



«Wie weiter nach der Lehre?»

Fachtagung vom 4. Juni 2009, organisiert von den Fachstellen für Gleichstellung der Kantone Appenzell Ausserrhoden, Bern, Luzern, St. Gallen, Tessin und Zürich und der Städte Bern und Zürich

Referat von Doris Lemmermöhle

Passagen und Passantinnen – biographisches Lernen zwischen institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus, kulturellen Zuweisungen und eigenen Wünschen¹

„Eben als Passage ist der Durchgang zugleich der Ort, an dem sich wie kaum sonst wo die Reise darstellen kann, die der Aufbruch aus dem Nahen zur Ferne ist und Leib und Bild miteinander verbindet.“
Siegfried Kracauer 1964, 32

1. Sensible Phasen und biographische Lernprozesse - Zur Einführung:

Statuspassagen sind Orte, an denen sich „wie kaum sonst wo die Reise darstellen kann“, wo sich die Bedingungen des Handelns mit den Motivationen und Ressourcen der Handelnden treffen. Jede Statuspassage hat ihre eigenen Rahmungen, Muster, Regeln, Anforderungen, Ressourcen, aber nicht jede Passage ist gleichermaßen wichtig für die Weiterreise. Von besonderer Bedeutung für die Weiterreise sind in modernen, arbeitsteilig und zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaften mit begrenzten und deshalb umkämpften Ressourcen die Statuspassagen Berufsfindung, Berufsausbildung und -einmündung sowie die Familiengründung.. Sie sind herausgehobene Orte und Zeiten der (Re-)Formulierung und Modifizierung der in einer Arbeitsgesellschaft geltenden institutionellen Muster, der Strukturen sozialer Ungleichheit sowie der jeweiligen Geschlechterverhältnisse und -ordnungen. Statuspassagen sind institutionell gerahmte „*sensible Phasen*“ (BLOSSFELD 1988, 45), die die Akteurinnen und Akteure hinsichtlich der Wahl und Gestaltung ihrer Handlungen in besonderer Weise fordern und –biographische Lernprozesse anstoßen.

¹ Der Text stimmt weitergehend überein mit der folgenden Veröffentlichung: Lemmermöhle, Doris 2008, siehe Literaturliste



Bei solchen biographisch angestoßenen Lernprozessen geht es nicht um das geplante, vorstrukturierte, intendierte und institutionalisierte Lernen, sondern um ein Lernen, das quasi nebenbei geschieht, das sich zunächst – so Theodor Schulze – „unbewusst, gleichsam hinter dem Rücken der Lernenden“ vollzieht, das „von Situation zu Situation springt“, das sich selbst organisiert, indem „jede Erfahrung schon auf Vorerfahrungen zurückgreift und weitere Erfahrungen nach sich zieht“ (1993, 205). Es geht um ein Lernen, das Schulze „lebensgeschichtliches Lernen“ nennt und Peter Alheit „Biographizität“ (1999), ein Lernen, das sich, so Bettina Dausien, in den Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen „als einzigartigen Leistungen von individuellen Subjekten.“ (1996, 572) spiegelt. Wichtige Anstöße für biographisches Lernen erfolgen – so Schulze (1993, 208f) – wenn Widersprüche und Brüche zu den bis zu diesem Zeitpunkt für gültig gehaltenen Ordnungen auftauchen, wenn sich „Gewohntes ... von einer anderen Seite zeigt und Zweifel geweckt“ und Erwartungen enttäuscht werden und sich dadurch Dissonanzen in bisher für selbstverständlich gehaltenen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen zeigen. Biographisches Lernen findet daher besonders in sensiblen Phasen statt, d.h. in Lebensphasen, in denen z.B. Lebensplanungen und -entwürfe sich nicht realisieren lassen, in denen Selbstbilder oder Selbstkonstruktionen erschüttert werden, in denen die Wirklichkeit sich anders zeigt, als die Individuen sie bisher zu sehen gewohnt waren.

2. Motivationen, Anlässe und Besonderheiten der Längsschnittstudie

Solchen biographischen Lernprozessen ist die qualitative Längsschnittstudie „Passagen und Passantinnen – Biographisches Lernen junger Frauen“, aus der im Folgenden einige spezifische Ergebnisse vorgestellt werden sollen, nachgegangen.

Was waren die Motivationen und Anlässe für diese Untersuchung?

Die Besonderheit der Statuspassagen oder warum der Blick auf das Handeln in Statuspassagen:

- a. Aus der Perspektive der Passantinnen und Passanten sind Statuspassagen Orte und Zeiten, die mit der Erwartung und dem Bewusstsein verbunden sind, hier könne und müsse individuell eine Wahl getroffen werden, hier würden subjektiv die Weichen für das Leben gestellt. Das Handeln in diesen Statuspassagen ist also in hohem Maße von Intentionalität bestimmt.
- b. Gleichwohl ist dieses Handeln nicht voraussetzungslos, sondern eingebunden in das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie, Arbeits- und Berufserfahrungen der Eltern und Geschwister, Erfolge und Misserfolge in der Schule, eigene Arbeits- und Zuordnungserfahrungen auf der einen sowie institutionelle Vorgaben und kulturelle Zuweisungen auf der anderen Seite.

Unmittelbarer als in anderen Stadien und Situationen des Lebenslaufs also treffen in diesen Statuspassagen die Handelnden mit ihrer Gewordenheit, ihren Wünschen,



Orientierungen, Motiven, Handlungsstrategien und die sozialen Systeme mit ihren institutionellen Mustern, kulturellen Regelsystemen und Ressourcen aufeinander.

Diskussionen in der Biographie- und der Geschlechterforschung

a. In der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung besteht Einigkeit darüber, dass die sich historisch für Statuspassagen herausgebildeten institutionellen und zeitlichen Muster zunehmend ihre handlungsorientierende Funktion verlieren. Im Zeitalter der Individualisierung und Enttraditionalisierung werden die Jugendlichen vielmehr mit Bedingungen konfrontiert, in denen sie „ihre Biographien selbst herstellen, inszenieren, zusammenschustern müssen“ (Beck 1993, 67, vgl. auch Alheit/Dausien 1999, Krüger/Marotzki 1999). Offen aber ist, ob dies in gleicher Weise für alle Jugendlichen unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft gilt, offen ist auch, auf welche der konkurrierenden Deutungsmuster und Sinnofferten sich die Jugendlichen auf ihrem Weg durch die Statuspassagen beziehen und wie sie z. B. Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse in ihren Erfahrungsfundus einbauen, was sie also beim Gang durch die Statuspassagen lernen.

b. In der Geschlechterforschung gibt es seit Jahren eine unabgeschlossene Debatte über die Strukturierungskraft der Kategorie Geschlecht und darüber, ob die Berufseinstimmungen junger Frauen vorrangig den Strukturen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes oder den Orientierungen und Motiven der Handelnden geschuldet sind. Diese Debatte folgt – zugespitzt – entweder der Annahme, dass das Handeln durch Strukturen und institutionelle Muster determiniert ist oder sie folgt der Annahme, Handeln sei allein oder doch vorrangig die Umsetzung individueller Motive und Interessen als gäbe es nicht Strukturen, Routinen, unintendierte Handlungsfolgen und unerkannte Handlungsbedingungen. Um zu dieser Debatte einen Beitrag zu leisten, muss es theoretisch und methodisch gelingen das Wechselspiel von Struktur und Handeln zu erfassen.

