können und sich eine Motivation aus dem Zusammenspiel komplexer Strukturen und Aspekte rekonstruieren lässt (vgl. Kapitel 6.2), geht die biographische Bedeutung darüber hinaus und lässt sich erst in der biographischen Retrospektive aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen rekonstruieren. Das biographisch-narrative Interview und die Methode der Narrationsanalyse erlauben es, diese unterschiedlichen Zeitebenen sichtbar zu machen. Zudem ermöglicht das methodische Vorgehen sowie die eingenommene biographische Perspektive, Prozesse abzubilden, die über einen längeren Zeitraum verlaufen: „Biografisch organisierte Zeitmuster folgen einer individuellen Logik der Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, oft über große Zeiträume und institutionell getrennte Lebensbereiche hinweg“ (Alheit & Dausien, 2018, S. 893).

In der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass die zeitliche Orientierung auch in Zusammenhang mit der Studienmotivation steht: Das Handlungsmotiv einer biographischen Korrektur zeigt sich in einer Orientierung an der *Vergangenheit*, bei der versucht wird, negative Erfahrungen aus der Vergangenheit zu vermeiden. Im Gegensatz dazu steht die *Gegenwartsorientierung*, die sich durch eine kurzfristig ausgerichtete, situative Fluchtbewegung aus problematischen Situationen auszeichnet. Eine *zukunftsorientierte* Haltung hingegen ist von langfristiger Planung geprägt und verfolgt idealisierte Vorstellungen und Ziele. Mit Blick auf die biographischen Erfahrungen, die detailliert rekonstruiert werden konnten, sowie die aktuelle Lebenssituation, in der die Studienentscheidung prozesshaft erfolgt, lässt sich allerdings auch die Frage stellen, unter welchen Bedingungen es überhaupt möglich ist, an die Zukunft zu denken und dies als Teil des Lebenskonzepts zu verstehen. Aspekte wie eine grundsätzliche Absicherung des Lebensunterhaltes,

ein stabiles soziales Umfeld sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten scheinen dabei eine Rolle zu spielen. Diese wiederum stehen in Zusammenhang mit frühen biographischen Erfahrungen, wie Sicherheit, oder eben auch Unsicherheit. Diese Fragen könnten vertiefend untersucht werden, um Prozesse der Studienorientierung noch besser aus biographischer Perspektive verstehen zu können.

9.6 Weitere Anknüpfungspunkte

Durch die narrationsanalytische Auswertung der erzählten Biographien und die differenzierte Betrachtung der Textsorten Erzählung, Beschreibung und Argumentation sowie der Analyse der autobiographischen Thematisierung wird deutlich, wie die Befragten ihre Biographie und ihren berufs- und bildungsbezogenen Werdegang eigentheoretisch deuten. Zudem zeigen sich Hinweise auf zugrundeliegende Bildungsverständnisse in den Interviews. Diese Aspekte werden nachfolgend als weiterführende Anknüpfungspunkte vorgestellt.

Biographische Selbstdeutung

Auch wenn die biographische Selbstdeutung nicht den Kern der vorliegenden Studie darstellt, lassen sich dennoch interessante Hinweise dazu im empirischen Material finden: als inhaltliche Kontinuitätslinie (I_14), als Prozess der Sinnsuche (I_1 und I_4), Biographie als „Puzzle“ (I_10, Z. 462), oder als von Glück und Zufall bestimmt (vgl. I_14, I_5). Der Begriff Puzzle verweist beispielsweise auf ein integratives Verständnis der eigenen Biographie und der unterschiedlichen Erfahrungen, die sich schließlich sinnvoll zusammenfügen zu einem großen Ganzen. Ähnliche Deutungen zeigen sich theoretisch im Begriff der „Bastelbiographie“ (Beck & Beck-Gernsheim, 1993) sowie empirisch im Typus der Patchworker:innen bei Beruflich Qualifizierten (Alheit et al., 2008; Diller et al., 2011).

Eine starke Ausrichtung an einer inhaltlichen Kontinuitätslinie in Bezug auf den beruflichen Werdegang zeigt sich in dem Typ der Karriereorientierung (Alheit et al., 2008; Garz et al., 2025; A. Otto, 2021), wobei in der vorliegenden Studie weniger finanzielle oder positionsbezogene Aspekte im Vordergrund stehen, als vielmehr ein inhaltliches Interesse. Der Beruf ist hier eng mit der eigenen Identität verknüpft, was sich im Motiv der persönlichen und beruflichen Selbstverwirklichung zeigt (A. Otto, 2021; A. Otto & Kamm, 2016).

Glück und Zufall als Sinnperspektive für die eigene Biographie können als Strategie zur produktiven Bewältigung von Erfahrungen des Scheiterns interpretiert werden. Die Selbstdeutung, es vor allem durch Glück und günstige Umstände ‚geschafft zu haben', kann es erschweren, eine Individualbiographie zu erzählen. Darauf verweist z. B. El-Mafaalani (2012), der in einer Falldarstellung seiner Studie zu Bildungsaufsteiger:innen konstatiert: „Dadurch erscheint es durchaus folgerichtig, dass hier – wo die Synthese nicht mehr selbstständig herzustellen ist – erstmals das Glück in der biografischen Selbstdeutung bemüht wird" (S. 177). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bleibt die Frage dieser Sinnperspektive jedoch offen und kann nicht abschließend beantwortet werden.

Verständnis von Bildung

Wie in der vorangegangenen Diskussion deutlich wird, unterscheiden sich biographisches Lernen (Alheit & Dausien, 2018) und Bildung als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen (Marotzki, 2006) in mehreren zentralen Aspekten grundlegend vom Verständnis von Bildung als Wissens- und Qualifikationserwerb. Die Unterscheidung zwischen einem wissensbasierten Bildungsverständnis, Bildung als Persönlichkeitsentwicklung (Ehrenspeck-Kolasa, 2018) oder als reflexive Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen (Marotzki, 1990, 2006) wird beispielsweise explizit in einem Interview sichtbar:

> abe::r (2,8) ne Persönlichkeitsbildung zu haben und zu wagen die Dinge also das ganze System in Frage zu stelln und auch (.) des so zu Ende zu denken dass man ne begründete eigene Meinung hat mit der man sich politisch auch anders verhält als Andere oder so und und wirklich Geschlechterrolln zum Beispiel als zentrales Strukturelemente da drin begreifft d- das wär die Familie die hättn ne Schnappatmung gekricht also d- das wär nich gegang ja (I_6, Z. 1290-1295)

Dieses Ziel von Bildung sieht die Befragte (Geburtsjahr 1962) mit einem Hochschulstudium in Verbindung, das aus ihrer Sicht für Frauen in einer bestimmten Zeit nicht vorgesehen war und zu dem sie sich reflexiv verhält. Es zeigen sich aber im Sample auch Hinweise auf andere Bildungsbegriffe (z. B. „dieser Bildungsaspekt einfach noch mehr zu wissen und noch n bisschen was nachzuholen", I_2, Z. 97 f.). Ähnliche empirische Befunde in der Unterscheidung von *Lernen* und *Bildung* zeigen sich auch in der Studie von Garz et al. (2025).

Auch wenn die Rekonstruktion des Bildungsverständnisses nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit darstellt, lassen sich doch aufschlussreiche Aspekte dazu im empirischen Material finden, die sich für eine weiterführende Analyse anbieten. Diese werden abschließend im Fazit der Studie unter den Implikationen für weiterführende Forschung aufgegriffen.

10. Schlussbetrachtung

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Studie zusammengefasst und der Beitrag aus der biographietheoretischen Perspektive für den aktuellen Forschungsstand im Diskurs der Hochschulforschung zum Hochschulzugang für Beruflich Qualifizierte gewürdigt. Im Anschluss erfolgt eine kritische Reflexion des methodischen Vorgehens, bevor Implikationen für zukünftige Forschungen aufgezeigt werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit war die biographische Betrachtung von Bildungswegen, die über die Hochschulzugangsprüfung in die Aufnahme eines Studiums münden. Dazu wurden zunächst drei Biographien fallspezifisch und ganzheitlich rekonstruiert (Kapitel 7) und dann über einen Vergleich der Einzelfälle die *Wege hin zur Studienentscheidung* sowie *die biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung* analysiert (Kapitel 8). Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Hochschulzugangsprüfung Teil einer biographischen Neuorientierung, beruflichen Kontinuitätslinie oder Identitätsarbeit im Lebenslauf ist und damit unterschiedliche Relevanzen in den Biographien einnimmt: *Emanzipation, berufliche Selbstverwirklichung* und *Beweis der Studierfähigkeit als Selbstwirksamkeitserfahrung*. Im Fallvergleich konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der biographischen Bedeutung der Studienentscheidung über die Hochschulzugangsprüfung anhand folgender Vergleichsdimensionen herausgearbeitet werden: *Herangehensweise auf dem Weg zur Z-Prüfung, Bedeutung des Berufs, Zeitbezug der Motivation für die Z-Prüfung,* sowie *Herkunftsfamilie und Bedingungen des Aufwachsens*. Die Studienentscheidung ist damit Teil eines biographischen Prozesses. Dabei stehen individuelle Handlungsorientierungen und Sinngebungen in Wechselwirkung mit sozialen, zeitlichen und familiären Rahmenbedingungen.

Durch die biographietheoretische Perspektive konnten zudem Prozesse biographischer Arbeit sichtbar gemacht werden: Die Studienentscheidung ist demnach ein aktiver, reflexiver Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, bisherigen Erfahrungen und Sozialisation. Darüber hinaus zeigt sich aber auch, dass dies eine eher zufällig getroffene Entscheidung im Kontext sich ergebener Möglichkeiten in einem bereits angestoßenen Such- und Orientierungsprozess sein kann, ohne dass damit ein weitreichender Zukunftsentwurf verbunden ist. In diesem Fall erscheint die Studienentscheidung in der vorliegenden Studie anders als bei A. Otto (2021) zumindest nicht immer als „persönlich selbstverantwortete, biografisch reflektierte, wohl abgewogene und folgenreiche Lebensentscheidung“ (S. 264).

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass sowohl die Z-Prüfung als auch die Studienentscheidung dazu dienen können, eine schwierige Lebenssituation zu bewältigen und ein zentrales Lebensthema zu bearbeiten. So wird die Studienentscheidung zu einem wichtigen Schritt der Sinnfindung, -gebung und Neuorientierung im Leben. Es zeigt sich, dass dies keinesfalls als linearer, stringenter Prozess erfolgt, sondern teilweise durch Schleifen, Rückschritte, Misserfolge und Umwege gekennzeichnet ist. Die biographischen Prozessverläufe sind komplex und teils rekursiv.

Das Vorhaben, Biographien von ehemaligen Studierenden zu rekonstruieren, die ein Studium über den Weg der Hochschulzugangsprüfung aufgenommen haben, ermöglichte es, die subjektiven Sichtweisen, Deutungsmuster und Handlungsweisen zu analysieren, die im Prozess der Studienentscheidung von Relevanz sind. Zudem wurde sichtbar, in welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen diese Prozesse eingebunden sind. Der Weg zu einem Studium ist in vielfältige, komplexe biographische Strukturen eingebettet, d. h. die Studienentscheidung, verbunden mit der Studienaufnahme, ist ein (biographischer) Prozess, keine Episode oder singuläres Ereignis.

Mit Blick auf den theoretisch-heuristischen Rahmen der gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf Bildungs- und Berufsverläufe im Kontext von Pluralisierung und Individualisierung (vgl. Kapitel 4.2) konnte in der Diskussion (vgl. Kapitel 9) herausgearbeitet werden, dass durch diese Prozesse einerseits größere biographische Handlungsspielräume entstehen, damit andererseits aber auch Risiken und Erfordernisse biographischer Arbeit einhergehen, teils verbunden mit biographischen Opportunitätskosten. Insofern „rückt [zwar] das Individuum als Planungszentrum seiner eignen [sic!] Bildungs- und Berufsbiografie in den Mittelpunkt, das aus einer Vielfalt möglicher Lebensentwürfe und deren Konsequenzen schöpfen kann“ (A. Otto, 2021, S. 263), jedoch nicht ohne Herausforderungen und teils erhebliche Leistung, die zur Bearbeitung erbracht werden muss. Die Verantwortung der Biograph:innen für die Gestaltung ihrer Biographie nimmt damit zu, indem sie selbst Handlungsorientierungen erarbeiten müssen, an denen sie sich ausrichten können und die mit ihrem Selbstbild in Einklang stehen (vgl. Abels & König, 2016a; Junge, 2002; Marotzki & Tiefel, 2005). Zudem wurde deutlich, dass die Konsequenzen der Studienentscheidung nicht zwangsläufig antizipierbar sind und sich Ziele und angestrebte Lebensentwürfe nicht unbedingt auch realisieren. Arbeitslosigkeit, eine Nicht-Passung zum Beruf oder auch in Konkurrenz stehende parallele Lebensentwürfe wie eine Familiengründung sind Beispiele dafür.

Dennoch stellt die bestandene Hochschulzugangsprüfung und das im Anschluss absolvierte Studium eine wichtige persönliche Selbstwirksamkeitserfahrung dar. Zudem konnten durch das Studium alternative berufliche Werdegänge realisiert werden, die zu einer (beruflichen) Zufriedenheit führen, wenn auch später und anders als ursprünglich geplant. Durch die narrative Erfassung der gesamten Lebensgeschichte konnte auch die Phase nach dem Studium in den Blick genommen werden. Insofern kann die vorliegende Studie zu dem skizzierten Forschungsdesiderat der beruflichen Übergänge und Bildungserträge beitragen (vgl. Kapitel 3.2).

Darüber hinaus konnte ein weiteres Forschungsdesiderat bearbeitet werden, in dem nicht (nur) die Studienentscheidung selbst rekonstruiert wurde (vgl. A. Otto, 2021), sondern der Weg hin zu dieser Entscheidung. Bisher liegen nur wenige Studien vor, die Bildungsverläufe von beruflich qualifizierten Studierenden aus einer genuin biographischen Forschungsperspektive untersuchen (Alheit et al., 2008; Garz et al., 2025; Lobe, 2015). Damit trägt diese Arbeit zu einer wichtigen Erweiterung des Forschungsstands bei. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie machen deutlich, dass es neben den bisher in der Forschung etablierten Studienmotiven weitere Aspekte der Studienentscheidung gibt, die sich erst durch eine biographische Forschungsperspektive zeigen und verstehen lassen: Emanzipations-, Selbstfindungs- oder Verwirklichungsprozesse in ihrem biographischen Zusammenhang. Mit der eingenommenen biographischen Perspektive auf Bildungsverläufe von ehemaligen Studierenden, die den Hochschulzugang über eine Prüfung erhalten haben, konnte weiter aufgezeigt werden, dass sich das Phänomen einer ‚nicht-traditionellen Studienentscheidung' weder als singuläre und individuelle noch als ausschließlich durch gesellschaftliche Faktoren und äußere Umstände bedingte Handlung angemessen und ganzheitlich fassen lässt. Dazu war eine biographische Perspektive notwendig, die die Prozesshaftigkeit von Bildungsverläufen sichtbar und rekonstruierbar macht.

Aktuelle Studien (z. B. A. Otto, 2021) betrachten einen ‚nicht-traditionellen' Hochschulzugang und damit verbundene Bildungsprozesse vornehmlich aus einer berufsbezogenen Perspektive. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die Hochschulzugangsprüfung nicht nur einen formalen Übergang vom Ausbildungs- oder Berufsweg in die Hochschulbildung darstellt, sondern auch eine wichtige biographische Bedeutung einnimmt. Aus biographischer Perspektive ist die Z-Prüfung deshalb von Bedeutung, weil sie Menschen ein Studium ermöglicht, die ihren Bildungsweg aus unterschiedlichen, oft schwierigen und nicht geradlinigen Lebensumständen („auf rauen Pfaden", Kotterer et al., 2022, S. 105) erst spät oder unter erschwerten Bedingungen aufnehmen können.

Methodische Reflexion und Limitationen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden drei mit der Narrationsanalyse ausgewertete Biographien als Fallrekonstruktionen exemplarisch dargestellt, die aufgrund ihrer Vielfalt und Kontraste wertvolle Einblicke im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse der biographischen Bedeutung der Studienentscheidung bieten. Die Auswahl begrenzt sich auf diese drei Fälle und erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität oder Vollständigkeit für das Gesamtsample. Vielmehr dient sie dazu, zentrale Muster und Kontraste herauszuarbeiten und die biographischen Sinnzusammenhänge in ihrer Gesamtheit und Ausführlichkeit zu rekonstruieren. Ziel ist nicht, das Phänomen einer ‚nicht-traditionellen Studienentscheidung' zu erklären, sondern den Weg dahin und insbesondere das ‚Wie' zu verstehen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 317). Insofern kann auch anhand von ausführlich rekonstruierten Einzelfällen theoretisch auf allgemeinere Ergebnisse geschlossen werden (Rosenthal, 2015). Dennoch könnten weitere interessante Erkenntnisse durch eine umfassendere Auswertung der gesamten Interviews gewonnen werden, beispielsweise auch durch eine Typenbildung (Kelle & Kluge, 2010), die hier nicht erfolgte (vgl. Kapitel 6.3.4). Das restliche Sample umfasst weitere Interviews, die potenziell zusätzliche biographische Facetten aufweisen und somit die Vielfalt der Ergebnisse erweitern könnten, sodass sie teilweise bereits Eingang in die Diskussion (Kapitel 9) gefunden haben.

