

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG

Masterstudiengang Europalehramt Primarstufe

MASTERARBEIT

**Institutionelle Bildung als Entfremdung von
nicht-akademischen Herkunftsmilieus?**

*Über Differenzerfahrungen und Habitustransformationen in
Frankreich und Deutschland*

Prüfungsfach: Bildungswissenschaften /
Allgemeine Erziehungswissenschaft

Vergabe des Themas: 24. März 2020

vorgelegt von: Name: Julian Marius Tröndle



Korrektoren: 1. Korrektor: Prof. Dr. Andreas Poenitsch
2. Korrektor: Jürgen Gerdes

„Die erste Welt die ich verlassen werde,
ist eine Welt, die mich niemals verlassen wird.“¹

Für meine Eltern, M. und alle *Transclasse*.

¹ Abgewandeltes Zitat aus dem Vorwort von *Zwischen den Klassen*, das dort der Pädagogin und Schriftstellerin Marie-Hélène Lafon zugeschrieben wird (vgl. Jaquet 2018: 7).

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Theoretische Rahmung	3
1.1 Bourdieus Habitusbegriff.....	3
1.2 Soziales Feld und feldspezifischer Habitus.....	7
1.3 Der feldspezifische Habitus des Bildungswesens	9
1.4 <i>Primäre und sekundäre habituelle Differenzerfahrungen</i>	12
1.5 <i>Transclasse</i> als Wesen des Zwischenraums.....	15
2 Habituelle Differenzerfahrungen in Frankreich.....	18
2.1 <i>Diese Orte sind nicht für uns gemacht!</i>	18
2.2 Das Genre der Autozoziobiographie.....	20
2.3 Habituelle Differenzerfahrungen in den Autozoziobiographien von Didier Eribon, Édouard Louis und Annie Ernaux	25
2.3.1 Differenzkategorie I: Die feld- bzw. milieuspezifische Sprache	28
2.3.2 Differenzkategorie II: Der Inhalt und die Form des Diskurses	31
2.3.3 Differenzkategorie III: Das Verhältnis zur ›legitimen‹ Kultur	34
2.3.4 Differenzkategorie IV: Die Ausprägung bildungsbiographischer Ambitionen	39
2.3.5 Differenzkategorie V: Die Vertrautheit mit der Organisation des Bildungswesens	43
2.3.6 Differenzkategorie VI: Die Wertigkeit manueller gegenüber kognitiver Arbeit	46
2.4 <i>Gespaltener Habitus</i>	50
3 Forschungsteil – Habituelle Differenzerfahrungen in Deutschland.....	51
3.1 Forschungsdesign.....	52
3.1.1 Methodische Vorüberlegungen und Sampling.....	52
3.1.2 Konzeption des Interviewleitfadens.....	54

3.1.3	Transkriptionsstil	55
3.1.4	Inhaltliche Strukturierung des transkribierten Materials	56
3.2	Präsentation der Ergebnisse	57
3.2.1	Fallbeispiel I: David O.....	57
3.2.2	Fallbeispiel II: Laura B.....	59
3.2.3	Fallbeispiel III: Svenja U.....	63
3.3	Umgang mit <i>sekundären habituellen Differenzenerfahrungen</i>	65
3.3.1	Bewusste Trennung der sozialen Sphären	67
3.3.2	Akzeptanz der Differenz.....	67
3.3.3	›Unbewusst‹ Adaption an soziale Sphären	69
3.4	Ergebnissicherung und Diskussion der Vergleichbarkeit	71
4	Ableitung pädagogischer Implikationen	73
	Fazit.....	76
	Literaturverzeichnis.....	80
	Anhänge	86
	Anhang A: Steckbrief	86
	Anhang B: Interviewleitfaden.....	87
	Anhang C: Interviewtranskriptionen.....	88
	Interviewtranskription David O	88
	Interviewtranskription Laura B.....	95
	Interviewtranskription Svenja U.....	101
	Anhang D: Inhaltliche Strukturierung	106

Einleitung

Als ich an der *Pädagogischen Hochschule* zum ersten Mal mit den Gedanken des französischen Sozialwissenschaftlers Pierre Bourdieu konfrontiert wurde – es war in einer der erziehungswissenschaftlichen Einführungsvorlesungen –, eröffnete sich mir schlagartig eine Lesart der sozialen Welt, die mich auch meine eigene Situation besser verstehen ließ. Die Reflexion der teils ambivalenten Gefühle, die unvermittelt in mir aufstiegen, wenn ich zwischen den Semestern in mein Herkunftsdorf am Rande des Schwarzwaldes zurückkehrte, bekam durch sein soziologisches Werk plötzlich ein theoretisches Fundament und ich erahnte, dass die Missverständnisse beim Abendessen, die elterlichen Arroganzvorwürfe und meine Gewissensbisse auch aus einer kulturellen Distanz herrührten, die letztlich das Ergebnis meines Weges durch das Bildungswesen war. Es schien mir beinahe, als hätte sich durch Schule und Studium meine Art, die Welt wahrzunehmen und zu begreifen, von der meiner Familie und der ehemaliger Peers ›entfremdet‹. Zwischen uns war eine kulturelle Distanz getreten, die mir durch die Lektüre Bourdieus als Differenzen des *Habitus* offenbar wurde.