3. Der ganz konkrete Anlass

Als 1988 im Rahmen eines BLK-Modellversuchs die ersten Interviews mit den damals 13- bis 14jährigen Schülerinnen durchgeführt wurden, standen zunächst allein deren Berufsorientierungen und Sichtweisen zu Beginn des Berufsfindungsprozesses im Fokus. In diesen Interviews wurden aufgeschlossene junge Frauen mit einer Vielfalt von Berufswünschen und Lebensplanungen sichtbar, weit entfernt von ‚typisch weiblichen‘ Lebens- und Berufseinstellungen auch wenn die Mehrheit von ihnen – wie im übrigen auch die Mehrheit der männlichen Jugendlichen – eine Familie gründen und Kinder haben wollten.

Eineinhalb Jahre später, nach dem üblichen Betriebspraktikum, sah das Bild anders aus. Berufswünsche, die die Grenzen von Schulabschluss, sozialem Milieu, Geschlecht überschritten, wurden kaum noch für realisierbar gehalten, berufliche Zukunftsperspektiven skeptisch beurteilt, Familiengründungen als mögliche Alternative verstärkt in Betracht gezogen.



Diese Veränderungen in den Orientierungen der Schülerinnen waren der eigentliche Anstoß für die Weiterführung dieser zunächst nicht als Längsschnitt geplanten Studie: Welche Erfahrungen hatten zu diesen Veränderungen geführt? Was hatte die Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen der Schülerinnen verändert? Was hatten die jungen Frauen gelernt? Um diese Fragen zu beantworten, sind wir angewiesen auf die Erzählungen der Akteurinnen, auf deren biographische Selbstpräsentationen und auf Vergleiche aus denen wir Veränderungen oder Stabilisierungen der Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen erkennen können. Um mehr über den Prozess des biographischen Lernens zu erfahren, führten wir weitere Interviews durch: 1992 nach dem für die jungen Frauen die Berufsausbildungen begonnen hatten, 1995 zu einem Zeitpunkt zu dem bei einem „normalen“ Verlauf der Eintritt in die Erwerbstätigkeit hätte erfolgen müssen, 1997 erfolgte – auch um den Kontakt zu halten – eine schriftliche Befragung, Ende 2001 wurde die Studie mit biographischen Interviews abgeschlossen.

Forschungsinteressen

Die beteiligten Wissenschaftlerinnen interessierten vor allem,

- wie die in die Statuspassagen eingelassenen institutionellen Muster, normativen Vorgaben und kulturellen Zuweisungen die Wege der Passantinnen trotz der in der einschlägigen Literatur immer wieder aufgezeigten gesellschaftlichen Individualisierungs- und Enttraditionalisierungstendenzen beeinflussen oder gar räumlich und zeitlich lenken,
- auf welche biographischen Ressourcen, institutionellen Muster, normativen Vorgaben und kulturellen Zuweisungen die Passantinnen zurückgreifen,
- was sie beim Durchlaufen und Gestalten der Statuspassagen lernen, d.h. wie, in welche Richtung sich ihre Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen stabilisieren oder verändern und
- in welcher Weise der Aushandlungsprozess zwischen Struktur und Handeln verläuft.

Ich werde im Folgenden an Hand des empirischen Materials über zwei Einzelfälle Einblick in den komplexen Prozess der Gestaltung der Statuspassagen und des biographischen Lernens geben und zum Schluss einige Ergebnisse zusammenfassen.

4. Passantinnen – Aushandlungsmodi und Biographische Lernprozesse

Linda und Marie, deren biographische Lernprozesse auf dem Weg durch die Statuspassagen im Folgenden vorgestellt werden soll, kommen – wie im übrigen mit einer Ausnahme auch alle anderen interviewten jungen Frauen – aus Elternhäusern, in denen der Vater als Arbeiter ganztätig erwerbstätig und Haupternährer der Familie ist. Die Mütter verrichten den weitaus überwiegenden Teil der Haus- und Familienarbeit. Sie alle waren während der Familienphase längere Zeit 'nur' Hausfrau und Mutter und arbeiten, seit die Kinder mehr oder weniger erwachsen sind, in Teilzeit, vor allem um die Rente aufzubessern.



Linda: Von der Hoffnung auf sozialen Wandel zur Selbstverortung in geschlechtshierarchischen Strukturen

Linda ist das jüngste von fünf Geschwistern, ihr Vater ist gelernter Tischler, die Mutter gelernte Hauswirtschafterin, sie hat bei Familiengründung ihre Berufstätigkeit unterbrochen und arbeitet zum Zeitpunkt des Erstinterviews, also 1988, halbtags in einem Kindergarten als Raumpflegerin. Lindas Geschwistern haben alle die Hauptschule besucht und machen eine Ausbildung im dualen System.

Als Hauptschülerin zählt Linda zur Gruppe derjenigen Jugendlichen, deren berufliche Möglichkeiten in den 1980er Jahren durch die Bildungsexpansion und durch strukturelle Veränderungsprozesse auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stark gesunken sind.

Beim ersten Interview 1988 besucht die 14jährige Linda die achte Klasse einer Hauptschule. Sie präsentiert sich als aktive selbstbewusste junge Frau, die der Planung des beruflichen Lebenswegs eindeutig Vorrang vor dem Lebensbereich Partnerschaft/Familie einräumt. Sehr genau bedenkt sie die eigenen biographischen Ressourcen. Sie sucht nach einem Beruf, der gleichermaßen arbeitsinhaltliche und Verwertungsinteressen erfüllt und reflektiert dabei sehr genau ihre Chancen als Frau auf dem Arbeitsmarkt, denn sie *„fänd es nicht schlecht, so Karriere als Frau zu machen.“* Sie kritisiert, dass Frauen auf dem Arbeitsmarkt die schlechteren Chancen haben, hofft aber darauf, dass wohl bald *„nur noch ältere Chefs aus Gewohnheit lieber noch für Jungs“* entscheiden und sie vertraut den hohen Stellenwert von Leistung: *„Also ich find das halt eben ein bisschen blöd, weil man sagt, die Berufe sind, die und die Berufe sind für die Frau geeignet und die für die Männer. Weil, wenn man so dran denkt, so Dachdecker, die verdienen ganz schön viel Geld und so und als Verkäuferin oder Friseurin verdient man so wenig ... Es kommt“* – so Linda – *„nun ja nicht darauf an, ob es ein Junge oder Mädchen ist ..., sondern ich finde, es kommt auf die Leistungen drauf an“.*