Eine selbstkritische Reflexion der Fallauswahl zeigt, dass ein Interview, das im Rahmen einer möglichen Fallkontrastierung zunächst unter Perspektive einer beruflichen Weiterentwicklung und Professionalisierung betrachtet wurde, beispielsweise Erkenntnisse einer biographischen Bedeutung der Studienentscheidung über die Z-Prüfung aufgrund nicht realisierbarer familiärer Lebensentwürfe hervorbringen könnte. Dieses Interview ähnelte in Bezug auf das gesamte Sample zunächst einer beruflich inhaltlich kontinuierlichen Weiterentwicklung – mit dem klaren Ziel, etwas zu studieren, das bereits dem ausgeübten Beruf entspricht, und somit auf den ersten Blick eng mit I_14 verwandt ist und daher für eine Fallanalyse nicht berücksichtigt wurde. Diese Entscheidung erfolgte auf Basis einer Einschätzung der Stegreiferzählung.

Die Befragte antwortet allerdings auf die Frage im Nachfrageteil des Interviews, ob es ihrerseits noch Ergänzungen gibt, oder etwas, das im Hinblick auf ihre Biographie wichtig ist:

> °joa° wichtich (--) also dass wir keine Kinder haben is schon nich so leicht ne also s hätt ich schon ganz gerne gehabt aber (.) ähm irgendwann hab ich dann gesacht ähm (.) dann is mein Studium mein Kind irgendwie sowas ne (.) (I_11, Z. 1448-1450)

Bei einer genaueren Analyse der Erzählstruktur und unter Einbeziehung weiterer Kriterien für eine kontrastive Fallauswahl hätte jedoch der Aspekt der nicht realisierbaren Familiengründung als zusätzlicher, latenter Beweggrund für die Studienentscheidung stärker berücksichtigt werden können. Vor diesem Hintergrund erscheint es lohnenswert, diesen Aspekt in weiterführenden Studien vertiefend zu untersuchen, da er einen bislang nicht beachteten Bereich im Forschungsfeld zu ‚nicht-traditionellen Studierenden' darstellt. Bisherige Studien thematisieren das Studium für Frauen vornehmlich als Phase nach der Familiengründung (vgl. z. B. Mucke, 1997), in der verpasste Chancen nachgeholt oder persönliche Bedürfnisse verfolgt werden. Der hier angesprochene Aspekt bezieht sich dagegen darauf, ein Studium zu einem Zeitpunkt aufzunehmen, als noch nicht klar ist, ob eine Familiengründung realisierbar sein würde. Statt auf (noch) unsichere Familiengründungsaussichten wurde der Fokus zunächst auf die berufliche Weiterentwicklung gelegt. Diese Perspektive eröffnet somit eine weitere mögliche Variante der biographischen Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung für Frauen, die sich aus diesem Grund (vorläufig) für ein Studium entscheiden. Auch aus Perspektive von fehlender familiärer Anerkennung für den verfolgten Lebensentwurf ließe sich dieses Interview vertiefend analysieren (vgl. Garz et al., 2025).

Mit Blick auf die Zusammensetzung des Samples (vgl. Kapitel 6.3.2) wurden verschiedene Kriterien berücksichtigt, wie beispielsweise ein möglichst breites Fächerspektrum, um inhaltliche Verzerrungen zu vermeiden. Im Prozess der Fallauswahl und Auswertung zeigte sich jedoch, dass im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Studie – die biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung – keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Studienfächern erkennbar sind. Das heißt, dass es trotz der Berücksichtigung eines breit gefächerten Samples keine Hinweise darauf gibt, dass die Studienfächer einen Einfluss auf die biographische Bedeutung der Hochschulzugangsprüfung haben. Andere relevante Aspekte konnten im Fallvergleich herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 8).

Hochschul- und bildungspolitische Implikationen

Dem Erkenntnisinteresse der Arbeit liegt ein Interesse an der Erfahrungsebene zugrunde, das mit der biographischen Bedeutung des Hochschulzugangs in Verbindung steht. Das

Anliegen der Studie ist demnach keinesfalls eine Evaluation der Hochschulzugangsprüfung als bildungspolitisches Instrument. Dennoch lassen sich aus den Ergebnissen auch diesbezüglich weiterführende Befunde und Implikationen ableiten.

Indem Biographieforschung ihrem Ansinnen nach nicht nur Erkenntnisse auf Ebene des Individuums hervorbringt, sondern auch Einsichten auf gesellschaftlicher Ebene erlaubt (Felden, 2020b), werden auch Befunde mit Blick auf das hochschul- und bildungspolitische Gesamtgefüge ermöglicht. Verbleibt die Einordnung der biographischen Ergebnisse hingegen auf Ebene der Individuen, entsteht die Gefahr, Bildungsverläufe und bildungsbezogene Handlungen (lediglich) als individuelle Leistung zu betrachten:

> Der individuelle Erfolg im Bildungssystem – symbolisiert durch und institutionalisiert in Schul- und Ausbildungslaufbahnen sowie erworbenen Bildungszertifikaten – wird heute als legitime Grundlage der Ver- bzw. Zuteilung von Lebenschancen angesehen und erfahren. (Solga, 2005, S. 19)

Stattdessen können die erzielten Ergebnisse im Zusammenhang mit gesellschaftlichen, strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet werden. Dadurch können Bildungsverläufe und bildungsbezogene Handlungen als Ergebnisse eines Zusammenspiels von individuellen Entscheidungen und strukturellen Bedingungen, in denen Individuen agieren, verstanden werden.

Die vorliegende Studie zeigt, dass im deutschen Bildungssystem trotz aller formalen Öffnungsbemühungen strukturelle Schwierigkeiten und Hindernisse bestehen, die den Zugang zur akademischen Bildung für bestimmte Zielgruppen oder Personen in komplexen Lebenssituationen erschweren. Die Z-Prüfung, als bildungspolitisches Instrument, sollte als weitere hochschulpolitische Maßnahme die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen befördern (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2.). So sollen Ungleichheiten abgebaut und unterschiedliche Bildungsbiographien berücksichtigt werden. In den rekonstruierten bildungsbiographischen Verläufen der vorliegenden Studie zeigt sich jedoch, dass die Z-Prüfung zwar grundsätzlich eine Möglichkeit des Hochschulzugangs darstellt, die bildungsbezogene Ungleichheiten der sozialen Herkunft nach der Schule ausgleichen kann, jedoch die Durchlässigkeit im Bildungssystem immer noch begrenzt ist.

Wie in der Darstellung des Hochschulzugangs in Deutschland (vgl. Kapitel 2.1) gezeigt wurde, ist durch den bestehenden Numerus Clausus in stark nachgefragten Studienfächern ein theoretisch möglicher Zugang zur Hochschule nicht mit einer praktischen Zulassung zu einem Studium gleichzusetzen (zur Hochschulzulassung über den NC und zum

Kapazitätsrecht siehe Banscherus, 2010). Das trifft auch auf die Z-Prüfung als Hochschulzugangsberechtigung zu. Bei der Z-Prüfung wird zwar oft noch von einer *Zulassungsprüfung* gesprochen, allerdings geht es dabei um den Erwerb der *Zugangsberechtigung*[96]. Erst in einem zweiten Schritt geht es um die Zulassung zu einem Studiengang. Das bedeutet, dass sich Personen nach dem Bestehen der Prüfung mit ihrer Note auf einen Studienplatz bewerben müssen; nur bei zulassungsfreien Studiengängen können sich Studienbewerber:innen direkt an der Hochschule einschreiben. Sind nicht genügend Studienplätze vorhanden, entscheidet die Note oder andere Auswahlverfahren der Hochschulen (AdH) über die Chance auf einen Studienplatz. Trotz sog. Vorabquoten für Beruflich Qualifizierte kann es demnach passieren, wie am Beispiel von Interview 1 rekonstruiert werden konnte, dass der Biograph sich lange und intensiv auf die anspruchsvolle Prüfung inkl. fachspezifischem Teil vorbereitet, diese erfolgreich besteht und trotzdem keinen Studienplatz erhält[97]. Das kann individuell zu einer frustrierenden Erfahrung werden, die mit einem Gefühl der Perspektivlosigkeit einhergeht (vgl. Kapitel 7.1.3 und 7.1.4).

Dieser Umstand weist auf Ungerechtigkeiten und strukturelle Probleme im Hochschulsystem hin, vor allem hinsichtlich des Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Das hat wiederum zur Folge, dass a) wichtiges Potenzial verloren geht, indem hochmotivierte und beruflich qualifizierte Personen keinen Weg in den anvisierten Beruf finden (strukturelle Perspektive Arbeitsmarkt) und b) Personen entweder in ihrem vorakademischen Beruf verbleiben (müssen) oder die Anstrengung auf sich nehmen müssen, den fachlichen Teil der Z-Prüfung erneut abzulegen und sich entsprechend darauf vorbereiten müssen, wenn sie statt des Primärwunsches ein alternatives Studienfach studieren wollen (individuell-biographische Perspektive). Die begrenzte Anzahl an Studienplätzen kann so zu langen Wartezeiten und unklarer Studienperspektive führen, was für beruflich qualifizierte Personen mit oft bereits bestehenden familiären und beruflichen Verpflichtungen problematisch ist. Es zeigen sich demnach Schwierigkeiten bei Transitionen zwischen den Bildungssystemen und eine unzureichende Gewichtung der beruflichen Kompetenzen und Leistungsbereitschaft dieser Studieninteressierten.

[96] Oftmals wird trotz der begrifflichen Änderung zu „Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung“ (1984) (Wolter, 2022) noch von einer Zulassungsprüfung gesprochen, was für Studieninteressierte den Eindruck erwecken könnte, dass sie nach Bestehen der Prüfung direkt für den gewählten Studiengang zugelassen werden. Hier sollten die Begrifflichkeiten korrekt verwendet werden, um Missverständnisse und mögliche Frustrationserfahrungen zu reduzieren.

[97] In der rekonstruierten Fallanalyse geht es um die Fächer Zahn- und Humanmedizin, die bundesweit zulassungsbeschränkt sind.

Zur sozialen Ungleichheit bei Zulassungsverfahren gibt es bisher kaum Forschung. Die Nachwuchsgruppe „ACCESS – Institutionelle Hürden bei Studienentscheidungen – soziale Ungleichheit, Zulassungsverfahren und ihre Folgen“[98] an der Europa-Universität Flensburg untersucht derzeit, welche Bedeutung Zulassungsverfahren für die soziale Ungleichheit im Hochschulzugang und bei der Wahl des Studiengangs haben. Weiterführende Forschung wäre insbesondere für den Zulassungsprozess für Beruflich Qualifizierte von Relevanz, um die Übergänge in die hochschulische Bildung erfolgreicher zu gestalten (vgl. auch Freitag, 2012).

Implikationen für die Gestaltung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit unterstreichen damit auch die Bedeutung für die Gestaltung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Beim Übergang in die Hochschule sind Angebote der Studienorientierung und -vorbereitung für beruflich qualifizierte Studierende von entscheidender Bedeutung (vgl. Kapitel 3.2). Bisherige Studien identifizieren bisher vor allem Informationsangebote zu Möglichkeiten des Hochschulzugangs sowie auf fachliche Vorbereitung und Integration (Banscherus et al., 2015; Huber & Diller, 2010; Kretschmer & Brunner, 2015). An einem rekonstruierten, langen Suchprozess auf dem Weg zu einem passenden Studienfach zeigt sich, dass es entsprechende Förderung und Unterstützung von Studieninteressierten bedarf (vgl. Interview 1):

> ja, die Immaturenprüfung ist schon (--) 'ne tolle Sache, sie stellte mich dann ja irgendwann äh irgendwann war ich ja auch 'n bisschen sprachlos, nech, was, was machen mit diesem tollen Edelstein, den man da hat, nech, und da fehlte mir dann schon die Phantasie, zu sagen: (2) mach mal 'n Praktikum, oder guck dich mal 'n bisschen um äh, mal, oder in mich zu gehen, ich hab dann eigentlich 'n bisschen so 'n Schnellschuss gemacht (I_1, Z. 795-800)

Beratungsangebote für Beruflich Qualifizierte sollten deshalb nicht nur Information bereitstellen, sondern im Findungs- und Orientierungsprozess unterstützen. Auch wenn mittlerweile Beratungsangebote und Informationsangebote an den Hochschulen vorzufinden sind, fehlen oftmals persönliche Gesprächsangebote für Studieninteressierte (Banscherus et al., 2016). Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit lässt sich für die Berufs- und Studienberatung schlussfolgern, dass biographie-orientierte Beratungsangebote, die über eine Beratung zu formalen Möglichkeiten hinausgehen, für Beruflich Qualifizierte hilfreich sein können. Um den Findungsprozess professionell zu unterstützen, könnten Aspekte einer biographischen Gesprächsführung auch in der Beratungspraxis

[98] Laufzeit: 01.04.2021 – 30.09.2026, gefördert vom Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR). Leitung: Prof. Dr. Florian Hertel.

eingesetzt werden, dafür müssen entsprechende Räume für Reflexion geschaffen werden (siehe z. B. Roland et al., 2021; Schlüter & Kress, 2017).

Wie bereits in früheren Studien (Diller et al., 2011; Heibült & Anslinger, 2019; A. Otto, 2021) zeigt sich auch in der vorliegenden Arbeit, dass von der Z-Prüfung oftmals nur durch Zufall erfahren wird, nur wenige Personen haben gezielt nach einer Möglichkeit des Hochschulzugangs gesucht. Entsprechende Informationsveranstaltungen, beispielsweise bereits in (Berufs-) Schulen, könnten systematisch verankert werden. Auch die Rolle von Vorbildern und Rollenmodellen wird durch die Ergebnisse der Studie hervorgehoben. Daher ist entscheidend, beispielsweise bereits in der Schule ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass einmal eingeschlagene Bildungs- und Berufswege nicht unumkehrbar sein müssen und es verschiedene Möglichkeiten des Hochschulzugangs gibt – auch nach einem ersten Schulabschluss, der nicht unmittelbar für ein Studium qualifiziert. Dies kann auch dazu beitragen, die alltagssprachliche und gesellschaftlich vorherrschende Dichotomie zwischen ‚traditionellen' und ‚nicht-traditionellen' Bildungsverläufen aufzulösen. Erfahrungsberichte ehemaliger Studierender in der (Berufs-)Schule sowie eine offene Haltung gegenüber unterschiedlichen Bildungswegen von Seiten der Lehrpersonen könnten dazu beitragen, den Druck zu mindern, sofort den „richtigen" Beruf finden zu müssen (vgl. Handelmann, 2020). Dies gilt wie gezeigt insbesondere für die Gruppe der ‚nicht-traditionellen' Lehramtsstudierenden (Epp, 2023; Epp & Klomfaß, 2023; Klomfaß & Epp, 2021b).

Ein weiteres Hemmnis für eine umfassende Durchlässigkeit im Bildungssystem betrifft die unterschiedlichen Regelungen für den Hochschulzugang in den Bundesländern aufgrund der föderalen Bildungspolitik und fehlender wechselseitiger Anerkennung (Wolter, 2022). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Z-Prüfung als spezifische Form des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte in Niedersachsen betrachtet. In den Interviews zeigen sich jedoch auch Aspekte, die Rückschlüsse auf das übergeordnete Bildungssystem in Deutschland zulassen, beispielsweise im Migrationskontext. In den Ergebnissen wird sichtbar, wie Migrant:innen ihre ausländischen Qualifikationen bewerten und zugleich mit Unsicherheiten, Anerkennung und Selbstwert im deutschen Berufsbildungssystem ringen, was die Wertigkeit von Ausbildungen und Bildungsabschlüssen betrifft (vgl. I_14).

Ergänzend kann ein Befund aus einem anderen Interview hervorgehoben werden. Eine Befragte beispielsweise scheitert an mehreren Stellen im deutschen Bildungssystem, was

Auswirkungen auf ihren bildungsbiographischen Verlauf hat (I_13). Sie erwirbt in ihrem Herkunftsland, ein Abitur, welches jedoch nach ihrer Flucht in Deutschland nicht anerkannt wird. Sie erwirkt dann in Niedersachsen erfolgreich den fachbezogenen Hochschulzugang über die Z-Prüfung. Als sie aus privaten Gründen umzieht, wird diese als Hochschulzugangsberechtigung jedoch in einem anderen Bundesland nicht anerkannt. Dort holt sie schließlich das Abitur an einem Abendgymnasium nach, um endlich ein Studium aufnehmen zu können. Diese Anstrengungen verdeutlichen ihren starken Bildungswillen und eine außerordentliche Lernbereitschaft. Mit Blick auf die vielfach zitierte Metapher der Bildungswege lässt sich also zusammenfassen, dass sie sowohl den Ersten, den Zweiten als auch den Dritten Bildungsweg absolviert, bevor sie erfolgreich im deutschen Hochschulsystem anschließen kann (vgl. auch Garz et al., 2025).