Obwohl dies der einzige explizit autobiographische Verweis bleiben soll, war es also auch eine persönliche Involviertheit, die mich letztlich dazu bewog, mich im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit der Frage zu beschäftigen, inwieweit institutionelle Bildung für Subjekte nicht-akademischer Milieus auch eine ›Entfremdung‹ von der eigenen sozialen Herkunft bedeuten kann. Dieses Vorhaben gewann spätestens zu dem Zeitpunkt an Kontur, da mir das Buch *Rückkehr nach Reims* (2016) des Franzosen Didier Eribon in die Hände fiel. Darin breitet der von den Theorien Bourdieus inspirierte Soziologe seinen bildungsbiographischen Aufstieg vom nordfranzösischen Arbeiterkind zum Soziologieprofessor als ein eindrucksvolles Entfremdungsnarrativ aus, wobei besonders seine Gefühle der herkunftsbedingten Deplatziertheit auf seinem Weg durch die Institutionen akzentuiert werden. Als ich in den Werken der französischen Autor_innen Édouard Louis und Annie Ernaux auf ähnliche Schilderungen stieß, reifte die Idee, diese herkunftsbedingten Gefühle der Nicht-Passung von Bildungsaufsteiger_innen genauer zu untersuchen.

Für dieses Vorhaben schien es mir unumgänglich, zunächst die hierfür relevanten Konzepte der Bourdieuschen Theorie – *Habitus* und *soziales Feld* – und ihr Zusammenwirken in

Grundzügen zu erläutern, um sie nachfolgend gezielt als erkenntnistheoretische Werkzeuge einsetzen zu können (Kap. 1.1-1.4).² Ebenso wird im einleitenden Theorieteil das *Transclasse*-Konzept der französischen Philosophin Chantal Jaquet vorgestellt (Kapitel 1.5). Im zweiten Kapitel erfolgt dann eine Auseinandersetzung mit vier Texten der französischen Autor_innen Didier Eribon (*Rückkehr nach Reims*), Annie Ernaux (*Das Leben einer Frau, Der Platz*) und Édouard Louis (*Das Ende von Eddy*). Als Vertreter_innen nicht-akademischer³, proletarisch geprägter Herkunftsmilieus beschreiben sie in ihren Werken, wie ihr Herkunftshabitus mit den impliziten Anforderungen des Bildungswesens fortwährend kollidierte und wie sich diese Kollisionen in einem andauernden Gefühl der herkunftsbedingten Nicht-Passung äußerten. Diese Momente der gefühlten Deplatziertheit innerhalb der Bildungsinstitutionen sollen im Kapitel 2.2 identifiziert und kategorisiert dargestellt werden. Ebenso soll dabei aufgezeigt werden, auf welche Weise diese Differenzenerfahrungen die drei Bildungsaufsteiger_innen zu einer fortwährenden Überformung des Herkunftshabitus zwangen und wie diese Überformung durch ihre ›Sekundärsozialisation‹ innerhalb des Bildungswesens eine irreversible Entfremdung vom eigenen Herkunftsmilieu einleitete. Da Eribon, Ernaux und Louis die beiden sozialen Bezugssphären – die nicht-akademische Herkunftssphäre und die akademische ›Ankunftswelt‹ – als unvereinbar erfahren und sich eine vollkommene habituelle Akkulturation im Sinne eines radikalen Abstreifens der sozialen Herkunft für sie ebenso als Utopie entpuppt, kommt in ihrem Schreiben eine tiefe inneren Zerrissenheit als Resultat ihres bildungsbiographischen Aufstiegs zum Ausdruck (Kap. 2.4).

Die aus der Analyse der vier Texte generierten Befunde dienen im Anschluss als Basis für den empirischen Teil der Arbeit: Anhand dreier leitfadengestützter Interviews mit Bildungsaufsteiger_innen aus dem südwestdeutschen Raum soll dort beleuchtet werden, ob die von den französischen Autor_innen beschriebenen Erfahrungen der herkunftsbedingten Nicht-Passung auch im deutschen Bildungssystem wirksam sind. Ebenso soll anhand des Datenmaterials nachvollzogen werden, ob es den Betroffenen gelingt, ihre soziale Herkunft und ihr Aufge-

² Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit, kann die theoretische Rahmung die systematische Verbindung der Bourdieuschen Terminologie allerdings nur bedingt leisten. Das komplexe Zusammenwirken der von ihm geprägten Konzepte muss daher auf die für meine Fragestellung relevanten Begriffe beschränkt bleiben.

³ Im Rahmen dieser Arbeit werden unter *nicht-akademischen Herkunftsmilieus* jene Familienkonstellationen verstanden, bei denen keiner der beiden Elternteile eine Hochschule besucht hat. Dies ist gewiss eine recht grobe Gegenüberstellung. Sie ermöglicht es aber, diffamierende Zuschreibungen wie ›bildungsfern‹ zu umgehen.

hen in der akademischen ›Ankunftssphäre‹ im Alltag zu vereinen oder ob der bildungsbiografische Aufstieg auch bei ihnen das Gefühl einer inneren Zerrissenheit evoziert.