Manchmal, so erzählt Linda im ersten Interview, wünscht sie sich *„ein Junge zu sein, dann könnte ich endlich mal Dampf ablassen und so, als Junge und so, weil man traut ja einem Mädchen nichts zu. Wenn man sich jetzt mit einem streitet und so oder man wird geärgert, dann sagen die Jungen immer gleich, na los, knall mir eine, das trauen die einem nicht zu, dass ein Mädchen auch mal zuschlagen kann“.*

Beim zweiten Interview 1990, gut eineinhalb Jahre später, Linda ist inzwischen 16 und besucht die 10 Klasse der Hauptschule. Im Betriebspraktikum, das sie bewusst im weiblich dominierten Berufsbereich der Verkäuferin absolviert, macht sie die Erfahrung, dass die Arbeitsbelastung dort sehr hoch, die Entlohnung dagegen niedrig ist: *„Ja, das große Praktikum, das hatte ich als Verkäu_ also als Fachverkäuferin in 'ner Zoohandlung gemacht, also ... weil ich als, also auch eigentlich mal sehen wollte, wie's dann so in 'nem typischen weiblichen Beruf so aussieht“.* Sie stellt fest, dass da *„Frauen eigentlich immer nur die, die schlechteren Bereiche kriegen, Angebote“* die Angebote mit *„lange Arbeitszeiten“* und geringen Verdiensten. Diese Erfahrung weckt Zweifel an der von ihr vertretenen Wirklichkeitskonstruktion der Gleichwertigkeit der Berufe und der Gleichheit der beruflichen Chancen der Geschlechter. Aus diesem ‚Anstoß zum biographischen Lernen‘ folgt eine Veränderung ihrer bisher vorwiegend auf arbeitsinhaltliche Interessen ausgerichteten Handlungsorientie



rung: Wenn schon hart gearbeitet werden muss, dann soll wenigstens das Gehalt stimmen. Linda entscheidet sich für den Beruf Malerin/Lackiererin.

Bezogen auf den neuen Berufswunsch reflektiert Linda sehr wohl die Bedingungen für Frauen in einem männerdominierten Beruf, setzt aber auf gesellschaftlichen Wandel. *„Aber so die meisten Betriebe haben sich jetzt auch schon auf Mädchen eingestellt, weil immer mehr Mädchen in diesen Beruf reingehen, und deshalb wird's wohl auch wohl ... wird's ganz normal sein, dass ein Mädchen in so 'nem Betrieb drinnen arbeitet“*. Den kritischen Einwänden ihrer Eltern – insbesondere der Mutter – gegen eine Berufsausbildung in einem männerdominierten Beruf begegnet Linda mit reflektierten Gegenargumenten.

Zum Zeitpunkt des dritten Interviews 1992 befindet sich Linda im ersten Ausbildungsjahr als Malerin/Lackiererin. Ihren Ausbildungsbetrieb hat sie sich sehr sorgfältig aussucht. Den ersten Betrieb hat sie abgelehnt, weil sie die einzige Frau unter 40 Männern gewesen wäre und dieser Betrieb hauptsächlich Außenarbeiten durchführt. *„Und da fühlte ich mich gleich irgendwie fehl am Platz. Weil dann die Männer da, die haben halt auch gleich alle gesagt: Och, trauste dir das denn zu und so, nee. Und alleine schon, wenn man da in der Mittags- oder Frühstückspause saß, dann starrten die alle einen an! Ungefähr so, als ob man sein Butterbrot anders isst als andere Menschen.“*

Linda möchte nicht *„das einzige Huhn im Hahnennest sein“* (III, 7) und entscheidet sich für einen Ausbildungsbetrieb, der kleiner ist und in dem sie eigenständig Arbeiten ausführen darf. Sie identifiziert sich mit den Arbeitsinhalten ihres Ausbildungsberufs, entwickelt eigenständige Handlungsstrategien, mit denen sie den massiven und von ihr nicht in dieser Weise erwarteten Diskriminierungen als Frau von Seiten ihrer Kollegen und ihres Chefs begegnet, und sie verbessert ihre biographischen Ressourcen durch verstärkte Leistungen in der Berufsschule. Sie richtet ihr Handeln darauf aus, mit beruflicher Kompetenz ihre Leistungsfähigkeit als Frau in einem männerdominierten Beruf unter Beweis zu stellen: *„Ich fand das gerade gut, weil, obwohl das ja heut nicht mehr so mit der Frauenunterdrückung ist, aber ich wollt, weil auch trotzdem noch viele, von vielen Männern überkam: nee, also Frauen können das gar nicht schaffen und so, sind gar nicht imstande dazu! Dann meint ich so, man muss denen auch irgendwie vielleicht beweisen, dass man das, dass das Frauen genauso gut machen können wie Männer auch“*. Linda lernt sich durchzusetzen.

Für diesen Prozess der Auseinandersetzung mit den beruflichen Handlungskontexten und den Geschlechterhierarchien sind zwei Interaktionspartnerinnen wichtig: die Mutter, die Linda aktiv dabei unterstützt, sich gegen Diskriminierungen zur Wehr zu setzen, und eine Malermeisterin, die in der Berufsschule unterrichtet und erreicht hat, was Linda zu erreichen sucht: Erfolg als Frau in einem männlich dominierten Beruf.

In der Statuspassage Berufseinmündung, zum vierten Erhebungszeitpunkt 1995 – Linda hat die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen und nach kurzer Erwerbslosigkeit einen Arbeitsplatz in einem anderen Betrieb gefunden – kommt es ausgehend von beruflichen Erfahrungen zu einer weiteren Modifizierung ihrer Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen. Hatte sie bisher ihre Hoffnung auf sozialen Wandel gesetzt, so hat sie auf Grund ihrer Erfahrungen im Ausbildungsbetrieb zum Zeitpunkt des vierten Interviews die Hoffnung auf Einführung ‚frauenfreundlicher‘ Berufsstrukturen in der Arbeitswelt aufgegeben: *„Halbtagsstelle könnt' man*



da bestimmt nicht kriegen. ... Und halt, was ich mir auch schon überlegt hab, ist, wenn ich jetzt Maler bleibe, und ich mein, irgendwann mal denkt man auch mal vielleicht an Familien-gründung, dass ich danach, wenn ich noch mal arbeiten gehen möchte, nicht als Maler zu-rückgehen würde, sondern halbtags irgendwie in so 'nem Fachhandel, so mit Tapeten, Far-ben und so handeln, mich als Verkäuferin, Fachverkäuferin, also dann da anfangen will“.

Linda verarbeitet diese (Ent-)Täuschung ihrer Erwartungen in der Weise, dass für sie auf der individuell-personalen Ebene die Kategorie Geschlecht zur identitätsstiftenden Bezugsnorm wird. Sie passt ihre Lebensplanung an das traditionelle ‚Drei-Phasen-Modell‘ weiblicher Lebensführung an, lässt sich auf den in der Statuspassage Berufsfindung abgelehnten Beruf der Verkäuferin ein und bezieht sich jetzt in ihrer Selbstkonstruktion auf Geschlecht als ein natürliches Identitätsmuster: „Das war irgendwie immer schon so, weiß nicht, das ist viel-leicht das Weibliche, das typisch Weiblich, das man so einen Drang hat, Leben zu schen-ken...also das Muttergefühl zu haben“.