Zwar ist so der Hochschulzugang für diese Personengruppe auf struktureller Ebene verankert und möglich, jedoch nicht zwangsläufig mit individuell-biographischen Verläufen kompatibel. Zudem sind neben den Anstrengungen für die fachlichen Prüfungen auch sprachliche Hürden vorhanden, die überwunden werden müssen. Diese Verschränkungen individueller Lebensentscheidungen und -verläufe konnten durch die vorliegende Studie biographisch rekonstruiert werden. Was bedeutet dies auf struktureller Ebene für Bildungsausländer:innen und migrierte und/oder geflüchtete Personen? Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die Hochschulzugangsprüfung für Migrant:innen nicht nur ein formaler Schritt zur Erlangung einer Studienberechtigung ist, sondern auch eine wichtige Grundlage darstellt, um eigene berufliche Ziele und Lebensperspektiven zu verwirklichen. Sie eröffnet Chancen zur Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens, die für die angestrebte Berufsperspektive relevant sind, und trägt gleichzeitig zur persönlichen und beruflichen Entwicklung bei.

Bisher gibt es kaum explizite Studien, die den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte *ohne Abitur* unter der Perspektive Migration/Bildungsausländer:innen vertiefend betrachten. Es gibt zwar teilweise Studien, die beispielsweise die Öffnung der Hochschulen für die Zielgruppe der Migrant:innen thematisieren (u. a. Düll et al., 2014) oder in quantitativen Studien „migrationsspezifische Disparitäten“ (Dahm & Kamm, 2022, S. 265) z. B. beim Übergang von NTS ins Masterstudium untersuchen. Explizite Studien, die diese Themen vertiefend für die Hochschulzugangsprüfung in qualitativer Weise erforschen, scheinen bis dato allerdings nicht vorzuliegen. Hier lohnt sich weiterführende Forschung, insbesondere aus biographischer Perspektive.

Ausblick und Implikationen für zukünftige Forschung

In den vorangegangenen Ausführungen wurden bereits Implikationen für weiterführende Forschung adressiert. Ergänzend sollen nun konkrete Anschlussmöglichkeiten für zukünftige Forschungsfragen und Untersuchungen skizziert werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten an, dass die Biograph:innen ihren eigenen Lebensweg im Hinblick auf eine normative Orientierung an Konzepten wie ‚Normalbiographie' und ‚standardisierter Normallebenslauf' unterschiedlich deuten, z. B. als Puzzle, als Zick-Zack-Linie oder als Prozess der Sinnsuche (vgl. Kapitel 9.3). Mit Blick auf den Forschungsstand zeigt sich, dass insbesondere die Perspektive, es durch ‚Glück und Zufall' geschafft zu haben, in bisherigen Studien zu Beruflich Qualifizierten wenig thematisiert worden ist. In Interviewausschnitten in der Studie von A. Otto (2021) zeigen sich z. T. ähnliche Äußerungen, die dort jedoch nicht weiterführend diskutiert werden. Der Autor weist aber auch auf die Rolle des Zufalls bei der Information über Studienmöglichkeiten hin. Im Anschluss an das Forschungsfeld ‚nicht-traditioneller Hochschulzugang' lohnt es sich, diese Perspektive stärker zu fokussieren und beispielsweise im Anschluss an die Studie von El-Mafaalani (2012) zu „Bildungsaufsteiger:innen aus benachteiligten Milieus" zu rekonstruieren, warum die Sinndeutung, es aus eigener Handlungsmacht geschafft zu haben, nicht gelingt und wie sich dies biographisch verstehen lässt. Derartige Eigentheorien wurden im Rahmen der Fallrekonstruktionen nicht im Detail ausgewertet, da die Erkenntnisebene auf Erfahrungen fokussiert und die Selbstdeutungen der Befragten nicht von besonderem Interesse für die leitenden Fragestellungen waren. Diese biographischen Selbstverständnisse könnten aber in weiterführenden Studien in den Blick genommen werden und mithilfe der Narrationsanalyse explizit untersucht werden.

In den rekonstruierten Biographien der vorliegenden Studie und den weiteren Interviews des Samples wurde auch deutlich, dass den Studienmotiven und der Handlungsorientierung möglicherweise unterschiedliche Bildungsverständnisse zugrunde liegen. Erste Hinweise wurden in der Diskussion (vgl. Kapitel 9.6) bereits dargestellt (z. B. Bildung als Persönlichkeitsbildung, Qualifikation oder Wissenserwerb). Die Rekonstruktion dieser Bildungskonzepte und -vorstellungen war nicht Ziel der Untersuchung, jedoch konnten wertvolle Aspekte identifiziert werden, die weiterführend analysiert werden könnten: Welche Bildungsverständnisse lassen sich rekonstruieren? Welche (bildungs-)biographischen Selbstentwürfe lassen sich rekonstruieren? Wie sind diese Konzepte und Selbstentwürfe biographisch begründet? Auch ließe sich fragen, ob die jeweiligen Bildungsver-

ständnisse einen Einfluss auf die Studienmotive haben oder inwiefern sich diese im biographischen Verlauf, auch durch ein Studium, verändern. Hierzu wäre eine vertiefende Anschlussstudie lohnenswert.

In einigen Interviews wurden negative schulische Erfahrungen thematisiert, die von den Befragten als hinderlich oder hemmend für den eigenen Bildungsweg eingeordnet werden. Dies sind einerseits schulische Erfahrungen, die mit elterlichen Bildungsentscheidungen und -erwartungen in Zusammenhang stehen (vgl. I_1), aber auch Erfahrungen einer Schulbildung, die als veraltet, autoritär und von körperlicher Züchtigung geprägt beschrieben wird (vgl. I_2). Dennoch zeigt sich zu einem späteren Zeitpunkt im Leben eine Bildungsmotivation, die an diese Erfahrungen anschließt: „und ich hatte immer das Gefühl so da is irgendwie (1) das kann noch nicht alles gewesen sein ne? also: mehr Bildung“ (I_2, Z. 32 f.). Im Anschluss an diese vorläufigen Beobachtungen wäre eine weiterführende Forschung dazu lohnenswert, welche Rolle Bildungsvertrauen in Biographien von beruflich qualifizierten Studierenden spielt, die über negative schulische Erfahrungen verfügen und später den Weg in die Hochschule über eine Z-Prüfung gefunden haben. Bartmann und Pfaff (2025) zeigen in einer biographischen Studie zur Konstitution von Bildungsvertrauen, „dass auch wenn Vertrauen in Bildungsinstitutionen grundlegend erschüttert ist bzw. Misstrauen gegenüber diesen entsteht, Vertrauen in Bildung als Idee, Prozess und Entwicklungsperspektive nicht grundlegend infrage gestellt wird“ (S. 345). Es ließe sich im Anschluss an Bartmann und Pfaff (2025) fragen, ob negative Erfahrungen zu einem grundsätzlichen Misstrauen in die Institution Schule führen, aber für andere Bildungsinstitutionen, wie etwa der Erwachsenenbildung oder Hochschulen, Vertrauen bestehen bleibt. Auch ließe sich in weiteren Interviews rekonstruieren, wie dieses Vertrauen in Bildung wirksam bleibt. Entsprechende Anschlussstudien könnten aufzeigen, inwiefern das Konzept Bildungsvertrauen differenziert im Verhältnis zu verschiedenen Bildungsinstitutionen betrachtet werden kann. Die Unterscheidung zwischen Misstrauen gegenüber der schulischen Institution und gleichzeitigem Vertrauen in andere Bildungswege eröffnet wichtige Einblicke in individuelle Lernbiographien und -motivationen. Dadurch ließen sich Prozesse des Lebenslangen Lernens besser verstehen, wie Personen trotz negativer Erfahrungen weiterhin zu Bildung motiviert sind.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass trotz zahlreicher formaler Öffnungsbemühungen an deutschen Hochschulen Studierende ohne schulische Studienberechtigung weiterhin nur einen kleinen Anteil der Gesamtstudierendenschaft ausmachen. Selbst zahlreiche quantitative und qualitative Studien zu ‚nicht-traditionellen Studierenden‘ konnten bisher

nicht abschließend klären, warum dies so bleibt. Als einen Grund nennen Hanft et al. (2016) die fehlende Ausgestaltung der Studienangebote hinsichtlich der Bedarfe von berufstätigen Studieninteressierten, also die Gestaltung des Studiums, nicht des Hochschulzugangs. Als Implikationen für weitere Forschungen könnten daher Befragungen nicht nur von (ehemaligen) Studierenden aufschlussreich sein, sondern insbesondere auch von Studieninteressierten. Eine Erfassung der subjektiv erlebten oder objektiv vorhandenen Hürden für den Hochschulzugang und eine Studienaufnahme scheint hier sinnvoll. Im Anschluss an A. Otto (2021), der ähnliche Fragen formuliert, ließe sich fragen: Wer möchte studieren, erlebt aber Hürden? Wer möchte gar nicht studieren? Wer ist über die formalen und individuellen Möglichkeiten vollumfänglich informiert? Derartige Fragestellungen erlauben erweiterte Erkenntnisse zu der Fragestellung, warum der Anteil an Studierenden mit beruflicher Qualifikation oder anderen Formen der nicht-schulischen Hochschulzugangsberechtigung noch immer so gering ist, trotz aller formalen Öffnungsbemühungen der letzten Jahrzehnte.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Studie – die biographische Bedeutung der Z-Prüfung sowie der sich anschließenden Studienentscheidung – lässt sich abschließend zusammenfassen, dass diese Form des Hochschulzugangs Bildungsoptionen für jene öffnet, die trotz fehlender schulischer Zugangswege und späterer Orientierung (beruflich) qualifiziert sind und ihren Weg zum Studium eigenständig gestalten wollen: „also ohne die Z-Prüfung hätt ich das nie geschafft (.) […] das war für mich so die einzige Chance die ich hatte“ (I_4, Z. 1693-1696). Somit trägt die Z-Prüfung einerseits dazu bei, individuelle Bildungsbiographien im Hochschulsystem anzuerkennen und die soziale Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen. Andererseits eröffnet sie auf individuell-biographischer Ebene persönliche Chancen auf Bildungsteilhabe und ermöglicht es, die eigene Lebenssituation so zu verändern, dass sie besser mit dem Selbstbild in Einklang steht.

Literatur

Abels, H. & König, A. (2016a). Beck: Individualisierung – der widersprüchliche Prozess der Vergesellschaftung. In H. Abels & A. König (Hrsg.), *Sozialisation: Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität: Studientexte zur Soziologie* (S. 207–213). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13229-3_21

Abels, H. & König, A. (2016b). Soziale Ungleichheit. In H. Abels & A. König (Hrsg.), *Sozialisation: Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität: Studientexte zur Soziologie* (S. 237–248). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13229-3_24

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.). (2013). *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen: Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen*. Bertelsmann.

Ahrens, D. (2012). Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*(23), 1–14. www.bwpat.de/ausgabe23/ahrens_bwpat23.pdf

Alheit, P. (1996). »Biographizität« als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276–307). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09430-2_14

Alheit, P. (2005). "Passungsprobleme": Zur Diskrepanz von Institution und Biographie.: Am Beispiel des Übergangs sogenannter "nicht-traditioneller" Studenten ins Universitätssystem. In H. Arnold, L. Böhnisch & W. Schröer (Hrsg.), *Übergangs- und Bewältigungsforschung. Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung: Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 159–172). Juventa.

Alheit, P. (2009). The symbolic power of knowledge: Exclusion mechanisms of the „university habitus“ in the German HE system. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education* (S. 161–171). Verlag Peter Lang.

Alheit, P. & Dausien, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 877–903). Springer VS.

Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*(4), 577–606. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0051-1

Anslinger, E. & Heibült, J. (2015). Reflexive Beruflichkeit und berufliche Neuorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 119–133). wbv.

Anslinger, E., Heibült, J. & Müller, M. (2015). Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg – Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, *27*, 1–17. http://www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger_etal_bwpat27.pdf

Appel, M. (2014). Analyse narrativer Interviews. In S. B. Gahleitner, R. Schmitt & K. Gerlich (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden für EinsteigerInnen aus den Arbeitsfeldern Beratung, Psychotherapie und Supervision* (S. 69–75). ZKS-Verlag.

Arbeitsgruppe Soziologie. (2004). *Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie: Eine Einführung* (15. Auflage). Campus Verlag.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* https://doi.org/10.3278/6001820hw

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* https://doi.org/10.3278/6001820iw

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Lühe, J., Karl, J. & Maaz, K. (2022). Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der Hochschulbildung. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule: Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA* (S. 159–189). Waxmann.

Banscherus, U. (2010). Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa: Eine Bestandsaufnahme. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, *19*(2), 40–56. https://doi.org/10.25656/01:16341

Banscherus, U. (2011). Nicht-traditioneller Hochschulzugang in Deutschland, Österreich und der Schweiz: eine vergleichende Situationsbeschreibung. In A. Strauss, M. Häusler & T. Hecht (Hrsg.), *BIBB Jahrestagung 2010: Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität* (S. 181–198). DGWF.

Banscherus, U., Kamm, C. & Otto, A. (2015). Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden: Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule.* Waxmann.

Banscherus, U., Kamm, C. & Otto, A. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende: Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* (295-319). Waxmann.

Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven* (thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). https://doi.org/10.25656/01:12977

Bartmann, S. (2006). *Flüchten oder Bleiben? Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus*. Springer VS.

Bartmann, S. (2021). Die wissenschaftstheoretischen Grundpositionen des Symbolischen Interaktionismus. In C. Spatscheck & S. Borrmann (Hrsg.), *Architekturen des Wissens: Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit* (S. 124–139). Beltz Juventa.

Bartmann, S. & Kunze, K. (2008). Biographisierungsleistungen in Form von Argumentationen als Zugang zur (Re-)Konstruktion von Erfahrung. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 177–192). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bartmann, S. & Pfaff, N. (2025). Institutionenmisstrauen und Vertrauen in Bildung als Wert – Konstellationen des Bildungsvertrauens aus biographischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*(3), 345–358. https://doi.org/10.3262/ZP2503345

Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1993). Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie: Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. *Zeitschrift für Soziologie*, *22*(3), 178–187.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2016). Individualisierung in modernen Gesellschaften: Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten* (S. 10–39). Suhrkamp Verlag.

Beck, U., Vossenkuhl, W., Ziegler, U. E. & Rautert, T. (1995). *Eigenes Leben: Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*. *Erkundungen Ausstellung*. C.H. Beck.

Becker, B. & Reimer, D. (Hrsg.). (2010). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer.

Blumer, H. (2004). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte* (S. 321–385). UVK Verlag.

Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänsch, V. K. & Kunow, L. (2019). *Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase: Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe*. https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf

Brändle, T. (2014). Studienmotive und Lebensziele: Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. *Beiträge zur Hochschulforschung, 36*(4), 92–119.

Brändle, T. (2016). Soziale Herkunft und soziale Lage von Studierenden mit und ohne Abitur. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 179–195). Beltz Juventa.

Brändle, T. & Lengfeld, H. (2015). Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, *44*(6), 447–467.

Brändle, T. & Ohlert, C. (2016). Hauptsache ein Hochschulabschluss? Die Leistungsaspiration traditioneller und nicht-traditioneller Studierender. *Das Hochschulwesen*, *64*(1+2), 30–36.

Brokmann-Nooren, C. (2015). Gestern – heute – morgen: Beruflich Qualifizierte im Studium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 71–84). wbv.

Brückner, D. (2021). *Didaktische Leitlinien für die Gestaltung der Studieneingangsphase beruflich Qualifizierter: Ein Beitrag zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* [Dissertation]. FernUniversität in Hagen, Hagen. https://doi.org/10.18445/20201221-152416-0

Brückner, D. & Elsholz, U. (2015). Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 191–204). wbv.

Brunner, S., Kretschmer, S., Hoffmann, J. & Zawacki-Richter, O. (2015). Blended Counselling: Konzeption eines Online-Beratungsportals für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In W. K. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 31–47). Waxmann.

Brunner, S., Ranft, A. & Wittig, W. (2015). Online-Self-Assessments: die Bedeutung von Feedback und Implikationen für die (Weiter-)Entwicklung von Verfahren für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 145–162). Waxmann.

Buchholz, A., Heidbreder, B., Jochheim, L. & Wannöffel, M. (2012). *Hochschulzugang für Berufstätige: Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum* (Arbeitspapier Nr. 188). https://hdl.handle.net/10419/116644

Burkart, G. (2008). Lebensalter. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (S. 533–549). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. (2016). *Hochschulentwicklungsplan 2016*. Einstimmig verabschiedet vom Senat der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 09.12.2015. https://uol.de/fileadmin/praesidium/HEP2016/HEP2016_web.pdf?v=1461851303

Centrum für Hochschulentwicklung. (2023). *Zahl der Studierenden ohne Abitur hat sich in zehn Jahren mehr als verdoppelt*. https://www.che.de/2023/zahl-der-studierenden-ohne-abitur-hat-sich-in-zehn-jahren-mehr-als-verdoppelt/

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.

Dahm, G. (2022). Früher Abbruch oder auf schnellem Weg zum guten Abschluss? Der Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung:*

Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg (S. 201–243). Springer VS.

Dahm, G., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018). Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 108–174). wbv.

Dahm, G. & Kamm, C. (2022). Übergänge von nicht-traditionellen Studierenden nach dem Bachelorabschluss – Ergebnisse zu einem bislang vernachlässigten Forschungsthema. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 245–288). Springer VS.

Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2013). "Stille Revolution?" Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule, 105*(4), 382–401.

Dausien, B. (1994). Biographieforschung als "Königinnenweg"? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In A. Diezinger, H. Kitzer, I. Anker, I. Bingel, E. Haas & S. Odierna (Hrsg.), *Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung* (S. 129–153). Kore.

Dausien, B. (2010). Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3., erweiterte und durchgesehene Auflage, S. 362–375). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dausien, B. (2013). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 39–61). Verlag Barbara Budrich.