Zugleich gibt Linda die Vorstellung auf, durch eigenes Handeln Einfluss auf eine Ver-änderung gesellschaftlicher Strukturen nehmen zu können. „Kann sein, dass dann irgend-wann die Gewerkschaften sagen, so jetzt müsst ihr hier aber auch gerecht werden“.

Zum fünften Erhebungszeitpunkt, Ende 2001, dem Zeitpunkt des biographisch-narrativen Interviews, ist Linda verheiratet, zögert aber die geplante Familiengründung noch hinaus, wozu auch die bereits in der Berufsausbildung entwickelte hohe Identifikation mit den Inhal-ten ihrer Arbeit und die Anerkennung, die sie nach der Ausbildung im Beruf erhält, beitragen. „Und das kam halt öfter vor, wenn ich, besonders als dann anfang, wo ich dann alleine weg-geschickt wurde auch zu Baustellen ... als ich dann Gesellin war. Und dann wurde man oft manchmal auch so empfangen so 's erste, ach, Sie sind ja ne Frau, guckt aus der Tür, sind Sie alleine. Ja, bin ich ... Ja, dann, dann sind Sie alleine und schaffen Sie das überhaupt alleine auch wenn's manchmal nur ein Zimmerchen, ein kleines Zimmerchen zu streichen war, hat man dann noch so 'ne Frage. ... (lacht) Und, äh, da ja natürlich schaff' ich das allein, das is' doch nur ein Zimmer oder is' noch mehr dazu gekommen oder so, antwortet man dann so ... Ja aber ich hab' extra Ihrem Chef gesagt, die Lampen müssen abmontiert wer-den. Ich so, ja das mach' ich, das ist doch kein Problem, Sie geh'n an Strom, also das sind jetzt einfach so Beispiele ... die ich schon mal öfter schon mal erlebt hatte. Ja wieso soll ich denn da nich', ich so, das hab' ich gelernt, das, das gehört zu meinem Beruf dazu, ähm, das gehört jetzt wirklich dazu.“ Auf der beruflichen Ebene lernt Linda sich ganz selbstverständlich durchzusetzen.

Bezogen auf den familialen Bereich verstärkt sich die Anpassung an traditionelle Geschlech-terrollen. Sie begründet jetzt ihren Wunsch nach Kindern und die vorrangige Ausrichtung des Mannes auf den Beruf mit dem Wesen der Geschlechter und akzeptiert trotz ihrer immer wie-der betonten hohen arbeitsinhaltlichen Interessen, dass mit Kindern ein Wiedereinstieg in ihren erlernten Beruf nicht möglich ist und eine weitere Berufstätigkeit allenfalls als „*Fachver-käuferin in einem Baumarkt*“ in Frage kommt.² „Da hätt' ich auch überhaupt keine Probleme

² Die in der Tendenz biologistische Argumentation erweckt den Eindruck, als ließen sich angesichts ihrer aus-gesprochenen Berufsorientierung und ihrer hohen Identifikation mit ihrer Arbeit sowie der Erkenntnis, dass sie



mit,... dass ich irgendwo hier mal bei einer, für 'n, für irgend jemand putzen gehe, ne, ... mal so ein, zwei Mal in der Woche so abends ... um ein kleines Taschengeld für mich da zu haben, wenn 's, wenn 's geht. Aber wenn 's dann gar nicht geht, so dass man sich dann auch nicht den wohlverdienten Urlaub für meinen Mann auch so, ähm, dann, dann würd' ich dann auf jeden Fall, wenn es im Kindergarten ist schon halbtags irgendwie mitarbeiten. Wenn ich halt als Maler nix kriegen kann, wenn sich nichts Halbtagsmäßiges anbietet, dann hab' ich aber auch die Möglichkeit, das, was mein Lehrmeister da halt schon sagte, (lacht) in Bau- markt zu gehen“.

Linda erhält auf ihrem Gang durch die Statuspassagen reichlich Anstöße zu biographischem Lernen, weil die sich neue Erfahrungen nicht ohne weiteres in ihre bisherigen Erfahrungs- und Wissensbestände integrieren lassen und vorhandene Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen in Frage gestellt und verändert werden müssen. Sie führt die Auseinandersetzung zwischen Struktur und Handeln zunächst durchaus offensiv und aktiv gestaltend, zumindest soweit es den beruflichen Bereich angeht. Gleichwohl erfolgt bis zum Ende des Beobachtungszeitraums eine reflexive Selbstverortung in geschlechternormierenden und geschlechter-hierarchisierenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Allerdings – und hier haben solche Untersuchungen auch ihre Grenzen - kann nicht vorausgesagt werden, wie Lindas biogra- phischer Lernprozess weiter verläuft.

Kennzeichnend für die Charakterisierung dieses Lernprozestyps ist, dass die *konflikthafte Aushandlung* zwischen strukturellen Handlungskontexten und individuell-biographischen Wünschen bzw. Handlungsorientierungen in Richtung Anpassung der Handlungsorientierung an schon bestehende institutionelle Muster, normative Vorgaben und Regeln verläuft, denen rückblickend Sinn verliehen wird.

Marie: Vom Traum des beruflichen Aufstiegs zur reflexiven Selbstgestaltung des eigenen Lebens

Marie wird 1973 in einer Kleinstadt als Jüngste von vier wesentlich älteren Geschwistern geboren. Maries Eltern bewirtschaften bis 1973 gemeinsam einen gepachteten Bauernhof, der Vater arbeitet zusätzlich als Bauarbeiter. Zeitgleich mit Maries Geburt geben die Eltern den Hof auf. Der Vater arbeitet nun ausschließlich als Bauarbeiter. Maries Mutter, die keine Berufsausbildung absolviert hat, nimmt eine Beschäftigung als ungelernte Produktionshelferin in einer Fabrik an, um einen Rentenanspruch zu erwerben.

Maries Geschwister haben nach Abschluss der Hauptschule eine Ausbildung im dualen System begonnen bzw. bereits abgeschlossen. Ihre beiden ältesten Geschwister haben mit Anfang 20 geheiratet und eine Familie gegründet.

Beim ersten Interview 1988, Marie ist 15 Jahre alt, verfolgt die Realschülerin Marie einen doppelten Lebensentwurf. Während der Lebensbereich Partnerschaft/Elternschaft selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebensentwurfs bzw. im Sinne Giddens' routinierter Bestand

im Fall einer Familiengründung diese beruflichen Ambitionen mehr oder weniger völlig aufgeben muss, keine rationalen Argumente mehr für die Familiengründung finden.



teil ihrer Handlungsorientierung ist und mit den in der Herkunftsfamilie vertretenen Normen in einem konfliktfreien Passungsverhältnis steht, bedarf ihr Berufswunsch Journalistin in ihrem sozialen Handlungsfeld einer expliziten diskursiven Legitimation. Ihr Berufswunsch ist nicht im sozialen Milieu der Herkunftsfamilie und dessen Norm- und Wertvorstellungen verankert und die für den Berufswunsch notwendigen Bildungsabschlüsse ‚passen‘ nicht zu dem in der Familie bisher üblichen Qualifikationsniveau und entsprechen auch nicht den finanziellen Möglichkeiten der Familie und dem in der Familie vorherrschenden Kosten-Nutzen-Verständnis. Dennoch hält Marie an ihrem Berufswunsch fest, ist allerdings insofern verunsichert, als ihr Zweifel an der Ernsthaftigkeit ihres Berufszieles kommen. Auf die Frage, wovon die Realisierung ihres Berufswunsches abhängt, antwortet sie: *„Hängt von mir selber ab, also ob ich das dann wirklich will, ob ich das nun will oder ob das nur so ein Traum war, so ich werde Journalistin und alle sagen, mach das doch, und in Wirklichkeit will ich das gar nicht werden, war jetzt Angeberei oder so. Man muss es schon wirklich wollen, dann kommt man auch dran.“* Die Begriffe „Traum“ und „Angeberei“ verweisen auf ein implizites Wissen darüber, dass sie mit diesem Berufswunsch das soziale Herkunftsmilieu überschreitet.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt 1990 hält Marie zwar an ihrem Berufswunsch Journalistin fest, versucht aber ihn zu den Anforderungen der Familie, die von ihr eine Ausbildung in einem kaufmännischen Beruf erwartet, insofern in ein Passungsverhältnis zu bringen, als sie jetzt zunächst eine Ausbildung zur Verlagskauffrau plant und erst danach ein Studium. *„Das ist gar nicht so einfach, weil meine, meine Eltern sind eigentlich dagegen, dass ich das werde, weil sie meinen, das wäre ein Traum und das wär nicht so der Beruf, den ich eigentlich machen wollte. Meine Mutter meint immer, ich sollte Industriekauffrau werden und halt dieser typische Beruf, und so was ganz Ausgefallenes, bei uns auch in der Familie sind mehrere Geschwister, und da ist es halt etwas ausgefallen, wenn einer Journalist werden will (lacht).“*

Mit anderen Einwänden, die sich an der Norm traditioneller weiblicher Lebensentwürfe orientieren, wird Marie durch ihre Schwester konfrontiert. *„Die hat mich mehr so beraten, wie ich denn mein Leben gestalten muss, und ich muss ja auch, auf was ich Rücksicht nehmen muss bei der Berufswahl, ob ich jetzt schon mit 19 heiraten will und Kinder kriegen möchte oder erst mit 30 oder so, weil wenn ich jetzt erst meine Ausbildung, meinen Dings machen würde, dann wär ich ja auch schon 19 oder 20. Ich meine auch so mit meinem Abi, und wenn ich dann erst in den Job käme, dass sich das dann sich für drei Jahre vielleicht gar nicht lohnen würde, da drin zu bleiben und dann heiraten und Kinder so“.*

Marie allerdings hofft, die Konflikte dadurch zu umgehen, dass sie Beruf und Familie zeitlich nacheinander plant.

Zum Zeitpunkt des Drittinterviews, erneut 2 Jahre später, ist Marie 17 Jahre alt und befindet sich in einer Ausbildung als Groß- und Außenhandelskauffrau. Ihr Realschulabschluss wurde bei den Bewerbungen nicht als ausreichend angesehen. Marie erlebt die Zurückweisung ihrer beruflichen Aufstiegsambitionen – vermutlich gerade auf der Basis ihrer Konstruktion gesellschaftlicher Hierarchien – als beschämend und verarbeitet sie als Verletzung ihres Selbstwertgefühls: *„Ja weil wer weiß, was die dann gedacht haben, wenn sich da so 'ne Realschülerin bewirbt als Journalist“.*



Die Einmündung in den Beruf der Groß- und Außenhandelskauffrau präsentiert Marie nicht als geplant, sondern als ein eher „zufälliges“ von außen an sie herangetragenem Ereignis, das „*halt dazwischen*“ kam. Ihre Schwägerin hat sie für ein Vorstellungsgespräch angemeldet. Marie lässt sich „aus Jux“ darauf ein, erhält ein Angebot und ist zunächst „geschockt“, lässt sich jedoch von den Argumenten der Eltern überzeugen: „*meine Eltern sagten dann: Ja, du musst das auch selbst wissen, aber ... und dann all die positiven Seiten von dem Job da (lacht). Ja, dann habe ich gesagt: Ja, dann lass ich eben den Journalismus zurück, also dann setze ich den an zweiter Stelle, dann mache ich erst 'ne dreijährige Lehre und dann mache ich, was dann kommt, ne.*“ und „*Ich mein halt, ist ja nun nicht so, dass ich mir den Traum quasi verbaut habe oder so, also den erhalte ich mir auch und wie gesagt, wahrscheinlich werde ich's doch noch machen*“.

Gleichzeitig aber ändern sich ihre beruflichen Orientierungen: „*Weil jetzt, wo ich das sehe, habe ich das doch einigermassen verstanden, was meine Eltern mir dann immer eingepaukt haben von wegen: lern doch den Beruf, da verdienst du richtig dein Geld, weil, weil dann hast du, dann hast du Geld und dann kannst du durch die Stadt gehen und dann kannst du dir eben einiges noch leisten*“.

Diese Veränderung der beruflichen Handlungsorientierung kann Marie nur mit einem erhöhten Begründungsaufwand in ihre bisherigen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen integrieren.³ Hat sie sich bisher als selbstbestimmt und allein arbeitsinhaltlich interessiert konstruiert, so präsentiert sie sich zu diesem Erhebungszeitpunkt als eine an Sicherheit und materiellen Werten interessierte junge Frau mit instrumentellen Arbeitsinteressen und verleiht damit dem Anpassungsprozess retrospektiv Sinn. Der Wunschberuf Journalistin wird zu einer Option, die eventuell später noch einzulösen ist. Die Eltern werden als die Erfahrenen mit einem realistischen Blick für die Zukunft konstruiert, die Familienorientierung gewinnt an Bedeutung, unterstützt auch dadurch, dass ihr Freund als neuer Interaktionspartner diese Orientierung ebenfalls vertritt.

Nach der Ausbildung lösen sich Maries im Verlauf des Aushandlungsprozesses um ihre Berufsausbildung übernommenen Verwertungsinteressen – Sicherheit des Arbeitsplatzes, guter Verdienst – nicht ein. Zum vierten Erhebungszeitpunkt hat sie bereits zwei Mal aufgrund schlechter Arbeitsbedingungen und nicht eingehaltener Verdienstzusagen ihren Arbeitsplatz gekündigt. Nach monatelanger Erwerbslosigkeit findet sie schließlich – erheblich unter ihrem Qualifikationsniveau – einen Arbeitsplatz am Fließband in der gleichen Fabrik, in der auch ihre Mutter arbeitet. Einen Arbeitsplatz in dieser Fabrik hatte Marie zum Zeitpunkt des Erstinterviews vehement ausgeschlossen.