Dausien, B. (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 87–110). Springer VS.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223–238. https://doi.org/10.25656/01:11173

Deppe, U. (Hrsg.). (2020). *Die Arbeit am Selbst: Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23580-2

Detka, C. (2005). Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6*(2), 352–364. https://doi.org/278244

Detka, C. (2018). „Diabetes ist keine Krankheit, sondern ein Lebensgefühl“ – Eine Anmerkung zur biographischen Verankerung von Eigentheorien in Krankheitsgeschichten aus der Perspektive der Biographieforschung. In H. Ohlbrecht & A.

Seltrecht (Hrsg.), *Medizinische Soziologie trifft Medizinische Pädagogik* (S. 155–171). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18816-0_8

Detka, C. & Reim, T. (2016). Fritz Schütze - Einleitung und bibliographischer Streifzug durch die ausgewählte Literatur. In W. Fiedler & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 11–19). Barbara Budrich.

Diller, F., Loebe, H., Freiling, T., Huber, S., Festner, D. & Severing, E. (2011). *Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen! Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung*. Bertelsmann.

Dilthey, W. (1992). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (B. Groethuysen, Hg.) (8., unveränderte Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666303081

Dittmann, C., Kreutz, M. & Meyer, R. (2014). Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*(26), 1–27. https://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf

Drewek, P. (2001). Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, *47*(6), 811–818. https://doi.org/10.25656/01:4316

Düll, N., Helmolt, K. von, Begona Prieto Peral, M., Rappenglück, S. & Thurau, L. (Hrsg.). (2014). *Migration und Hochschule: Herausforderungen für Politik und Bildung*. ibidem.

Ehrenspeck-Kolasa, Y. (2018). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 187–212). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_6

El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5

Elsholz, U. (Hrsg.). (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. wbv. https://doi.org/10.3278/6004491w

Enzensberger, H. M. (1999). *Mittelmaß und Wahn: Gesammelte Zerstreuungen*. *Suhrkamp-Taschenbuch*. Suhrkamp.

Epp, A. (2023). Widening Participation in der demokratischen Gesellschaft – Bildungsbiografien von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden. *DIALOG*(16), 37–42.

Epp, A. & Klomfaß, S. (2023). "Begabungsreserven" erschließen, ohne Qualifikationsstandards aufzuweichen: Entwicklung nachhaltiger Potenziale für den Lehrkräfteberuf durch nicht-traditionelle Studierende. *Erziehungswissenschaft*, *34*(67), 43–51. https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.05

Erdmann, N. (2019). *Lehrjahre: Biographische Auseinandersetzungen im Kontext dualer Ausbildung*. Beltz Juventa.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Unesco.

Felden, H. von. (2020a). Einleitung. In H. von Felden (Hrsg.), *Lernweltforschung. Identifikation, Anpassung, Widerstand: Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens* (Bd. 32, S. 1–10). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24195-7_1

Felden, H. von. (2020b). Grundannahmen der Biographieforschung, das Erzählen von Lebensgeschichten und die Konstruktion von narrativer Identität. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst: Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren* (S. 23–40). Springer VS.

Felden, H. von & Nittel, D. (2022). Bildung, Lernen, Biographie: Entwicklungen und Diskussionen zwischen 1978 und 2018. In T. Fuchs, C. Demmer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche* (S. 101–122). Verlag Barbara Budrich.

Fengler, H., Jankofsky, B., Reibstein, E. & Weißbach, J. (1983). *Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen*. Bibliotheks- u. Informationssystem der Universität.

Fischer, W. (2018). Theorien der Moderne und Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 63–74). Springer VS.

Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe*. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf

Freitag, W. K., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.). (2015). *Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Waxmann.

Freitag, W. K., Buhr, R., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (Hrsg.). (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Waxmann.

Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minks, K.-H., Völk, D. & Buhr, R. (2011). Gestaltungsfeld Anrechnung: Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In W. K. Freitag, R. Buhr, E. A. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 239–250). Waxmann.

Freitag, W. K., Kerst, C. & Ordemann, J. (Hrsg.). (2022). *Zeitschrift für Hochschulentwicklung: 17 (4). Hochschulzugang und Studium nicht-traditioneller Studierender: Die Situation in Österreich, Deutschland und der Schweiz*. Books on Demand.

Freitag, W. K. & Loroff, C. (2011). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) - Einführung und Überblick. In W. K. Freitag, R. Buhr, E. A. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 9–17). Waxmann.

Fuchs-Heinritz, W. (2009). *Biographische Forschung: Eine Einführung in Praxis und Methoden* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Funk, M. (1984). Die Zusammenfassung einer Untersuchung der Vorbereitung für die Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium für Bewerber ohne Reifezeugnis in

Niedersachsen. *Göttinger Beiträge zur Universitären Erwachsenenbildung*, *2*, 1–21.

Garz, D. (2004). Studium als biographische Entwicklungschance. *Sozialer Sinn*, *5*(3), 387–412.

Garz, D. (2024). Von Ursprungskonstellationen zum wissenschaftlichen Habitus – Auf rauen Pfaden zu den Sternen – Grenz- und Testfälle. In A. Franzmann & T. Bauder (Hrsg.), *Urszenen der Wissenschaft: Anfänge des Forschens in Biographien von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 219–259). Springer VS.

Garz, D., Kotterer, F., Bartmann, S., Janssen, E., Karydis, N., Lee, J. & Zawacki-Richter, O. (2025). *„Das konnte es ja jetzt auch nicht gewesen sein“: Berufliche Erfolge im Anschluss an eine ‚nachgeholte‘ universitäre Bildung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-49363-9

Geißler, R. (2011). Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In R. Geißler (Hrsg.), *Die Sozialstruktur Deutschlands* (S. 273–299). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92055-9_13

Giddens, A. (1984). *Interpretative Sozialforschung: Eine kritische Einführung*. Campus Verlag.

Gierke, W. B. (2013). Wege an die Hochschule für beruflich Qualifizierte – Geschichtliche Aspekte der Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung Niedersachsens und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 80–96). Waxmann.

Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3. Aufl.). wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001623bw

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Glaser, E. & Hermann, U. (1988). Konkurrenz und Dankbarkeit. Die ersten drei Jahrzehnte des Frauenstudiums im Spiegel von Lebenserinnerungen - am Beispiel der Universität Tübingen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *34*(2), 205–226.

Glinka, H.-J. (2009). *Das narrative Interview: Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Juventa.

Haag, H. (2018). Erinnern, Vergessen, Gedächtnis – eine soziologische Spurensuche. In H. Haag (Hrsg.), *Im Dialog über die Vergangenheit* (S. 19–41). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19263-1_2

Hadjar, A. & Becker, R [Rolf] (Hrsg.). (2006a). *Die Bildungsexpansion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90325-5

Hadjar, A. & Becker, R [Rolf]. (2006b). Bildungsexpansion — erwartete und unerwartete Folgen. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion* (S. 11–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haefker, M. & Schörmann, C. (2022). Die Coronapandemie und ihre Folgen als Herausforderung im Promotionsprozess. In S. Bartmann, N. Erdmann, M. Haefker, C. Schörmann & C. Streblow-Poser (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung in der Sozi-*

alen Arbeit. Verstehendes Forschen in der Pandemie und anderen Ausnahmesituationen: Praktische und methodologische Erkenntnisse der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit (S. 133–157). Verlag Barbara Budrich.

Handelmann, A. (2020). *Die Suche nach einem Beruf: Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen*. Beltz Juventa.

Hanft, A. (2013). Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 13–29). Waxmann.

Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende - homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13–28). Waxmann.

Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.). (2013a). *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Waxmann.

Hanft, A. & Brinkmann, K. (2013b). Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 208–222). Waxmann.

Hanft, A., Maschwitz, A. & Hartmann-Bischoff, M. (2013). Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 110–126). Waxmann.

Hanft, A. & Müskens, W. (2013). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 223–234). Waxmann.

Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* (S. 7–18). Waxmann.

Hanft, A., Zawacki-Richter, O. & Gierke, W. B. (2015a). Einleitung. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 7–12). Waxmann.

Hanft, A., Zawacki-Richter, O. & Gierke, W. B. (Hrsg.). (2015b). *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Waxmann.

Harney, K., Koch, S. & Hochstätter, H.-P. (2007). Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *53*(1), 34–57.

Hartmann-Bischoff, M. (2013). Kreditpunkte außerhochschulisch erwerben. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 127–135). Waxmann.

Heibült, J. & Anslinger, E. (2019). Lernerfahrungen und Berufsorientierung von beruflich qualifizierten Studierenden an biografischen Übergängen. Ansätze für Un-

terstützungsmöglichkeiten auf dem dritten Bildungsweg. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 233–249). Verlag Barbara Budrich.

Heinz, W. R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf: Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (165-186). Lucius & Lucius.

Helfferich, C. (2006). Biografien und Lebenslauf. In A. Scherr (Hrsg.), *Lehrbuch. Soziologische Basics: Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (S. 29–34). Springer VS.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4

Henze, A. & Kellner-Evers, J. (2009). Auf der Suche nach dem reflexiven, autonomen Lerner: Leitfigur für die Bewältigung einer „komplexen Welt im Umbruch". In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 191–216). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hermanns, H. (1992). Die Auswertung narrativer Interviews: ein Beispiel für qualitative Verfahren. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 110–141). Westdeutscher Verlag. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-25681

Herzog, M. & Sander, T. (2013). Fokus auf den Vorreiter: Die Öffnung der Hochschulen in Niedersachsen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 66–79). Waxmann.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule Nr. 1). https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf

Heufers, P. (2015). *Biographien gestalten durch lebenslange Lernprozesse: Rekonstruktionen berufsbiographischer Orientierungsmuster*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07003-8

Heuschen, G., Jahn, B. & Staecker, B. (2014). Nicht-traditionelle Studierende in Niedersachsen: Eine Bestandsaufnahme. *Hochschule und Weiterbildung*(2), 65–72.

Hirtschulz, S. U. (1979). *Numerus Clausus und Verfassungsverwirklichung*. Druncker & Humblot Verlag.

Hochschulrektorenkonferenz. (o. J.). *Student Life Cycle (Studienverlauf)*. https://www.hrk-modus.de/ressourcen/glossar/student-life-cycle-200/

Holland, A. C. & Kensinger, E. A. (2010). Emotion and autobiographical memory: Review. *Physics of Life Reviews*, *7*(1), 88–131.

Hollstein, B. & Ullrich, C. G. (2003). Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. *Soziologie - Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*(4), 29–43.

Holtermann, P., Hundt, D. & Wiesmann, M. (2019). Zulassungsbeschränkung im Wandel der Zeit: Rückblick. Einblick. Ausblick. *Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, *14*(1), 2–6.

Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung / Pseudo-exploration – Thoughts on the techniques of qualitative interviews in social research. *Zeitschrift für Soziologie*, *7*(2), 97–115. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1978-0201

Hopf, C. (2017). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 589–600). Rowohlt.

Huber, S. & Diller, F. (2010). Studieren mit beruflicher Qualifikation: Motive und Nutzen von Quereinsteigern in die Hochschulbildung. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 22–25.

Huinink, J. (2005). *BA-Studium Soziologie: Ein Lehrbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11563-0

HZbPrüfVO. (2009). *Verordnung über den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung durch Prüfung (HZbPrüfVO) vom 17. Dezember 2009 | gültig ab: 31.12.2009*. https://voris.wolterskluwer-online.de/browse/document/c30003ee-7e09-3b76-9d23-9ccf018ec747

Isensee, F. & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive: Eine vergleichende Untersuchung. *Hochschule und Weiterbildung*(1), 13–23. https://doi.org/10.25656/01:15685

Isleib, S. & Heublein, U. (2016). Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. *Empirische Pädagogik*, *30*(3), 513–530.

Isleib, S. & Woisch, A. (2018). Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (29-58). wbv.

Jansen, I. (2011). Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen - Zielgruppen - Kreative Methoden* (2., durchgesehene Auflage, 17-30). Springer VS.

Junge, M. (2002). *Individualisierung.* Campus Verlag.

Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen: Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *34*(4), 34–53.

Jürgens, A. & Zinn, B. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35–56). wbv.

Jütte, W. & Lobe, C. (Hrsg.). (2017). *Hochschule und Weiterbildung (1). Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. DGWF.

Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung: Dargestellt am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen* (S. 159–274).

Kamm, C. (2022). „Mind the Gap" – Studienstrategien und Hochschulsozialisation von nicht-traditionellen Studierenden. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (167-200). Springer VS.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6

Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.). (2012). *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen.*

Kerst, C. & Wolter, A. (2022a). Statistisch marginal trotz bildungspolitischer Öffnung? Die Studiennachfrage nicht-traditioneller Studierender. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 83–109). Springer VS.

Kerst, C. & Wolter, A. (Hrsg.). (2022b). *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9

Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2., korrigierte und aktualisierte Auflage). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93448-8

Klomfaß, S. & Epp, A. (Hrsg.). (2021a). *Auf neuen Wegen zum Lehrer*innenberuf: Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrer*innenbildung*. Beltz Juventa.

Klomfaß, S. & Epp, A. (2021b). Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf: Ein Vorwort. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrer*innenberuf: Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrer*innenbildung* (S. 7–10). Beltz Juventa.

KMK. (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/

Knörl, S. & Herdegen, S. (2017). Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*(1), 32–38.

Kohli, M. (1981). "Von uns selbst schweigen wir": Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten. In W. Lepenies (Hrsg.), *Geschichte der Soziologie: Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin* (S. 428–465). Suhrkamp.

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

Kohli, M. (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf: Ein Blick zurück und nach vorn. In J. Allmendinger (Hrsg.), *Entstaatlichung und soziale Sicherheit* (S. 525–545). Leske + Budrich.

Kohli, M. (2017). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *69*(1), 495–534. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0417-6

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen: Mitteilung der Komission*. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF

Kotterer, F., Broens, A., Lee, J., Bartmann, S., Garz, D. & Zawacki-Richter, O. (2022). Studium ohne Abitur – Bildungsentscheidungen und biografische Übergänge. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *17*(4), 91–109. https://doi.org/10.3217/zfhe-17-04/05

Kracke, N., Schwabe, U. & Buchholz, S. (2024). *Neuer Bildungstrichter: Trotz Akademisierungsschub immer noch ungleicher Zugang zur Hochschule* (DZHW Brief Nr. 2). https://doi.org/10.34878/2024.02.dzhw_brief

Kraul, M. & Marotzki, W. (2002a). Bildung und Biographische Arbeit: Eine Einleitung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7–21). Leske + Budrich.

Kraul, M. & Marotzki, W. (Hrsg.). (2002b). *Biographische Arbeit: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Leske + Budrich.

Kretschmer, S. & Brunner, S. (2015). Blended Counselling: Neue Konzepte der Beratung für Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 97–111). Waxmann.

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. https://www.dzhw.eu/pdf/ab_20/Soz22_Hauptbericht.pdf

Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (2006). Biographieforschung und Erziehungswissenschaft: Einleitende Anmerkungen. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 7–9). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kundolf, S. & Maertsch, K. (2013). Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen bei beruflich qualifizierten Studierenden. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen: Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 85–97). Bertelsmann.

Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91440-4

Lange-Vester, A. (2016). Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 143–160). Beltz Juventa.

Lenz, K. & Schmitt, S. (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen: Potentiale und Realisie-

rungshürden. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* (S. 321–343). Waxmann.

Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, *43*(6), 949–968. https://doi.org/10.25656/01:7014

Liebsch, K. (2018). Konstruktivismus und Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 37–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_4

Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition: Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08259-8

Lochner, B. (2017). "Kevin kann einfach auch nicht Paul heißen": Methodologische Überlegungen zur Anonymisierung von Namen. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, *18*(2), 283–296. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.07

Lojewski, J. (2018). Lernkulturelle und soziale Passungserfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 226–257). wbv.

Lojewski, J. & Schäfer, M. (2017). "Bin ich dafür gut genug?": Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer & T. Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 61–85). Waxmann.

Lotze, M. & Wehking, K. (2021). Diversität, Partizipation und Benachteiligungim Hochschulsystem – eine empirischeund terminologische Situationsbestimmungzu traditionellen und nicht-traditionellenStudierenden an deutschen Hochschulen. In M. Lotze & K. Wehking (Hrsg.), *Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem: Chancen und Barrieren für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende* (S. 7–31). Verlag Barbara Budrich.

Lübben, S., Müskens, W. & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–52). Waxmann.

Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90441-2

Machocki, S. & Schwabe-Ruck, E. (2010). Wege in deutsche Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive. In A. Wolter, G. Wiesner & C. Koepernik (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens* (S. 195–219). Juventa Verlag.

Maertsch, K. & Voitel, M. (2013). Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbil-

dung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen: Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 49–66). Bertelsmann.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften.* Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 59–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marotzki, W. (2017). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 175–186). Rowohlt.

Marotzki, W. & Tiefel, S. (2005). Biografische Arbeit als pädagogische Herausforderung. *Forum Erziehungshilfen, 11*(3), 134–139.

Mead, G. H. (1978). *Geist, Identität und Gesellschaft: Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (3. Auflage). Suhrkamp.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks - durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. https://doku.iab.de/externe/2017/k170720r09.pdf

Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2013/07/20_se_bericht.pdf

Miebach, B. (2022). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34422-1

Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(6), 686–707.

Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S. & Kludt, R. (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen: Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de*. edition sigma.

Miethe, I. & Dierckx, H. (2013). Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 19–37). Verlag Barbara Budrich.

Minks, K.-H. (2011). Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit - demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In W. K. Freitag, R. Buhr, E. A. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 21–34). Waxmann.

Mucke, K. (1997). "Der Hürdenlauf" - eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? Ergebnisse von Interviews mit Studienplatzbewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. In K. Mucke & B. Schwiedrzik (Hrsg.), *Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein "Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten* (S. 31–50). Bertelsmann.

Muckel, P. (2013a). Beschreibung der neuen Zielgruppe und die "Schlüsselproblematik". In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen: Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 21–27). Bertelsmann.

Muckel, P. (2013b). Studierende mit nicht traditioneller Hochschulzugangsberechtigung. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 97–109). Waxmann.

Myers, D. G. & DeWall, C. N. (2023). Gedächtnis. In D. G. Myers & C. N. DeWall (Hrsg.), *Psychologie. Deutsche Übersetzung der 12. englischen Originalauflage erschienen bei Worth Publishers, New York, NY, USA 2018.* (S. 355–394). Springer Berlin Heidelberg.

Nickel, S. & Püttmann, V. (2015). Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 85–100). wbv.

Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2024). *Update 2024: Studieren ohne Abitur in Deutschland: Überblick über aktuelle Entwicklungen*. https://www.che.de/download/studieren-ohne-abitur-in-deutschland-update-2024/?wpdmdl=30116&refresh=662bb02296ce71714139170&ind=1711614812923&filename=AP_SoA_2024.pdf

Niedersächsisches Hochschulgesetz (2022 & i.d.F.v. 02.02.2022). https://voris.wolterskluwer-online.de/browse/document/f4bb5550-0730-3801-b606-b652bb717cce

Ordemann, J. (2019). *Studium ohne Abitur: Bildungserträge nichttraditioneller Hochschulabsolventen im Vergleich*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27727-7

Ordemann, J. (2022). Nicht-traditionelle Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen und der Arbeitsmarkt. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 289–310). Springer VS.

Otto, A. (2021). *„Wenn nicht jetzt, dann machst du es nie!“ Die Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender* [Dissertation]. Humboldt-Universität zu Berlin. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/23761/dissertation_otto_alexander.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Otto, A. (2022a). Vorakademische Werdegänge – die Bedeutsamkeit von Herkunftsfamilie, Schule und Beruf. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 111–140). Springer VS.

Otto, A. (2022b). Wie und warum entscheiden sich nicht-traditionelle Studierende für ein Studium? In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 141–166). Springer VS.

Otto, A. & Kamm, C. (2016). "Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr".: Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* (S. 197–223). Waxmann.

Otto, C., Herzog, M. & Holz, S. (2013). Ziele und Durchführung der Untersuchung. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen: Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 29–36). Bertelsmann.

Pasternack, P., Reinmann, G. & Schneijderberg, C. (Hrsg.). (2025). *Hochschulforschung: Forschung über Hochschule und Wissenschaft*. Nomos Verlag. https://doi.org/10.5771/9783748943334

Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch.* De Gruyter.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Rau, E. (1997). Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In K. Mucke & B. Schwiedrzik (Hrsg.), *Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein "Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten* (S. 71–89). Bertelsmann.

Reibstein, E. (1986). *Berufstätigkeit und Studierfähigkeit. Untersuchung zur Frage der Äquivalenz von beruflicher und allgemeiner Bildung bei Absolventen d. Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis in Niedersachsen* [Dissertation]. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Reibstein, E. (1987). *Studieren ohne Abitur: Untersuchungen zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung bei der Zulassung zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Reibstein, E. (1990). Hochschulzugang ohne Abitur: Eine besondere Chance für Frauen. In N. Kluge, W.-D. Scholz & A. Wolter (Hrsg.), *Vom Lehrling zum Akademiker: Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene* (S. 205–228). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Reimer, M. (2005). *Autobiografisches Gedächtnis und retrospektive Datenerhebung: Die Rekonstruktion und Validität von Lebensverläufen.* Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. https://hdl.handle.net/21.11116/0000-0006-5751-D

Riemann, G. (1987). *Das Fremdwerden der eigenen Biographie: Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. Fink.

Röbken, H. & Mertens, A. (2013). Studienmotivationen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 42–52). Waxmann.

Roland, R., Riechert, T. & Pfeil, P. (2021). Biographische Bildungsberatung. In P. Nick & P. Pfeil (Hrsg.), *Neue Wege an Hochschulen: Forschungsbefunde zur Qualifikation für die Jugendarbeit* (S. 121–147). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33452-9_6

Rosenthal, G. (1994). Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität: Methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte. In Berliner Geschichtswerkstatt (Hrsg.), *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte: Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte* (S. 125–138). Westfälisches Dampfboot.

Rosenthal, G. (2002). Biographische Forschung. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 133–147). Huber.

Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Sackmann, R. (2007). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90606-5

Sander, T. (2016). Extreme AußenseiterInnen? Soziale Passungen beruflich qualifizierter Studierender zum Feld Hochschule. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 197–215). Beltz Juventa.

Schäfers, B. (Hrsg.). (2003). *Grundbegriffe der Soziologie* (8. Auflage). Leske + Budrich.

Schimank, U. (2005). *Die Entscheidungsgesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80606-2

Schlüter, A. (1999). *Bildungserfolge: Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09423-4

Schlüter, A. & Kress, K. (Hrsg.). (2017). *Methoden und Techniken der Bildungsberatung*. Verlag Barbara Budrich.

Schmidtmann, H. & Preusse, J. (2015). Soziodemografie, Studienmotive und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender: Befunde an der Fern-Universität in Hagen. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 101–118). wbv.

Schmitz-Feldhaus, C. (2014). Nicht-traditionelle Studierende vs. traditionelle Studierende: Eine Onlinebefragung zum Sense of Coherence im Studium mit Fokus auf Menschen mit Beeinträchtigungen und Neue Medien. In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinefeld, P. Muckel, J. Stöter & K. Brinkmann (Hrsg.), *Teaching Trends 2014: Offen für neue Wege: digitale Medien in der Hochschule* (S. 103–119). Waxmann.

Schneider, E. (2018). *Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II: Eine schülerbiografische Längsschnittstudie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20882-0

Scholz, W.-D. (1990). Studierfähig auch ohne Abitur? Ehemalige Berufstätige ohne Abitur in der Universität. In N. Kluge, W.-D. Scholz & A. Wolter (Hrsg.), *Vom Lehrling zum Akademiker: Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene* (S. 161–182). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Scholz, W.-D. (2006). *Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin: Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ. http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2006/schvom06/schvom06.html

Scholz, W.-D. & Wolter, A. (1982). Exklusivität oder Durchlässigkeit des Hochschulzugangs? In J. von Maydell (Hrsg.), *Bildungsforschung und Gesellschaftspolitik: Wolfgang Schulenberg zum 60. Geburtstag* (S. 131–175).

Schörmann, C. (2021). *Trauma und biografische Arbeit: Eine biografieanalytische Studie anhand erzählter Lebensgeschichten komplex traumatisierter Erwachsener*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33904-3

Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of Non-Traditional Students and Lifelong Learners in Higher Education. *Higher Education, 44*(3/4), 309–327. http://www.jstor.org/stable/3447490

Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Mees, U., Fülgraff, B. & Maydell, J. von. (1986). *Beruf und Studium: Studienerfahrungen u. Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. Bock.

Schulmeister, R. (2007). Der „Student Lifecycle“ als Organisationsprinzip für E-Learning. In R. Keil, M. Kerres & R. Schulmeister (Hrsg.), *eUniversity - Update Bologna: Education quality forum 2006: Campus Innovation 2006* (S. 45–77). Waxmann.

Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Suhrkamp Verlag.

Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In A. Weymann (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung* (S. 159–260). Fink.

Schütze, F. (1983a). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13*(3), 283–293. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147

Schütze, F. (1983b). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive: Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (2. unveränderte Auflage, S. 67–156). Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Metzler.

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

Schütze, F. (2016a). Biographieforschung und narratives Interview. In W. Fiedler & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55–73). Barbara Budrich.

Schütze, F. (2016b). Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In W. Fiedler & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 21–53). Barbara Budrich.

Schütze, F. (2016c). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (W. Fiedler & H.-H. Krüger, Hg.). Barbara Budrich.

Schütze, F. (2016d). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In W. Fiedler & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 117–149). Barbara Budrich.

Schwabe-Ruck, E. (2015). Bildungshistorische Entwicklung des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 57–70). wbv.

Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. transcript.

Seidel, S. (2015). Wenn Vielfalt Chance sein soll: Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 69–79). Waxmann.

Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: a research note. *Qualitative Research, 16*(2), 229–235. https://doi.org/10.1177/1468794115577011

Self, B. (2021). Conducting Interviews During the COVID-19 Pandemic and Beyond. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 22*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-22.3.3741

Siewert, A. (2016). *Existenzgründung als biographische Chance: Berufliche Selbständigkeit im Kontext Lebensgeschichtlichen Lernens*. Springer VS.

Siouti, I. (2018). Forschungsethik in der Biografieforschung: Herausforderungen im Forschungsfeld der politischen Partizipation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19*(3). http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3141 [31 Absätze].

Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012). All change - no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3–21). Routledge.

Solga, H. (2005). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Juventa.

Spies, A. & Steinbach, A. (2020). Bildung, Biografizität und Lebensbewältigung. In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit: Praxis, Theorie und Empirie* (S. 417–425). Beltz Juventa.

Stifterverband. (2021). *Vom Arbeiterkind zum Doktor: Der Hürdenlauf auf dem Bildungsweg der Erststudierenden*. https://www.hochschulbildungsreport.de/download/file/fid/232

Stöter, J. (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 53–65). Waxmann.

Stöter, J. (2017). *Mediennutzung heterogener Studierender im Kontext von Digitalisierung und Öffnung der Hochschulen* [Kumulative Dissertationsschrift]. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Stöter, J., Bullen, M., Zawacki-Richter, O. & Prümmer, C. von. (2014). From the Back Door into the Mainstream: The Characteristics of Lifelong Learners. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Hrsg.), *Issues in Distance Education. Online distance education: Towards a research agenda* (S. 421–457). AU Press.

Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen Sozialforschung*. Fink Verlag.

Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, *13*(2), 64–80. https://doi.org/10.25656/01:16487

Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, *6*(1), 65–85.

Trautwein, P. (2016). Nichttraditionelle Bildungswege als Aspekt studentischer Heterogenität an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt. *FEMINA POLITICA – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, *25*(1), 170–176. https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v25i1.23425

Unger, H. von (2018a). Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung: Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *19*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3151

Unger, H. von. (2018b). Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 681–693). Springer VS.

Viebahn, P. (2008). *Lernverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium: differenzierte Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. UVW UniversitätsVerlagWebler.

Völk, D. (2011). Wissenschaftliche Qualifizierung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge aus betrieblicher Perspektive. In W. K. Freitag, R. Buhr, E. A. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 145–160). Waxmann.

Völter, B., Dausien, B., Lutz, H. & Rosenthal, G. (2005). Einleitung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (1. Auflage, S. 7–20). Springer VS.

Wanken, S. (2016). *Außergewöhnliche Weiterbildungskarrieren: Interpretationen von Lernbegründungen beruflich Qualifizierter beim Übergang zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Books on Demand.

Wiesner, G. & Wolter, A. (2005). Einleitung. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 7–44). Juventa.

Wiezorek, C. (2017). Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *18*(1), 21–40. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.03

Wilkesmann, U., Virgillito, A., Bröcker, T. & Knopp, L. (2012). Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden - Was erwarten Studierende? In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 59–81).

Witt, C. de, Grüner, C. & Karolyi, H. (2015). Digitale Lernangebote für Beruflich Qualifizierte in der Studieneingangsphase. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 205–220). wbv.

Wolter, A. (2022). Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende: Ursprünge, Wandel, aktuelle Dynamiken. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 27–66). Springer VS.

Wolter, A. (2023). Beruflich qualifizierte Studierende – eine heterogene Gruppe: Gefährden sie die Qualität des Studiums? In A. Faßbender, M. Fuhrmann, J. Güdler, V. Kloeters, E. Korn, P. Pohlenz, O. Vettori & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung.* (C Qualität, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung).

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* (Bd. 1). Waxmann.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). wbv.

Wolter, A., Kamm, C. & Otto, A. (2020). Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 103–123). Verlag Barbara Budrich.

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G. & Kerst, C. (2017). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten*. https://www.dzhw.eu/pdf/21//pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende_Projektbericht%202017.pdf

Zawacki-Richter, O. (2015). Zur Mediennutzung im Studium – unter besonderer Berücksichtigung heterogener Studierender. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*, 527–549. DOI 10.1007/s11618-015-0618-6

Zawacki-Richter, O., Kramer, C. & Müskens, W. (2016). *Studiumsbezogene Mediennutzung im Wandel: Querschnittsdaten 2012 und 2015 im Vergleich* (Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement Nr. 1).

Zawacki-Richter, O., Müskens, W., Garz, D. & Gierke, W. B. (2018). Profile von Studienbewerberinnen und -bewerbern ohne Abitur – Ergebnisse einer Latenten Klassenanalyse auf der Basis von Prüfungsakten von 1971 bis 2010. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *40*(1), 58–78.

Zawacki-Richter, O., Müskens, W., Krause, U., Alturki, U. & Aldraiweesh, A. (2015). Student Media Usage Patterns and Non-Traditional Learning in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(2).

Abkürzungen

AdH	Auswahlverfahren der Hochschulen
BQ	Beruflich Qualifizierte
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
DE	Deutschland
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
FH	Fachhochschule
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
HZbPrüfVO	Verordnung über den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung durch Prüfung
KMK	Kultusministerkonferenz
LLL	Lebenslanges Lernen
NC	Numerus Clausus
NHG	Niedersächsisches Hochschulgesetz
NTS	Nicht-traditionelle Studierende
SLC	Student Life Cycle
TS	Traditionelle Studierende
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VHS	Volkshochschule
Z-Prüfung	Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung = Hochschulzugangsprüfung

Abbildungen

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung) 9
Abbildung 2: Entwicklung des Hochschulzugangs in zeitlicher Perspektive (eigene Darstellung in Anlehnung an Wolter (2023)) 14
Abbildung 3: Hochschulzugangswege in Deutschland (eigene Darstellung in Anlehnung an Otto, 2021, S. 18) 20
Abbildung 4: Thematische und zeitliche Abfolge des Stands der Forschung (eigene Darstellung) 34
Abbildung 5: Forschungsstand entlang des SLC (eigene Darstellung in Anlehnung an Schulmeister, 2007) 40
Abbildung 6: Bildungstrichter des DZHW (eigene Darstellung in Anlehnung an Kracke et al., 2024, S. 5) 41
Abbildung 7: Bildungstrichter des Stifterverbands & McKinsey (eigene Darstellung in Anlehnung an Stifterverband, 2021, S. 3) 42
Abbildung 8: Dimensionen von Selbst- und Weltbild sowie Aktionsraum (eigene Darstellung nach Tiefel, 2005, S. 75) 76
Abbildung 9: Theoretischer Bezugsrahmen der Arbeit auf Makro-, Meso- und Mikroebene (eigene Darstellung) 84
Abbildung 10: Biographischer Verlauf und Zeitpunkt der Z-Prüfung - Fallrekonstruktion 1 (eigene Darstellung) 128
Abbildung 11: Biographischer Verlauf und Zeitpunkt der Z-Prüfung - Fallrekonstruktion 2 (eigene Darstellung) 166
Abbildung 12: Biographischer Verlauf und Zeitpunkt der ‚Immaturenprüfung' - Fallrekonstruktion 3 (eigene Darstellung) 198
Abbildung 13: Herangehensweise auf dem Weg zur Hochschulzugangsprüfung (eigene Darstellung) 250
Abbildung 14: Bedeutung des Berufs (eigene Darstellung) 250
Abbildung 15: Zeitbezug der Handlungsmotivation (eigene Darstellung) 251
Abbildung 16: Herkunftsfamilie und Bedingungen des Aufwachsens (eigene Darstellung) 252
Abbildung 17: Aspekte der biographischen Relevanz der Z-Prüfung (eigene Darstellung) 253

Tabellen

Tabelle 1: Möglichkeiten und Voraussetzungen für eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung ohne (Fach-) Abitur in Niedersachsen (eigene Darstellung in Anlehnung an Nickel & Thiele, 2024, S. 53, Herv. i. O.) 18

Tabelle 2: Übersicht über die Interviewpartner:innen (eigene Darstellung) 110

Tabelle 3: Sprachliche Differenzierung der Textsorten (eigene Darstellung in Anlehnung an Kleemann et al., 2013, S. 66) 119

Tabelle 4: Übersicht der Vergleichsdimensionen (eigene Darstellung, vgl. auch Handelmann, 2020, S. 197) 249

Anhang

I. Anschreiben Interviewanfrage Promotion

II. Anschreiben Interviewanfrage DFG Projekt

III. Vereinbarung zum Datenschutz Promotion

IV. Vereinbarung zum Datenschutz DFG Projekt

V. Checkliste Online Interviews DFG Projekt

VI. Erhebungsinstrument narratives Interview

VII. Fragebogen DFG Projekt

VIII. Fragebogen Promotion

IX. Transkriptionsregeln

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FAKULTÄT I
ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)

FK I, ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)
CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG · 26111 OLDENBURG

Adresse

ANDREA BROENS, M.A.