„*Ja, die (Lehrerin; Anm. d. Verf.) hat einen ... diesen ... diese Hirn_ ... ich sage immer Hirngespinnste, damals nannten wir's Traumjob, die hat einem das so richtig nahegelegt, das doch durchzusetzen. Also diesen Traum sich zu erfüllen, ne. Und das ist eigentlich Verarschung, ehrlich. Also das ist wirklich Verarschung. Ich meine, weil es gibt Wichtigeres, als z.B. als Volontärin zu arbeiten und Artikel zu verkaufen. Vielleicht würde ich hier sitzen und*

³ Durch die beiden vorausgegangenen Interviews, in denen Marie den Berufswunsch Journalistin und ihr Recht auf eine selbstständige Berufsentscheidung massiv vertreten hat, wird der Begründungszwang gegenüber der Interviewerin beim dritten Erhebungszeitpunkt erheblich erhöht.



am Hungertuch nagen, weil ich meine Artikel nicht verkaufen kann. Wer weiß es denn?“

Rückblickend bilanziert Marie ihren bisherigen Berufsweg als beschämenden sozialen Abstieg, der noch durch die Diskrepanz zwischen zu Beginn der Statuspassage Berufsfindung vehement vertretenen Aufstiegsaspirationen und dem Ergebnis an „Peinlichkeit“ gewinnt: *„Das ist mir echt peinlich. Ja. Weil echt, oh Gott! Du hast doch was gelernt. Und hast da auch drei Jahre richtig was für getan, ne, ich meine, und dann landest du in 'ner Fabrik, ist nicht zu glauben. Wir haben damals noch, das ist ja das Peinliche dran! Wir haben mit der Klasse 'ne Besichtigung bei der Firma gemacht. Da habe ich nur gesagt: Wie kann man hier arbeiten! Wie kann man das tun?! Man verblödet doch! Und mein Gott, wie kann man das nur tun. Ho, und jetzt bin ich da selber. Das ist peinlich, weil ich früher eben immer so hoch hinaus wollte. Ich wollte das und ich hatte, ich hatte wirklich oh, phantastische Träume. Das war wirklich gut, ehrlich. Und dann bist du so, bei so was bist du dann gelandet“.*

Die Diskrepanz zwischen Maries aktueller beruflicher Situation und ihrer früheren beruflichen Orientierung kommt in einer grundlegend veränderten Selbstkonstruktion zum Ausdruck. Marie präsentiert sich jetzt als jemand, die versagt hat, die die Selbstachtung verloren hat und deren Befürchtung im Erstinterview, eine „Angeberin“ zu sein, sich aufgrund des Scheiterns ihrer beruflichen Pläne zu bewahrheiten scheint.

Die biographische Erfahrung des sozialen Abstiegs verarbeitet Marie so, dass längerfristige berufsbiographische Perspektiven völlig an Bedeutung verlieren. Handlungsorientierend wird als möglicher Ausweg aus dieser enttäuschenden beruflichen Situation die Ausrichtung auf Familie, die von ihrem sozialen Umfeld gestützt wird. Diese Orientierung gewinnt auch dadurch an Plausibilität, als Marie bereits seit Jahren mit ihrem Partner zusammenlebt: *„Weil eben, äh, auch wenn ich jetzt wieder in meinen Beruf komme, dann dauert's ja auch wieder 'ne gewisse Weile, bis ich das Level wieder erreicht habe, was ich hatte. Und dann dauert's erst wieder 'ne Weile, bis ich das Level wieder einen höher bin. Das dauert, das dauert eben halt. Ich denke, vielleicht ist es dann schon zu spät, vielleicht ist dann schon der dicke Bauch da (Lachen)“.*

Zwischen dem vierten und dem *fünften Interview* findet ein von Marie als dramatischer biographischer Wendepunkt wahrgenommenes Ereignis statt – Maries Freund trennt sich kurz vor der Hochzeit von ihr –, durch das sich *„das ganze Leben ... das Denken auch ... so von Grund auf verändert“*. *Dieses Ereignis gibt* ihrem Lernprozess eine völlig neue Richtung. Retrospektiv stellt Marie in der biographischen Erzählung ihre Sozialisation im Elternhaus als traditionell und unpassend in Frage. Sie ordnet das eigene Verhalten als anpassend und wenig selbstbewusst ein und erklärt ihre bisherigen handlungsleitenden Norm- und Wertvorstellungen als veränderungsbedürftig: *„Mmh. (lacht) Tja, dann war das damals so mit Barbie und Ken (lacht), da hat man sich das ja auch immer so, ja man hat ja da schon immer Familienleben gespielt so, ne und das ist einfach so 'ne Rolle, das ist schon so, dass Mädchen da noch mit dieser Rolle groß geworden sind. Und heutzutage sieht das halt alles ganz anders aus. Da haste dir dann halt immer diese ganzen Sachen vorgestellt, du bist irgendwann mal erwachsen und dann heiratest du und dann hast du ein Kind, nein dann hast du noch Kind, zwei reichen dann aber auch, weil wir waren halt fünf zu Hause und das war also auch nie 'n Thema, also so mehr auf keinen Fall. Und darauf, ähm, strebst du dann hin sozusagen ... Und dann, ja bei den andern Gesprächen, da war das ja auch noch so mit dem Jungen oder*



Mann, wie auch immer, war ich neuneinhalb, nee, achteinhalb Jahre zusammen. Und das war nach der Schulzeit gleich und dann bist du natürlich irgendwo darauf hingesteuert, weil immer im Kopf war, mit fünfundzwanzig heirate ich und ich kriege zwei Kinder.... Und das hat aber einfach nicht hingehauen, weil also, weiß ich nicht, es ist halt, es ist halt wirklich so, der erste Freund ist es nicht, das ist auch 'ne Illusion, meistens ist er's nicht. Also wenn er's ist und es bleibt 'n Leben lang, dann ist es toll, aber es ist wirklich die Ausnahme. (lacht) Ja, und jetzt musst du sehen, wo du bleibst, jetzt musst du dein ganzes Leben wieder umdrehen sozusagen, alles was du vorher so ab Kindheit, Schule, ja wie gesagt, das fing ja schon damals mit den Rollenspielen an und hast du nicht gesehen, da haste schon immer gedacht, also das, das wird was und das macht man so. Und heutzutage lebe ich so“.

Marie steht vor einer Situation, die eine Neuinterpretation der bisherigen biographischen Erfahrungen und einen neuen Entwurf für die Zukunft erfordert. Mit Rückgriff auf ihre Erfahrungen konzentriert Marie - um den bisherigen Qualifikationsverlust wieder aufzuholen – ihr Handeln wieder auf den beruflichen Bereich und auf den Aufstieg von der Arbeit in der Produktion zu einer Tätigkeit im Büro. Den Plan einer Familiengründung stellt sie zurück, ohne ihn völlig aufzugeben. Für diesen Aufbruch gelingt es Marie ganz offensichtlich, auf Reserven aus bisherigen – z.B. in der konflikthafter Auseinandersetzung mit dem Herkunftsmilieu über ihren Berufswunsch erfolgten – biographischen Lernprozessen zurückzugreifen, die es ihr jetzt ermöglichen, ihren Lebensentwurf zu verändern und erneut aktiv gestaltend anzugehen: „Ja und das ist einfach was, ähm, ja, ach ja wo ich halt, ähm, mittlerweile denke ich, okay, teilweise möchte man ja wirklich wissen, ist man noch was wert in 'ner anderen Firma, also es ist schon was, was mich teilweise in letzter Zeit auch wieder, ähm, ja 'n bisschen interessiert so, mm, im Moment stehen auch mehr Stellenanzeigen in der Zeitung oder so und sich einfach mal so bewerben“.

Ob Marie diese aufbrechenden Handlungsorientierungen beibehält, in welcher Weise es ihr gelingt, den beruflichen Qualifikationsverlust aufzuholen und eine bessere berufliche Position zu erreichen und wie sie letztlich den biographischen Wendepunkt für eine völlige Neuausrichtung ihrer Handlungsorientierung nutzen kann, dies bleiben zum Ende des Beobachtungszeitraums offene Fragen.

Bei diesem Lernprozessstyp hat der biographische Wendepunkt einen besonderen Stellenwert. Durch grundlegende (Ent-)Täuschungen bei der Realisierung von Lebensentwürfen (vgl. SCHULZE 1993) zeigen sich Dissonanzen und Widersprüche in den bisher entwickelten Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen, die zu einer grundsätzlichen Infragestellung des Verhältnisses von Struktur und Handeln führen. Für Frauen – das legt unser empirisches Material nahe – kommt es zu diesen biographischen Wendepunkten wohl vor allem dann, wenn sich auch die Familiengründung, die zunächst als Ausweg angestrebt wird, sich als nicht mehr oder kurzfristig als nicht mehr zu realisierende Kompensation erweist. Die reflexive Verarbeitung dieser (Ent-)Täuschungen weckt – selbst wenn die Ereignisse von den Akteurinnen nicht explizit auf Modernisierungsprozesse zurückgeführt werden – Zweifel daran, ob traditionelle Norm- und Wertvorstellungen im Zuge von Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen noch Orientierung bieten können und sich aufrecht erhalten lassen. Bezogen auf das Verhältnis zwischen Institutionen und biographisch Handelnden führen Prozesse der Modernisierung zu einem Bedeutungsverlust sowohl bislang gültiger



institutioneller Norm- und Wertvorstellungen als auch kultureller Leitbilder der (weiblichen) Lebensführung. Nicht nur Übergänge im Lebensverlauf mit ihren zeitlichen Orientierungsfunktionen haben an institutionell verbürgter Kontinuität verloren, sondern auch die Dauerhaftigkeit von Paarbeziehungen unterliegt Enttraditionalisierungs- und Wandlungsprozessen. Maries Lernprozess zeigt, dass gesellschaftliche Veränderungen dazu führen können, dass sich die Akteurinnen mit einer erhöhten Anforderung an biographischer Planungskompetenz konfrontiert sehen. Einerseits werden sie – wie Giddens (1991) dies formuliert – zu reflexiver Regulierung und Steuerung, andererseits zu Selbstorganisation und Selbstverantwortung bezüglich der persönlichen Lebensplanung veranlasst. Dies schließt das Kalkulieren mit (Ent-)Täuschungen und biographischen Brüchen ein.

Ich komme zum Schluss und werde mich dabei auf wenige zusammenfassende Aussagen konzentrieren:

4. Unzulängliche Erkenntnisse oder: Von der beharrenden Kraft der Kategorie Geschlecht

Der kleine Einblick in das empirische Material der Studie hat, so hoffe ich, deutlich machen können, dass sich die jeweils situativen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen der jungen Frauen nur angemessen verstehen lassen, wenn wir soziales Handeln und Erkennen in seiner Prozessualität als – wie Giddens es nennt – „kontinuierlichen Verhaltensstrom“ (Giddens 1988: 53) begreifen, als einen permanenten Lern- und Aushandlungsprozess zwischen eigenen Intentionen, erworbenen Orientierungen, strukturellen Bedingungen, institutionellen Mustern und normativen Vorgaben.

Durch den Längsschnitt werden die jungen Frauen als biographische Akteurinnen sichtbar, die sich nicht einfach Bedingungen anpassen, sondern die trotz einer Vielzahl biographischer Unsicherheiten versuchen, die Statuspassagen in Ausbildung und Beruf wie auch in Partnerschaft und Familie nicht nur zu bewältigen, sondern eigenverantwortlich zu gestalten, die ihr Handeln begründen können, sich reflexiv auf die jeweiligen Handlungskontexte beziehen, aus ihren Erfahrungen lernen und versuchen, steuernd in den Prozess einzugreifen.

Entgegen der These des Abschieds von der Kategorie Geschlecht und entgegen der vielfach und prominent vertretenen Individualisierungsthese allerdings zeigen die dokumentierten Lern- und Aushandlungsprozesse, dass die Kategorie Geschlecht, dass institutionelle Muster und soziale Milieus ihre orientierende und strukturierende Kraft keineswegs verloren haben. Auch wenn die jungen Frauen der Moderne die einzelnen Statuspassagen zunächst nicht mit geschlechtsspezifischen Handlungsorientierungen und Selbstkonstruktionen betreten, wird Geschlecht in den Wirklichkeitskonstruktionen bereits als einschränkende Kategorie reflektiert und spätestens auf dem Weg durch die Statuspassagen werden sie dazu veranlasst, sich aktiv mit der Kategorie Geschlecht auseinanderzusetzen.

Ähnliches gilt auch für das soziale Milieu: Berufliche Wünsche und Vorstellungen, die das soziale Milieu überschreiten, verstärken Unsicherheiten in einer Situation, in der einerseits selbst Expertinnen und Experten keine sicheren Prognosen über die Zukunft der Berufe geben können und andererseits an Schülerinnen die Anforderung gestellt wird, mit 14 oder 15 Jahren eine rationale, die Chancen und Risiken reflektierende Berufsentscheidung zu treffen.



Milieu- oder Geschlechtergrenzen überschreitende Wünsche führen zu Konflikten und werden letztlich aufgegeben oder in die ferne Zukunft verschoben, wenn in der Statuspassage Berufsfindung Eltern oder ältere Geschwister die (scheinbare) Sicherheit einer Ausbildung in einem traditionellen ‚Frauenberuf‘ und eine kurze Ausbildung als Lösung offerieren.