TELEFONDURCHWAHL
(04 41) 798 - 2042

FAX
(04 41) 798 - 2325

EMAIL
andrea.broens@uni-oldenburg.de

INTERNET
https://uol.de/paedagogik/web/

OLDENBURG,

ARBEITSBEREICH
weiterbildung und
bildungsmanagement

POSTANSCHRIFT
Universität Oldenburg, FK I,
Arbeitsbereich Weiterbildung und
Bildungsmanagement (we.b)
D-26111 Oldenburg
Uhlhornsweg 49 - 55

**Hochschulzugang durch die Z-Prüfung –
Lebensgeschichten von ehemaligen Studierenden**

Sehr geehrte:r Frau/Herr,

im Sinne einer zunehmenden Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist die *„Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung“* (Z-Prüfung) von großer Relevanz und öffnet beruflich qualifizierten Personen ohne Abitur den Weg in ein Studium.

Im Rahmen meiner Promotion am Institut für Pädagogik interessiere ich mich für die Biographien von ehemaligen Studierenden, die eine ebensolche Zulassungsprüfung abgelegt haben. Aus diesem Grund suche ich Gesprächspartner*innen und möchte gerne mehr über ihre persönlichen Lebensgeschichten erfahren.

Sowohl für die Hochschulforschung als auch -praxis sind diese Erkenntnisse von besonderer Bedeutung. Bisher liegen zwar beispielsweise Informationen über die Anzahl abgelegter Prüfungen vor, allerdings ist wenig darüber bekannt, welche individuellen Lebens- und Familiengeschichten sich hinter den Statistiken verbergen, sowohl bezogen auf die Zeit vor als auch nach der Prüfung und nach dem Studium. Wissenschaftliche Ergebnisse über diese Aspekte können u.a. dabei helfen, die Studien- und Beratungsangebote an Universitäten noch besser an die Bedarfe von beruflich qualifizierten Studieninteressierten anpassen zu können. Vielleicht ist es ja auch für Sie spannend, die eigene Lebensgeschichte zu reflektieren.

Bei weiteren Fragen zur Studie stehe ich jederzeit per E-Mail oder telefonisch zur Verfügung, gerne beantworte ich alle noch offen gebliebenen Fragen zum Vorhaben!

Hinweise zum Datenschutz:

Wir gehen sehr vertraulich mit den erhobenen Daten um und werden die Ergebnisse der Interviews lediglich in anonymisierter Form und nur im Rahmen des Forschungsprojektes verarbeiten. Nach Prüfung durch den zentralen Datenschutzbeauftragten der Universität bestehen gegen das Forschungsvorhaben keine datenschutzrechtlichen Bedenken.

Mit herzlichen Grüßen und vielen Dank im Voraus

Andrea Broens

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

FAKULTÄT I
ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG
UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)

FK I, ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)
CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG · 26111 OLDENBURG

Adresse

ANDREA BROENS, M.A.

TELEFONDURCHWAHL
(04 41) 798 - 2042

FAX
(04 41) 798 - 2325

EMAIL
andrea.broens@uni-oldenburg.de

INTERNET
http://web.web.uni-oldenburg.de

OLDENBURG,

Hochschulzugang durch die Z-Prüfung -
Studie zu den Lebensgeschichten von ehemaligen Studierenden

ARBEITSBEREICH
weiterbildung und bildungsmanagement

POSTANSCHRIFT
Universität Oldenburg, FK I,
Arbeitsbereich Weiterbildung und
Bildungsmanagement (we.b)
D-26111 Oldenburg
Uhlhornsweg 49 - 55

Sehr geehrte:r Frau/Herr,

Im Rahmen eines aktuellen Forschungsprojektes, welches von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wird, sind wir an den Lebensgeschichten ehemaliger Studierender interessiert, die ihren Hochschulzugang über die Z-Prüfung erhielten und suchen interessierte Gesprächspartner*innen.

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg lebt eine lange Tradition als offene Hochschule, die unterschiedliche Möglichkeiten des Hochschulzugangs anbietet und möchte auch in Zukunft die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung weiter fördern.

Im Zuge des Forschungsprojektes wurden uns nach eingehender Prüfung durch die Datenschutzbeauftragen und die Ethikkommission ein Einblick in die Akten ehemaliger Z-Prüfungen der Universität Oldenburg gewährt, durch welche wir über weitere Recherchen auf ihren Internetkontakt gelangten .

Ihre, und noch weitere Biographien sind sowohl für die Hochschulforschung als auch -praxis von besonderer Bedeutung. Bisher liegen zwar u.a. Informationen über die Anzahl abgelegter Prüfungen vor, allerdings ist wenig darüber bekannt, welche individuellen Lebens- und Bildungsgeschichten sich hinter den Statistiken verbergen, sowohl bezogen auf die Zeit vor als auch nach der Prüfung. Insbesondere die Phase nach dem Studium ist bislang unbeleuchtet geblieben.
Ihr persönlicher Lebensweg könnte daher wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse darüber bringen, wie wir auch in Zukunft den Bedarfen von Studieninteressierten gerecht werden können, die über eine berufliche Qualifikation verfügen. So könnten beispielsweise spezielle Beratungsangebote die Chancengleichheit im und nach dem Studium erhöhen und Zutrittshemmnisse an die Universität abgebaut werden.

Wir würden Sie daher gerne zu einem Interview über Ihre persönliche Geschichte einladen und freuen uns auf Ihre Antwort.

Für weitere offene Fragen zum Ablauf, Terminabsprache und Inhalte des Interviews bzw. des Forschungsvorhabens, stehen wir Ihnen sowohl per E-Mail als auch telefonisch zur Verfügung:

Dr. Frank Kotterer: frank.kotterer@uni-oldenburg.de

Andrea Broens: andrea.broens@uni-oldenburg.de , 0441-798-2042

Gerne können Sie auch den beigelegten und frankierten Rückumschlag nutzen und das Antwortformular postalisch an uns senden.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter (wissenschaftliche Leitung der Studie)

Dr. Frank Kotterer (wissenschaftlicher Mitarbeiter)

Andrea Broens (wissenschaftliche Mitarbeiterin)

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FAKULTÄT I
ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)

FK I, ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)
CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG · 26111 OLDENBURG

ANDREA BROENS, M.A.

TELEFONDURCHWAHL
(04 41) 798 - 2042

FAX
(04 41) 798 - 2325

EMAIL
andrea.broens@uni-oldenburg.de

INTERNET
https://uol.de/paedagogik/web/

Studie zum Thema:
„Hochschulzugang durch die Z-Prüfung –
Lebensgeschichten von ehemaligen Studierenden“

OLDENBURG,

Vereinbarung zum Datenschutz und Einwilligung für wissenschaftliche Interviews

ARBEITSBEREICH
weiterbildung und bildungsmanagement

Für die Durchführung der Interviews im Rahmen eines Promotionsvorhabens ist verantwortlich:

Andrea Broens
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (Institut für Pädagogik an der Universität Oldenburg)

Kontaktdaten:
E-Mail: andrea.broens@uni-oldenburg.de
Telefon: 0441-798-2042

POSTANSCHRIFT
Universität Oldenburg, FK I,
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b)
D-26111 Oldenburg
Uhlhornsweg 49 - 55

Tonbandaufnahmen

Ich bin darüber informiert, dass Tonaufnahmen gemacht werden. Ich erkläre mich einverstanden mit der Tonaufnahme, mit der Aufzeichnung von Notizen zur Interviewsituation und mit der wissenschaftlichen Auswertung des Interviews.

Die Tonbandaufnahme, die Notizen und das erhobene Material werden wie folgt behandelt:

- Alle Namen und personenbezogenen Daten, die einen Rückschluss auf meine Person zulassen, werden bei der Verschriftlichung des Interviews durchgehend anonymisiert.
- Die Aufnahme und die Notizen werden von der bearbeitenden Person gegen unbefugten Zugriff geschützt aufbewahrt und nach Abschluss der Untersuchung gelöscht.
- Den Zugang zur Tonbandaufnahme sowie zu den Notizen hat ausschließlich die Interviewerin zur Reflexion und zur Auswertung.
- Die Zustimmung kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft ganz oder teilweise widerrufen werden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Der Widerruf ist an die aufgeführte Verantwortliche zu richten.

Mit der beschriebenen Handhabung der erhobenen Aufnahmen bin ich einverstanden.

Auswertung und Archivierung

1. Schriftliche Auszüge aus dem anonymisierten Interview dürfen auch zu Lehrzwecken in Seminaren genutzt werden (alle Personen müssen dabei zur Einhaltung des Datenschutzes verpflichtet werden).
2. Die Interviewinhalte dürfen nur zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden. Sie dürfen auch im Rahmen von Sekundäranalysen ausgewertet werden.
3. Zu Reflexionszwecken wird nach der Aufnahme ein schriftliches Protokoll (Postskript) angefertigt. Namen und Ortsangaben der befragten Personen werden im Protokoll und in den Notizen unkenntlich gemacht.
4. In Veröffentlichungen muss sichergestellt werden, dass eine Identifikation der befragten Personen nicht möglich ist.
5. Alle an der Auswertung beteiligten Personen unterliegen einer absoluten Schweigepflicht und dürfen unter keinen Umständen vertrauliche Informationen an Dritte weitergeben.

Einwilligung

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und bin bereit, an der o.g. Studie teilzunehmen. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Sofern ich Fragen zu dieser vorgesehenen Studie hatte, wurden sie von Frau Andrea Broens vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet.

Eine Ausfertigung der Teilnehmerinformation über die Untersuchung und eine Ausfertigung der Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Zusatzvereinbarung für zukünftige Kontaktaufnahmen im Rahmen dieser Studie

Ich gebe mein Einverständnis, dass ich im Falle einer Fortführung dieser Studie oder von Anschlussstudien kontaktiert werden darf. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung meiner Kontaktdaten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all meiner Daten verlangen kann. Wenn meine Kontaktdaten (und Kodierliste) bereits gelöscht sind, kann mein Datensatz allerdings nicht mehr identifiziert, folglich auch nicht mehr gelöscht werden.

☐ JA ☐ NEIN

Ort, Datum & Unterschrift des Teilnehmers: _____

Name des Teilnehmers in Druckschrift: _____

Ort, Datum & Unterschrift der Verantwortlichen: _____

Name der Verantwortlichen in Druckschrift: _____

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FAKULTÄT I
ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)

FK I, ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)
CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG · 26111 OLDENBURG

Kontakt:
ANDREA BROENS
DR. FRANK KOTTERER

TELEFONDURCHWAHL
(04 41) 798 - 2042

FAX
(04 41) 798 - 2325

EMAIL
andrea.broens@uni-oldenburg.de
frank.kotterer@uni-oldenburg.de

INTERNET
https://uol.de/paedagogik/web/

OLDENBURG,

ARBEITSBEREICH
weiterbildung und
bildungsmanagement

POSTANSCHRIFT
Universität Oldenburg, FK I,
Arbeitsbereich Weiterbildung und
Bildungsmanagement (we.b)
D-26129 Oldenburg
Ammerländer Heerstr. 138
Gebäude V03

Vereinbarung zum Datenschutz und Einwilligung für (digitale) wissenschaftliche Interviews im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Studie zum Thema:

**„Hochschulzugang durch die Z-Prüfung -
Studie zu den Lebensgeschichten von ehemaligen Studierenden“**

Ich bin *mündlich* und *schriftlich* über die Studie und das Interview aufgeklärt worden. Ich willige ein, an einem (digitalen) Interview teilzunehmen.

Für die Durchführung der (digitalen) Interviews im Rahmen der DFG geförderten Studie ist verantwortlich:

Andrea Broens (M.A.)
Dr. Frank Kotterer

Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (Institut für Pädagogik an der Universität Oldenburg)

Kontaktdaten:
E-Mail: andrea.broens@uni-oldenburg.de
frank.kotterer@uni-oldenburg.de

Telefon: 0441-798-2042

Projektleitung:
Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)
Prof. Dr. Detlef Garz (Study Group - Rekonstruktive Sozialforschung am Hanse-Wissenschaftskolleg (HWK)
Prof. Dr. Sylke Bartmann (Hochschule Emden/Leer)

Rechtsgrundlage
Die Rechtsgrundlage für die Erhebung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten ist die Einwilligung gem. Art. 6, Abs. 1 der DSGVO.

Sofern ich Fragen zu dieser vorgesehenen Studie inkl. der Durchführung eines digitalen Interviews via BigBlueButton (iconf) hatte, wurden sie von Frau Andrea Broens / Herrn
Dr. Frank Kotterer vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet (*nicht zutreffende Person bitte durchstreichen*).

Tonbandaufnahmen bzw. Aufnahmen des digitalen Interviews via BigBlueButton (iconf)

Ich bin darüber informiert, dass Tonaufnahmen gemacht werden. Diese können auch über digital durchgeführte Interviews via BigBlueButton (iconf), einer Plattform, die besonderer Sicherheitsanforderungen entspricht, erhoben werden.

Ich erkläre mich einverstanden mit der Tonaufnahme, mit der Aufzeichnung von Notizen zur Interviewsituation und mit der wissenschaftlichen Auswertung des Interviews.

Die Tonbandaufnahme bzw. Aufnahmen des digitalen Interviews via BigBlueButton (iconf), die Notizen und das erhobene Material werden wie folgt behandelt:

- Alle Namen und personenbezogenen Daten, die einen Rückschluss auf meine Person zulassen, werden bei der Verschriftlichung des Interviews durchgehend anonymisiert.
- Die Aufnahme und die Notizen werden von der bearbeitenden Person gegen unbefugten Zugriff geschützt aufbewahrt und nach Abschluss der Untersuchung gelöscht.
- Die Zustimmung kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft ganz oder teilweise widerrufen werden. Der Widerruf ist an die aufgeführten Verantwortlichen zu richten. Im Falle des Widerrufs der Teilnahme an der Studie kann ich nicht an weiteren Folgestudien teilnehmen.

Die (digitale) Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme erfolgt pseudonymisiert, d.h. unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe meines Namens (es existiert eine Kodierliste auf Papier, die meinen Namen mit der Nummer verbindet). Die Kodierliste ist nur der Versuchsleitung zugänglich und wird nach Abschluss der Datenerhebung gelöscht.

Es besteht die sehr geringe Wahrscheinlichkeit, dass eine an der Datenauswertung beteiligte Person mich erkennt. Aus diesem Grund unterliegen alle an der Auswertung beteiligten Personen einer absoluten Schweigepflicht und dürfen unter keinen Umständen vertrauliche Informationen an Dritte weitergeben.

Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Mit der beschriebenen Handhabung der erhobenen Aufnahmen bin ich einverstanden. Die Einverständniserklärung für die Tonaufnahme ist freiwillig. Ich kann diese Erklärung jederzeit widerrufen. Im Falle einer Ablehnung oder eines Rücktritts entstehen für mich keinerlei Nachteile.

Das Material wird entsprechend der folgenden Datenschutzvereinbarungen behandelt:

(digitale) Tonaufnahme und Notizen:

1. Die Aufnahme und die Notizen werden von der Studienverantwortlichen gegen unbefugten Zugriff geschützt aufbewahrt und nach Abschluss der Untersuchung gelöscht.

2. Zugang zur Bandaufnahme und zu den Notizen hat grundsätzlich nur die/der Studienverantwortliche. Unterstützung bei der Verschriftlichung des Interviews kann ggf. durch eine studentische Hilfskraft erfolgen. Diese unterliegt der absoluten Schweigepflicht und darf keine vertraulichen Informationen an Dritte weitergeben.

3. Darüber hinaus können schriftliche Auszüge aus dem anonymisierten Interview zu Lehrzwecken in Seminaren genutzt werden (alle Personen müssen dabei zur Einhaltung des Datenschutzes verpflichtet werden).

4. Die Interviewinhalte dürfen nur zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden. Sie dürfen auch im Rahmen von Sekundäranalysen ausgewertet werden.

Auswertung und Archivierung:

1. Zu Reflexionszwecken wird nach der Aufnahme ein schriftliches Protokoll (Postskript) angefertigt. Namen und Ortsangaben der befragten Personen werden im Protokoll und in den Notizen unkenntlich gemacht.
2. In Veröffentlichungen muss sichergestellt werden, dass eine Identifikation der befragten Personen nicht möglich ist. Hierzu ist die Verantwortliche nach § 13 Absatz 2 Satz 1 Niedersächsisches Datenschutzgesetz (NDSG) verpflichtet. Anonymisierung bedeutet, dass niemand mehr Ihre Daten Ihrer Person zuordnen kann. Ihre Daten sind dann nicht mehr „personenbezogen“ im Sinne der datenschutzrechtlichen Rechtsvorschriften.

Einwilligung

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und bin bereit, an der o.g. Studie teilzuneh-men. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Eine Ausfertigung der Teilnehmerinformation über die Untersuchung und eine Ausfertigung der Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Ort, Datum & Unterschrift der/des Teilnehmer:in:

_____

Name der/des Teilnehmer:in in Druckschrift:

_____

Zusatzvereinbarung für künftige Kontaktaufnahmen im Rahmen dieser Studie

Ich gebe mein Einverständnis, dass ich im Falle einer Fortführung dieser Studie oder von Anschlussstudien kontaktiert werden darf. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung meiner Kontaktdaten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all meiner Daten verlangen kann. Wenn allerdings die Kodierliste bereits gelöscht ist, kann mein Datensatz nicht mehr identifiziert und also auch nicht mehr gelöscht werden.