Für den Verlauf der Aushandlungs- und Lernprozesse ist entscheidend, in welchem Passungsverhältnis jeweils subjektive Handlungsorientierungen und biographische Ressourcen mit den Handlungsbedingungen auf der strukturellen, der institutionellen und der normativen Ebene stehen und inwieweit Übereinstimmungen mit den Norm- und Wertvorstellungen des engeren sozialen Umfeldes besteht. Befinden sich die individuell-biographischen Wünsche der Akteurin mit den materiellen und immateriellen Ressourcen in einem Passungsverhältnis, kann der Aushandlungsprozess weitgehend auf der Ebene des praktischen Bewusstseins erfolgen. Ein solcher Aushandlungsprozess enthält nur wenige Anstöße zu biographischem Lernen. Kommt es dagegen in einzelnen Statuspassagen zu Konflikten zwischen individuell-biographischen Aspirationen, Konstruktionen und Handlungsorientierungen auf der einen und Strukturen, institutionellen Mustern, normativen Vorgaben, Regeln und Ressourcen auf der anderen Seite, reicht ein routinisiert-rekonstruierender Aushandlungsmodus nicht mehr aus, müssen bisher erfolgreiche Aushandlungsmodi reflektiert und gegebenenfalls verändert werden.

Gerade für junge Frauen, die sich an der Norm der Chancengleichheit orientieren, enthält die Geschlechtstypik von Berufen und Aufstiegschancen, die Nicht-Passfähigkeit der beiden für den Lebenslauf von Frauen in besonderer Weise relevanten Institutionen – Erwerbssystem und Familie - ein erhebliches biographisches Konfliktpotential. Deutlich wird dies an den Auseinandersetzungen, die die Befragten im Interview thematisieren: Auseinandersetzungen mit dem geschlechtsspezifisch segregierten Arbeitsmarkt, mit Aufstiegsbedingungen, mit der Anforderung, Familie und Beruf in irgendeiner Weise vereinbaren zu wollen bzw. zu sollen, und – gerade bei erfolgreichen jungen Frauen in männerdominierten Bereichen oder bei aufstiegsorientierten jungen Frauen – mit dem Gleichheitstabu.

Einen durchgängig konfliktlosen Lern- und Aushandlungsprozess haben wir nur bei einer ausschließlich auf Familie orientierten jungen Frau gefunden. Das unterstützende soziale Milieu ist in diesem Fall dadurch gekennzeichnet, dass es von gesellschaftlichen Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen kaum tangiert und das soziale und ökonomische Kapital der Herkunftsfamilie ausreicht, um eine frühe Familiengründung abzusichern.

Bei den eher konflikthafteren Lern- und Aushandlungsprozessen lassen sich im empirischen Material unterschiedliche Richtungen der Verarbeitung nicht erwarteter Erfahrungen, widersprüchlicher Normvorstellungen und lebensgeschichtlicher (Ent-)Täuschungen mit unterschiedlichen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen und unterscheidbaren Aushandlungsmodi identifizieren. Nur der Lernprozessstyp ‚Aufbruch‘, wie wir ihn bei Marie identifiziert haben, entspricht ansatzweise dem, was Marotzki unter den Begriff ‚Bildungsprozess‘ fasst. Ausgehend von einem tiefgreifenden, die Erwartungen und Lebensplanungen enttäuschenden Ereignis kommt es bei diesem Lernprozessstyp zu einer grundlegenden Neuorientierung in den Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen und damit zu einem biographischen Wendepunkt. Bildungsprozesse – diese Annahme legt das empirische Material nahe – werden durch solche Ereignisse aber nur dann angestoßen, wenn sowohl der ermöglichende als



auch der begrenzende Charakter von Strukturen erkannt wird. Bei allen anderen konflikthaf-ten Passungsverhältnissen verlaufen die Lernprozesse tendenziell zunächst in Richtung An- passung an gesellschaftliche Vorgaben und Muster. Ob und in welcher Weise die zu Ende des Beobachtungszeitraums angestoßenen Bildungs- und Lernprozesse weitergeführt wer- den können, darüber lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine abschließenden Aus- sagen machen.

Hier zeigen sich auch Grenzen solcher Studien: sie können über die Rekonstruktion der Be- fragten biographische Lernprozesse aufzeigen, sie können aufdecken, welche Normen, Vor- gaben, Strukturen für die Orientierungen und das Handeln der Akteure Relevanz gewinnen, aber sie lassen keine Zukunftsprognosen zu. Gewiss wäre es spannend zu wissen, wie die Lernprozesse der Passantinnen in den nächsten 10 Jahren verlaufen. Dazu allerdings bedarf es der Geduld und einer neuen Studie.

Literaturverzeichnis

- ALHEIT, PETER 1995: „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, 276–307.
- ALHEIT, PETER / DAUSIEN, BETTINA 1999: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, 407–432.
- BECK, ULRICH 1993: Auflösung der Gesellschaft? Theorie gesellschaftlicher Individualisierung revisited. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Verbindungen*. Weinheim. 63–79.
- BLOSSFELD, HANS-PETER 1988: Sensible Phasen im Bildungsverlauf. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 45–63.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2001: Berufsbildungsbericht. Bonn.
- DAUSIEN, BETTINA 1996: *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen.
- GIDDENS, ANTHONY 1988: *Die Konstitution der Gesellschaft*. Opladen.
- GIDDENS, ANTHONY 1991: *Modernity and Self Identity*. Cambridge.
- GIDDENS, ANTHONY 1996: Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lash, Scott: *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a.M., 113–194.
- GROSSE, STEFANIE 2008: Lebensbrüche als Chance? Lern- und Bildungsprozesse im Um- gang mit kritischen Lebensereignissen – eine biographieanalytische Studie. Münster /New York/München/Berlin
- HAGEMANN-WHITE, CAROL 1998: Identität – Beruf – Geschlecht. In: Oechsle, Mechthild / Geissler, Birgit. (Hrsg.): *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Ge- schlechterverhältnis*. Opladen, 27–41.
- KRACAUER, SIEGFRIED 1964: *Straßen in Berlin und anderswo*. Frankfurt a.M.



KRÜGER, HEINZ-HERMANN / MAROTZKI, WINFRIED (Hrsg.) 1999: *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen.

LEMMERMÖHLE, DORIS/ GROSSE, STEFANIE/ SCHELLACK, ANTJE/ PUTSCHBACH, RENATE 2006: *Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen*. Eine Längsschnittstudie. Münster.

LEMMERMÖHLE, DORIS: 2008: Passantinnen auf dem Weg durch Statuspassagen – biographisches Lernen zwischen institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus und kulturellen Zuweisungen. In: Lemmermöhle/ Hasselhorn (Hg.): *Bildung-Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse*. Göttingen, S. 213-233

MEYER-DRAWE, KÄTE 2003: Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., H 4, 505–514.

SCHULZE, THEODOR 1993: Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, Dieter / Schulze, Theodor (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen*. Weinheim / München, 13–40.