☐ JA ☐ NEIN

Ort, Datum & Unterschrift der/des Teilnehmers:in_____

Name der/des Teilnehmers:in Druckschrift:

_____

DFG - Projekt

Rekonstruktion nicht-traditioneller Bildungs- und Berufsbiographien
von
ehemaligen Studierenden ohne Abitur

Checkliste & Vorbereitung des Online Interviews

Technische Voraussetzungen:

- Stabile Internetverbindung, am besten über LAN Kabel
- Ausreichende Stromversorgung
- PC – Kamera — Mikrophon – ev. externes Headset
- Zweites Aufnahmegerät (Backup) Platzierung des Gerätes am Lautsprecher – ev. zusätzl. Lautsprecher anschließen
- Kompromiss zwischen guter Auflösung und Datenvolumen für die Übertragung (mittlere Qualität) wählen
- BBB Link mailen

Anforderung an das Umfeld / Räumlichkeiten:

- Ruhiger, ungestörter Platz; niemand sonst im Raum anwesend (Datenschutz), keine Nebengeräusche, geschlossene Fenster, spielende Kinder, Handy ausschalten etc.
- neutrales Hintergrundbild: achten Sie darauf, dass der Hintergrund möglichst schlicht ist und nicht vom Gespräch ablenkt
- Gute Ausleuchtung des eigenen Gesichts
- der richtige Bildausschnitt: Ideal ist ein Ausschnitt, so dass Ihr Gesicht und etwas vom Ober-körper zu sehen ist. So können Sie sowohl Mimik als auch Gestik rüberbringen (zu viel ist es, wenn der ganze Körper zu sehen ist, dann ist vom Gesicht meist nichts mehr erkennbar; aber auch, wenn nur das Gesicht in der Großaufnahme zu sehen ist)

Absprachen mit dem Interviewee:

- Vereinbaren Sie mit den Interviewpartner*innen vorab ein „Protokoll“ darüber, was passiert, wenn beispielsweise im Interview die Internetverbindung abbricht (z.B. Notfall Kontakt über das Telefon)
- Bei Verbindungsproblemen: Wie mache ich drauf aufmerksam (manchmal reden die Leute weiter ohne es zu merken) dass die Audioverbindung „kriselt“
- Auf die Möglichkeit des Abschaltens des Videostreams hinweisen, wenn die Übertragung schlecht wird
- Gleichzeitiges Sprechen vermeiden
- Umgang mit Pausen / Unterbrechungen (falls diese notwendig sein sollten)
- Damit beide Seiten (Interviewer*in und Interviewte Person) mit dem Medium vertraut werden, ev. vor dem Interview bereits einen kurzen gemeinsamen **Testlauf** mit **Aufzeichnung** durchführen, z.B. einen Kaffee zusammen trinken und Fragen vorab klären

Blickkontakt:

- In Videokonferenzen müssen wir uns daran gewöhnen, dass wir uns nicht direkt in die Augen schauen, damit wir aufeinander reagieren können und das Gefühl haben, eine „Verbindung“ und Vertrauen aufbauen zu können.
- Um dem Gegenüber dennoch das Gefühl zu geben (ihm/ihr in die Augen zu schauen) ist es wichtig direkt in die Kamera zu schauen. Allerdings kann dann die andere Person nicht gesehen werden, um adäquat auf Körpersprache, Gestik, Mimik zu reagieren.

Erhebungsinstrument narratives Interview zur Z-Prüfung

Interview Nr.: _____

Datum und Uhrzeit: _____

Begrüßung

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, dieses Interview mit mir durchzuführen und Sie sich dafür die Zeit genommen haben. Wie Sie ja schon wissen, interessiere ich mich im Rahmen meiner Forschung für die Lebensgeschichte von ehemaligen Studierenden, die eine Z-Prüfung gemacht haben.

Im Vorgespräch habe ich ja bereits erwähnt, dass ich das Interview mit einem Aufnahmegerät aufzeichnen werde und Sie haben mir bestätigt, dass Sie damit einverstanden sind. Wenn Sie noch Fragen haben, können Sie diese gerne stellen. Ansonsten würde ich vorschlagen, dass wir jetzt beginnen.

Das Interview wird in etwa 1,5 bis 2 Stunden dauern, falls Sie zwischendurch eine Pause machen möchten, geben Sie gerne Bescheid, das ist kein Problem.

Notizen:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Interview

Erzählstimulus

Ich würde Sie nun bitten mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, gerne ganz ausführlich, wie Sie möchten. Nehmen Sie sich so viel Zeit wie Sie möchten und überlegen Sie ganz in Ruhe. Ich werde Sie dabei auch nicht unterbrechen oder Rückfragen stellen.

Beginnen Sie einfach da mit Ihrer Erzählung, wo Sie meinen, dass Ihre Geschichte beginnt / wo Sie möchten.

- *Bei Fragen zum thematischen Bezug Z-Prüfung oder Studium antworten: „Also so, wie Sie meinen, dass das zu Ihrer Lebensgeschichte gehört..."*
- *bei sehr, sehr langem Schweigen fragen: „Und wie ging es dann weiter?"*

Notizen:

(was ist unklar? was sollte später noch einmal vertieft werden? was irritiert? Wo sind weitere Hintergrundinformationen für die bisherigen Erzählungen für das Verständnis notwendig? Wo gibt es Lücken in der Haupterzählung? → „Wie"-Fragen (Ereignisablauf))

Immanente Nachfragen

Vielen Dank für diese Ausführungen. Ich habe mir einige Notizen gemacht, zu denen ich noch gerne Fragen stellen möchte. Wenn es ok ist, dann möchte ich ganz vorne, d.h. mit meiner ersten Notiz beginnen. … Könnten Sie darüber noch etwas mehr erzählen?

- Könnten Sie mir über die Zeit [. . .] noch etwas mehr erzählen?
- Sie haben erwähnt, dass [. . .], könnten Sie mir von der frühesten Erinnerung mit [. . .] erzählen, und was du mit [. . .] im Laufe deines Lebens, bis heute erlebt haben?
- Ja und dann habe ich das Weitere nicht richtig mitbekommen. Ob Sie von diesem Punkt an noch einmal erzählen könnten?
- Sie haben vorhin von der Situation [. . .] erzählt, könnten Sie mir davon noch einmal genauer erzählen?
- Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der Sie …?

Notizen:

Exmanente Fragen (optional)

Vielen Dank für die sehr ausführlichen Erzählungen, das war ja nun schon eine ganze Menge. Ich habe mir im Vorfeld noch einige Fragen notiert, die ich jetzt gerne noch stellen würde, d.h. ich würde Sie bitten, mir zu einigen Aspekten aus Ihrem Leben noch etwas genauer zu erzählen.

Fragen zu spezifischen Themen bzw. Lebensphasen

- Erzählen Sie mir doch noch etwas über…
- Mich würde noch interessieren etwas zu erfahren über …

Kindheit

· Und wie war es in Ihrer Familie, d.h. mit Ihren Eltern und ggf. Geschwistern? Können Sie mir erzählen, wie Sie so aufgewachsen sind und wie es dann weiterging…

die Zeit in der Schule

· Wenn Sie sich einmal an Ihre Schulzeit zurückerinnern, wie war das damals so für Sie, wie haben Sie diese Zeit erlebt? Können Sie sich noch an konkrete Situationen aus Ihrer Schulzeit erinnern und mir davon erzählen?

Ausbildung/Beruf

· Und wenn Sie sich einmal an die Zeit nach dem Schulabschluss und die Ausbildung/Ihre berufliche Tätigkeit zurückerinnern, wie war das so beim Übergang von der Schule zum Beruf? Was haben Sie da für Erfahrungen gemacht?

· Wie ist es genau dazu gekommen, dass Sie diese Ausbildung damals begonnen haben? Wie ging es dann weiter?

Die Zeit nach der Ausbildung/Beruf

· Mir ist aufgefallen, dass Sie nicht auf Ihre damalige Arbeitssituation eingegangen sind. Können Sie dazu noch etwas sagen?

· Wenn Sie sich einmal an die Zeit nach der Ausbildung und den Berufsstart erinnern, wie war das damals so für Sie, wie haben Sie diese Zeit erlebt? Wie ging es dann nach der Ausbildung weiter?

Z-Prüfung (Vorbereitung)

· Sie haben vorhin bereits beschrieben, aus welchen Gründen Sie sich für eine Z-Prüfung entschieden haben. Wenn Sie noch einmal an die Entscheidung zur Z-Prüfung und für ein Studium zurückdenken, wie war das damals? Wie lief das genau ab?

· Wie haben Sie damals genau von der Z-Prüfung erfahren, können Sie mir erzählen, wie Sie darauf aufmerksam geworden sind und wie es dann dazu gekommen ist, dass Sie sich für die Prüfung entschieden haben?

· Wie haben Personen aus Ihrem nahen Umfeld auf diese Entscheidung reagiert (z.B. Partnern:in, Eltern, Kinder, Freunde…) ?

· Wie war die Zeit vor der Z-Prüfung für Sie? Wie ist das genau abgelaufen?

Studium

- Können Sie mir noch etwas über Ihre Studienzeit erzählen? Welche Erfahrungen haben Sie da gemacht?
- Wie war das für Sie als Sie in die Uni kamen?
- War es eigentlich schwer für Sie, das Studium zu organisieren angesichts anderer Verpflichtungen (Familie, Berufstätigkeit…)?
- Ist Ihnen das Studium eher leicht oder eher schwieriger gefallen?

Nach dem Studium

- Als Sie Ihr Studium dann erfolgreich abgeschlossen hatten, wie ging es dann weiter?
- Was waren für Sie die wichtigsten Schritte / Entscheidungen nach ihrem Studienabschluss?
- Wie hat ihr Umfeld und Familie auf ihren erfolgreichen Abschluss reagiert?
- Wie hat sich Ihr privates Umfeld / ihr Freundeskreis langfristig verändert?
- Wenn Sie jetzt mit dem Erreichten in die Zukunft blicken, wie würden Sie sagen geht es weiter?
- Worin sehen Sie ihre persönliche Herausforderung, wenn Sie in die Zukunft schauen?

Rückblick / Bilanz aus heutiger Sicht:

- Wie sehen Sie Ihren Lebenslauf, wenn Sie heute darauf zurückblicken?
- Wenn Sie heute auf Ihr bisheriges Leben zurückblicken, würden Sie nochmals genauso entscheiden? Gibt es Dinge, die Sie aus heutiger Sicht anders machen würden?
- Wenn Sie noch einmal zurückblicken, was würden Sie sagen, welche Bedeutung hat die Entscheidung für ein späteres Studium für Ihren weiteren Lebensweg gehabt?
- Was nehmen Sie aus der Entscheidung für ein Studium mit? Was ist für Sie der größte Mehrwert, den Sie aus Ihren Erfahrungen ziehen können?

Abschluss & Ergänzung:

Gibt es noch irgendetwas, das für Sie wichtig ist und Sie noch ergänzen möchten?

Notizen:

Von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördertes Projekt
„Hochschulzugang durch die Z-Prüfung -
Studie zu den Lebensgeschichten von ehemaligen Studierenden“

Projektleitung:
Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Prof. Dr. Detlef Garz (Study Group - Rekonstruktive Sozialforschung am Hanse-Wissenschaftskolleg (HWK)
Prof. Dr. Sylke Bartmann (Hochschule Emden / Leer)

Wissenschaftliche Mitarbeitende: Andrea Broens, M.A.; Dr. Frank Kotterer
Studentische Hilfskraft: Elisabeth Janssen

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement

A) Fragebogen Teil 1- Allgemeines und Schul- und Berufsbildung

I. ANGABEN ZUM INTERVIEW

Datum des Interviews		**Interview Nr.** *(von der/dem Interviewer*in auszufüllen)*	

Befragte Person hat den Fragebogen selbst ausgefüllt, und zwar: ☐ in Anwesenheit der Interviewer*in ☐ in Abwesenheit der Interviewer*in

II. ANGABEN ZUR EIGENEN PERSON

1. Geschlecht ☐ weiblich ☐ männlich ☐ divers ☐ keine Angabe

2. Geburtsjahr

3. Geburtsort

4. Konfession

5. Familienstand ☐ ledig ☐ in Partnerschaft seit: ☐ verheiratet seit: ☐ getrennt bzw. geschieden seit: ☐ verwitwet seit:

6. Eigene Kinder ☐ ja ☐ nein

	Geburtsjahr & Geschlecht
Kind 1	
Kind 2	
Kind 3	
Kind 4	
Kind 5	

7. Aktuelle Lebensform *(Mehrfachnennung möglich)* ☐ allein ☐ Ehe ☐ mit Partner*in ☐sonstige ☐ mit Kind(ern) ☐ mit Eltern ☐ mit anderen

7.1. Angaben zur aktuellen (Ehe-) Partnerschaft

Geschlecht:
☐ weiblich
☐ männlich
☐ divers

Geburtsdatum:

erlernter / ausgeübter / ohne Beruf:

7.2. ggf. Ergänzungen zu anderen (Ehe-)Partnerschaften (Geschlecht, Geburtsdatum, Beruf) _____

III. ANGABEN ÜBER SCHUL- UND BERUFSBILDUNG

Wir bitten Sie nun um genauere Angaben zu einigen Punkten Ihres Bildungsverlaufs, die mit Ihrer Ausbildung/Studium und Ihrem Beruf zu tun haben.

8. Höchster Schulabschluss vor der *„Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung“ (Z-Prüfung/ Immaturenprüfung)*

☐ kein Schulabschluss

☐ Hauptschulabschluss (Volksschulabschluss)

☐ Realschulabschluss (Mittlere Reife)

☐ fachgebundene Fachhochschulreife

☐ allgemeine Fachhochschulreife

☐ fachgebundene Hochschulreife

☐ anderer Schulabschluss, und zwar:

_____

_____

_____

Abschluss gemacht **am** (*Monat/Jahr*)?

☐☐ ☐☐☐☐

9. (Berufs-) Ausbildung (en) (*Mehrfachnennungen möglich)*

	Monat	**Jahr**	
☐ Lehre, Facharbeiterabschluss	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf:*** _____ _____
☐ Berufsfachschule, Handelsschule, Schule des Gesundheitswesens	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf:*** _____ _____
☐ Fachschule, z.B. Meister-, Technikerabschluss	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf:*** _____ _____
☐ Beamtenausbildung *(Abschluss*)	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf & Laufbahn*** _____ _____ _____
☐ Fachhochschule, Berufsakademie (früher: auch Ingenieurschule, Lehrerbildung, DDR: Ingenieur und Fachschulabschluss)	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf & Fachrichtung:*** _____ _____ _____
☐ sonstiger Abschluss	☐☐	☐☐☐☐	**Und zwar:** _____ _____

☐ keine abgeschlossene Berufsausbildung

10. Z-Prüfung

Wann haben Sie den Vorbereitungskurs für die Z-Prüfung begonnen *(Monat/Jahr)*?

☐☐ ☐☐☐☐

Bei welchem Träger (VHS, Bildungswerke, Gewerkschaften usw.) haben Sie Ihren Vorbereitungskurs für die Z-Prüfung absolviert *(Name/Stadt)?*

_____
_____
_____

Wann haben Sie die Z-Prüfung absolviert *(Monat/Jahr)*?

☐☐ ☐☐☐☐

Für welches Fach haben Sie die Z-Prüfung absolviert?

_____
_____
_____

11. Studium

Wann haben Sie Ihr Studium begonnen *(Monat/Jahr)*?

☐☐ ☐☐☐☐

An welcher Hochschule/Universität haben Sie Ihr Studium begonnen?

_____

12. Studien-abschluss

Wann haben Sie Ihr Studium (erfolgreich) abgeschlossen *(Monat/Jahr)*?

☐☐ ☐☐☐☐

An welcher Hochschule/Universität haben Sie ihr Studium abgeschlossen?

_____

Welchen ersten Abschluss haben Sie erlangt?
☐Diplom ☐Magister ☐Bachelor ☐Master ☐Staatsexamen

	Hauptfach	
Nebenfach		
Erstes Studienfach: _____	☐	☐
Ggf. zweites Fach: _____	☐	☐
Ggf. drittes Fach: _____	☐	☐

13. Studienzeiten

Haben Sie die Regelstudienzeit überschritten oder verkürzt?
☐ Nein ☐Ja, überschritten ☐☐ Semester

☐ Ja, verkürzt um ☐☐ Semester

14. Weitere Studien-verläufe, Promotion

	Monat	**Jahr**	***Abschluss:***
☐ ggf. zweiter Universitäts-, Hochschulabschluss	☐☐	☐☐☐☐	☐ Magister ☐ Diplom ☐ Bachelor ☐ Master ☐ Staatsexamen

An welcher Hochschule/Universität haben Sie Ihr zweites Studium abgeschlossen?

_____
_____
_____

	Hauptfach	**Nebenfach**
Erstes Fach des zweiten Studiums: _____	☐	☐
Ggf. zweites Fach: _____	☐	☐
Ggf. drittes Fach: _____	☐	☐

☐ Promotion ☐☐ ☐☐☐☐ ***Fachrichtung:*** _____

15. Berufliche Fort- und Weiterbildungen; Qualifizierungsmaßnahmen

Haben Sie berufliche Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen oder Qualifizierungsmaßnahmen absolviert? Wenn ja welche und wann (*Monat/Jahr)?*

Fort-, Weiterbildungs- oder Qualifizierungsmaßnahme	*Zeitraum*

16. Aktuelle berufliche Tätigkeit

☐ (Fach-) Arbeiter*in	Und zwar genau (Berufsbezeichnung): _____
☐ Meister*in und/oder Polier*in	Und zwar genau: _____
☐ Angestellt mit einfacher Tätigkeit	Und zwar genau: _____
☐ Angestellt mit qualifizierter Tätigkeit (z.B. Sachbearbeitung, Buchhaltung)	Und zwar genau: _____
☐ Angestellt mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z.B. wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, Ingenieur*in, Abteilungsleiter*in)	Und zwar genau: _____
☐ Angestellt mit umfassenden Führungsaufgaben (z.B. Direktorium, Geschäftsführung, Vorstand);	Und zwar genau: _____
☐ Verbeamtet / Staatsverwaltung (einschl. Richter*in und Berufssoldat*in);	Und zwar genau: _____
☐ Selbständig (einschl. mithelfende Familienangehörige);	Und zwar genau: _____
☐ Selbständige*r Landwirt*in;	Und zwar genau:

	☐ Freie Berufe, selbständige Akademiker*in	Und zwar genau:
	☐ in Rente	
	☐ Sonstiges	Und zwar genau:
17. Bisherige berufliche Tätigkeiten und ArbeitgeberInnen vor der Z-Prüfung	Bitte listen Sie Ihre beruflichen Tätigkeiten & ArbeitgeberInnen vor der Z-Prüfung/dem Studium auf: *(Tätigkeit und Zeitraum)*	
18. Berufliche Tätigkeiten (inkl. Referen-dariat) und Arbeitgeber-Innen nach der Z-Prüfung und Studien-abschluss	Bitte listen Sie Ihre beruflichen Tätigkeiten & ArbeitgeberInnen nach dem Studienabschluss auf:	

B) Fragebogen Teil 2- Angaben zur Herkunftsfamilie (Eltern und Großeltern)

IV. ANGABEN ZUR HERKUNFTSFAMILIE „ELTERN“			
Ich bitte Sie nun um genauere Angaben zu Ihrem familiären Hintergrund, d.h. zu Ihren Eltern und ggf. Geschwistern.			
19.Geschwister	☐ ja ☐ nein	Bruder/Schwester	Geburtsjahr

20.Angaben zu den Eltern

	Mutter	**Vater**
Geburtsdatum		
Geburtsort		
Wohnort/e		
Konfession		

Verheiratet ☐ ja / ☐ nein Datum / Jahr der Hochzeit

Geschieden ☐ ja / ☐ nein

Anmerkungen

Geschwister der Eltern ☐ ja / ☐ nein ☐ ja / ☐ nein Anzahl:

Anzahl: Anzahl:

Geburtsjahr	Geschlecht:

Geburtsjahr	Geschlecht:

	Mutter	**Vater**
Abgeschlossene Berufsausbildung	☐ ja / ☐ nein	☐ ja / ☐ nein
Abgeschlossenes Hochschulstudium	☐ ja / ☐ nein	☐ ja / ☐ nein
Weiß ich nicht / keine Angabe	☐	☐

Berufliche Tätigkeit	**Mutter**	**Vater**
(Fach-) Arbeiter*in Und zwar genau (Berufsbezeichnung):	☐	☐
Meister*in und/oder Polier*in Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit einfacher Tätigkeit Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit qualifizierter Tätigkeit (z.B. Sachbearbeitung, Buchhaltung) Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z.B. wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, Ingenieur*in, Abteilungsleiter*in) Und zwar genau:	☐	☐

Angestellt mit umfassenden Führungsaufgaben (z.B. Geschäftsführung, Vorstand) Und zwar genau:	☐	☐
Verbeamtet / Staatsverwaltung (einschl. Richter*in und Berufssoldat*in) Und zwar genau:	☐	☐
Selbständig (einschl. mithelfende Familienangehörige) Und zwar genau:	☐	☐
Selbständige*r Landwirt*in Und zwar genau:	☐	☐
Freie Berufe, selbständige Akademiker*in Und zwar genau:	☐	☐
Weiß ich nicht / keine Angabe	☐	☐
War nicht erwerbstätig	☐	☐

IV. ANGABEN ZUR HERKUNFTSFAMILIE „Großeltern“

21. Angaben zu den Großeltern <u>mütterlicherseits</u>

	Großmutter	**Großvater**
Geburtsdatum		
Geburtsort		
Wohnorte		
Konfession		

Verheiratet ☐ ja / ☐ nein — Datum / Jahr der Hochzeit

Geschieden ☐ ja / ☐ nein

Anmerkungen

Geschwister der Großeltern

Großmutter	**Großvater**
☐ ja / ☐ nein	☐ ja / ☐ nein
Anzahl:	Anzahl:

Geburtsjahr	Geschlecht:	Geburtsjahr	Geschlecht:

	Großmutter	**Großvater**
Abgeschlossene Berufsausbildung	☐ ja / ☐ nein	☐ ja / ☐ nein
Abgeschlossenes Hochschulstudium	☐ ja / ☐ nein	☐ ja / ☐ nein
Weiß ich nicht / keine Angabe	☐	☐

Berufliche Tätigkeit	**Großmutter**	**Großvater**
(Fach-) Arbeiter*in Und zwar genau (Berufsbezeichnung):	☐	☐

Meister*in und/oder Polier*in Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit einfacher Tätigkeit Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit qualifizierter Tätigkeit (z.B. Sachbearbeitung, Buchhaltung) Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z.B. wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, Ingenieur*in, Abteilungsleiter*in) Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit umfassenden Führungsaufgaben (z.B. Geschäftsführung, Vorstand) Und zwar genau:	☐	☐
Verbeamtet / Staatsverwaltung (einschl. Richter*in und Berufssoldat*in) Und zwar genau:	☐	☐
Selbständig (einschl. mithelfende Familienangehörige) Und zwar genau:	☐	☐
Selbständige*r Landwirt*in Und zwar genau:	☐	☐
Freie Berufe, selbständige Akademiker*in Und zwar genau:	☐	☐
Weiß ich nicht / keine Angabe	☐	☐
War nicht erwerbstätig	☐	☐

22. Angaben zu den Großeltern <u>väterlicherseits</u>

	Großmutter	**Großvater**
Geburtsdatum		
Geburtsort		
Wohnorte		
Konfession		

Verheiratet ☐ ja / ☐ nein Datum / Jahr der Hochzeit

Geschieden ☐ ja / ☐ nein

Anmerkungen

Geschwister der Großeltern ☐ ja / ☐ nein ☐ ja / ☐ nein

Anzahl: Anzahl:

Geburtsjahr	Geschlecht:

Geburtsjahr	Geschlecht:

	Großmutter	**Großvater**
Abgeschlossene Berufsausbildung	☐ ja / ☐ nein	☐ ja / ☐ nein
Abgeschlossenes Hochschulstudium	☐ ja / ☐ nein	☐ ja / ☐ nein
Weiß ich nicht / keine Angabe	☐	☐

Berufliche Tätigkeit	**Großmutter**	**Großvater**
(Fach-) Arbeiter*in Und zwar genau (Berufsbezeichnung):	☐	☐
Meister*in, Polier*in Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit einfacher Tätigkeit Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit qualifizierter Tätigkeit (z.B. Sachbearbeitung, Buchhaltung) Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z.B. wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, Ingenieur*in, Abteilungsleiter*in) Und zwar genau:	☐	☐
Angestellt mit umfassenden Führungsaufgaben (z.B. Geschäftsführung, Vorstand) Und zwar genau:	☐	☐
Verbeamtet / Staatsverwaltung (einschl. Richter*in und Berufssoldat*in) Und zwar genau:	☐	☐
Selbständig (einschl. mithelfende Familienangehörige) Und zwar genau:	☐	☐
Selbständige*r Landwirt*in Und zwar genau:	☐	☐
Freie Berufe, selbständige Akademiker*in Und zwar genau:	☐	☐
Weiß ich nicht / keine Angabe	☐	☐
War nicht erwerbstätig	☐	☐

V. ERGÄNZENDE ANGABEN

Haben Sie noch weitere Angaben, die Sie zu Ihrer Person, Ihrem Bildungs- und Berufsverlauf oder dem Fragebogen ergänzen möchten?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

FRAGEBOGEN: ALLGEMEINES UND LEBENSLAUF

I. ANGABEN ZUM INTERVIEW

Datum Interview		**Interview Nr.** *(von der Interviewerin auszufüllen)*	

Befragte Person hat den Fragebogen selbst ausgefüllt, und zwar: ☐ in Anwesenheit der Interviewerin ☐ in Abwesenheit der Interviewerin

II. ANGABEN ZUR EIGENEN PERSON

1. Geschlecht ☐ weiblich ☐ männlich ☐ divers ☐ keine Angabe

2. Geburtsjahr

3. Familienstand ☐ ledig ☐ in Partnerschaft ☐ verheiratet ☐ getrennt bzw. geschieden ☐ verwitwet

4. Kinder ☐ ja ☐ nein

	Geburtsjahr
Kind 1	
Kind 2	
Kind 3	
Kind 4	
Kind 5	

5. Aktuelle Lebensform *(Mehrfachnennungen möglich)* ☐ allein ☐ mit Partner*in ☐ mit Kind(ern) ☐ mit Eltern ☐ mit anderen

III. ANGABEN ÜBER SCHUL- UND BERUFSBILDUNG

bitte Sie nun um genauere Angaben zu einigen Punkten Ihres Lebenslaufs, die mit der Ausbildung und dem Beruf zu tun haben.

6. Höchster Schulabschluss vor der *„Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung“ (Z-Prüfung)*

☐ kein Schulabschluss
☐ Hauptschulabschluss (Volksschulabschluss)
☐ Realschulabschluss (Mittlere Reife)
☐ fachgebundene Fachhochschulreife
☐ allgemeine Fachhochschulreife
☐ fachgebundene Hochschulreife
☐ allgemeine Hochschulreife/Abitur
☐ anderer Schulabschluss, und zwar:
_____
_____
_____

7. Z-Prüfung

Wann haben Sie den Vorbereitungskurs für die Z-Prüfung begonnen *(Monat/Jahr)*?

☐☐ ☐☐☐☐

Wann haben Sie die Z-Prüfung absolviert *(Monat/Jahr)*?

☐☐ ☐☐☐☐

Für welches Fach haben Sie die Z-Prüfung absolviert?
_____
_____
_____

8. Studium

Wann haben Sie Ihr Studium begonnen *(Monat/Jahr)*?

☐☐ ☐☐☐☐

Haben Sie Ihr Studium erfolgreich abgeschlossen?
☐ ja ☐ nein

Falls ja, wann haben Sie Ihr Studium abgeschlossen *(Monat/Jahr)*?

☐☐ ☐☐☐☐

Falls nein, wann haben Sie Ihr Studium abgebrochen *(Monat/Jahr)*?

☐☐ ☐☐☐☐

9. Ausbildungs- und/ oder Studien-abschluss *(Mehrfach-nennungen möglich)*

	Monat	**Jahr**	
☐ Lehre, Facharbeiterabschluss	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf:*** _____
☐ Berufsfachschule, Handelsschule, Schule des Gesundheitswesens	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf:*** _____
☐ Fachschule, z.B. Meister-, Technikerabschluss	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf:*** _____
☐ Beamtenausbildung (*Abschluss*)	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf & Laufbahn:*** _____
☐ Fachhochschule, Berufsakademie (früher: auch Ingenieurschule, Lehrerbildung, DDR: Ingenieur und Fachschulabschluss)	☐☐	☐☐☐☐	***Ausbildungsberuf & Fachrichtung:*** _____
☐ erster Universitäts-, Hochschulabschluss	☐☐	☐☐☐☐	***Abschluss:*** ☐ Magister ☐ Diplom ☐ Bachelor ☐ Master ☐ Staatsexamen

	Hauptfach	**Nebenfach**
Erstes Fach: _____	☐	☐
Ggf. zweites Fach: _____	☐	☐
Ggf. drittes Fach: _____	☐	☐

☐ ggf. zweiter Universitäts-, Hochschulabschluss	☐☐	☐☐☐☐	***Abschluss:*** ☐ Magister ☐ Diplom ☐ Bachelor ☐ Master ☐ Staatsexamen

	Erstes Fach: _____ Ggf. zweites Fach: _____ Ggf. drittes Fach: _____	**Hauptfach** ☐ ☐ ☐ **Nebenfach** ☐ ☐ ☐
	☐ Promotion ☐☐ ☐☐☐☐	***Fachrichtung:*** _____ _____ ____
	☐ sonstiger Abschluss ☐☐ ☐☐☐☐	**Und zwar:** _____ _____ ____
	☐ keine abgeschlossene Berufsausbildung	
10. Berufliche Fort- und Weiterbildungen; Qualifizierungsmaßnahmen	Haben Sie berufliche Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen oder Qualifizierungsmaßnahmen absolviert? Wenn ja welche und wann (*Monat/Jahr)?*	
	Fort-, Weiterbildungs- Qualifizierungsmaßnahme	*Zeitraum*
11. Aktuelle berufliche Tätigkeit	☐ (Fach-) Arbeiter*in	Und zwar genau: _____ _____ _____
	☐ Meister*in, Polier*in	Und zwar genau: _____ _____ _____
	☐ Angestellt mit einfacher Tätigkeit	Und zwar genau: _____ _____ _____
	☐ Angestellt mit qualifizierter Tätigkeit (z.B. Sachbearbeitung, Buchhaltung)	Und zwar genau: _____ _____ _____
	☐ Angestellt mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z.B. wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, Ingenieur*in, Abteilungsleiter*in)	Und zwar genau: _____ _____ _____

	☐ Angestellt mit umfassenden Führungsaufgaben (z.B. Direktorium, Geschäftsführung, Vorstand);	Und zwar genau: ______
	☐ Verbeamtet / Staatsverwaltung (einschl. Richter*in und Berufssoldat*in);	Und zwar genau: ______
	☐ Selbständig (einschl. mithelfende Familienangehörige);	Und zwar genau: ______
	☐ Selbständige*r Landwirt*in;	Und zwar genau: ______
	☐ Freie Berufe, selbständige Akademiker*in	Und zwar genau: ______
	☐ in Rente	
	☐ Sonstiges	Und zwar genau: ______
12. Bisherige berufliche Tätigkeiten	Bitte listen Sie Ihre bisherigen beruflichen Tätigkeiten auf: *(Tätigkeit und Zeitraum)* ______	

IV. ANGABEN ZUR HERKUNFTSFAMILIE

Ich bitte Sie nun um genauere Angaben zu Ihrem familiären Hintergrund, d.h. zu Ihren Eltern und ggf. Geschwistern.

13. Geschwister	☐ ja ☐ nein	Bruder/Schwester	Geburtsjahr
14. Angaben zu den Eltern			

Höchster Schulabschluss	Mutter	Vater
keinen Schulabschluss	☐	☐
Volks-/Hauptschulabschluss	☐	☐
Realschulabschluss / mittlere Reife	☐	☐
Fachhochschulreife	☐	☐
Allgemeine Hochschulreife / Abitur	☐	☐
Weiß ich nicht / keine Angabe	☐	☐

Beruflicher Abschluss	Mutter	Vater
Abgeschlossene Berufsausbildung	☐	☐
Abgeschlossenes Hochschulstudium	☐	☐
Weiß ich nicht / keine Angabe	☐	☐

Berufliche Tätigkeit	Mutter	Vater
(Fach-) Arbeiter*in	☐	☐
Meister*in, Polier*in	☐	☐
Angestellt mit einfacher Tätigkeit	☐	☐
Angestellt mit qualifizierter Tätigkeit (z.B. Sachbearbeitung, Buchhaltung)	☐	☐
Angestellt mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z.B. wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, Ingenieur*in, Abteilungsleiter*in)	☐	☐
Angestellt mit umfassenden Führungsaufgaben (z.B. Geschäftsführung, Vorstand)	☐	☐
Verbeamtet / Staatsverwaltung (einschl. Richter*in und Berufssoldat*in)	☐	☐
Selbständig (einschl. mithelfende Familienangehörige)	☐	☐
Selbständige*r Landwirt*in	☐	☐
Freie Berufe, selbständige Akademiker*in	☐	☐
Weiß ich nicht / keine Angabe	☐	☐
War nicht erwerbstätig	☐	☐

V. ERGÄNZENDE ANGABEN

15. Ergänzungen

Haben Sie noch weitere Angaben, die Sie zur Ihrer Person, Ihrem Bildungs- und Berufsverlauf oder dem Fragebogen ergänzen möchten?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Transkriptionsregeln

Abkürzung für Interviewerin	I
Abkürzung für befragte Person	B (1,2 usw.)
X [Name des Sohnes]	Name von Personen, Orten, Institutionen etc. werden mit einer eckigen Klammer kenntlich gemacht
[A-Stadt]	Name von Orten und Städten
Und der sagte ‚hilf mir mal'	Wiedergabe von direkter Rede im Interview
Und da dachte ich mir: Mensch, so kann es nicht weitergehen	Nach dem Doppelpunkt Wiedergabe von inneren Monologen
//	überlappendes Sprechen
(.)	ganz kurze Pause, Absetzen
(--)	mittlere Pause (bis ca. 2 Sek.)
(3)	Klammer für Sprechpause (Länge in Sekunden)
a:::lso	Doppelpunkt für Lautdehnung (je mehr, desto länger)
<u>Wort</u>	Unterstreichung für Betonung von Wort
WORT	laut gesprochen
°Wort°	leise gesprochen
{hustet}	Kommentar bzw. Anmerkung einer nicht sprachlichen Äußerung
(Worte)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
(unv.)	Unverständliche Äußerungen
Wort-	- Abbruch eines Wortes
hm (bejahend)	zustimmend
hm (verneinend)	ablehnend