Abschließend erfolgt im vierten Kapitel eine Diskussion, welche pädagogischen Implikationen sich aus der Analyse ableiten lassen. Es sind grundlegende Fragen, die dabei zur Debatte stehen: Wie kann das Bildungswesen sensibel auf die soziale Situation von Bildungssubjekten nicht-akademischer Herkunftsmilieus reagieren? Welche Dispositionen darf das Bildungswesen implizit voraussetzen? Und inwieweit lassen sich bildungsinstitutionell provozierte Entfremdungserfahrungen überhaupt vermeiden? Die vorliegende Arbeit wird diese Fragen zwar nicht abschließend beantworten, sie wird aber zumindest einige Ansätze liefern und eine kritische Reflexion anstoßen können.

1 Theoretische Rahmung

1.1 Bourdieus Habitusbegriff

Die Arbeiten des französischen Sozialwissenschaftlers Pierre Bourdieu gehen stets der Frage nach, »in welcher Weise, in welcher Form und mit welchen Konsequenzen in bestimmten kulturellen Kontexten aus dem körperlichen Rohmaterial des Einzelnen sozial zurechenbare, aktive und eigeninteressierte Subjekte werden« (Reckwitz 2008: 39). Der Begriff des *Habitus* gehört dabei – neben den Konzepten des *sozialen Feldes* (vgl. Kap. 1.2), des (*kulturellen/ökonomischen/sozialen*) *Kapitals* und der *symbolischen Gewalt* – zur Schlüsselterminologie seiner soziologischen Analysen (vgl. Kraus/Gebauer 2014: 5).

Ende der 60er Jahre tauchte der Habitusbegriff in einem Aufsatz Bourdieus auf, der im Rahmen des Bandes *Zur Soziologie der symbolischen Formen* 1970 in deutscher Sprache erschien.⁴ Er wird dort als ein »System [...] der unbewussten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata« beschrieben, »das die Erzeugung [von] Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen [bedingt]« (Bourdieu 1970: 40). In dieser frühen Definition deutet sich bereits an, dass der Habitus das Verhältnis zwischen Subjekt und Welt moderiert. Er lässt sich somit auch als eine Form des Weltbezugs begreifen, der die »Erzeugungs- und Ordnungs-

⁴ Das erste mal verwendete Bourdieu den Begriff 1967 im Nachwort zur französischen Übersetzung des Werks *Gothic Architecture and Scholasticism* des deutsch-amerikanischen Kunsthistorikers Erwin Panofsky (vgl. Bourdieu 2002: 117).

grundlage für unsere Praktiken und Vorstellungen« (Hummrich/Kramer 2017: 90) darstellt. Darüber hinaus scheint die Betonung seines unbewussten Charakters für das Verständnis des Habituskonzepts essentiell: So stellt der Habitus zwar die Grundlage bewusster Handlungen dar, ist aber paradoxerweise selbst dem Bewusstsein weitestgehend entzogen (vgl. Fröhlich/Rehbein 2014: 111). Er bedingt folglich das Verhalten und die Wahrnehmung von Subjekten, ohne dass sich der Habitus ihnen als eigentlicher Ursprung zu erkennen gibt.

Das Handeln von Subjekten hat somit stets »mehr Sinn, als sie selbst wissen« (Bourdieu 1982: 127) und das Habituskonzept verweist auf dieses »Mehr an Bedeutung« (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013: 102). In einem späten Interview bemerkt Bourdieu, dass die wesentliche Funktion des Habituskonzepts daher darin bestehe, einzugestehen, dass die Handelnden durch ihr praktisches Wissen »besser über die soziale Welt bescheid wissen als die Theoretiker« (Krais 2013: 26). Gleichzeitig erinnere sein unbewusster Charakter aber daran, dass die sozialen Akteur_innen die Ursprünge ihres Handelns nicht wirklich ergründen können, weshalb es den Forschenden als Aufgabe zukommt, dieses implizite Wissen systematisch freizulegen (vgl. ebd.). Das Habituskonzept bietet hierfür einen theoretischen Zugang.

Angesichts dieser frühen Definition, wonach der Habitus als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata eine Form des unbewussten und somit nicht explizit vermittelbaren Wissens darstellt, drängt sich beinahe zwangsläufig die Frage auf, wie die Habitusgenese stattdessen verläuft. Eine spätere Spezifizierung aus Bourdieus Werk *Sozialer Sinn* (1993, Original: *Le Sens pratique* (1980)) liefert hierfür Anhaltspunkte: Der Habitus wird dort als »einverlebte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte« (ebd.: 98) beschrieben. Diese Metapher verweist darauf, dass der Prozess der Habitusgenese eng mit dem der Sozialisation verwandt ist – auch wenn Bourdieu selbst den Begriff Sozialisation weitestgehend meidet und ihn durch den der *Habitualisierung* ersetzt (vgl. Büchner 2006: 27; Hummrich/Kramer 2017: 89). Jedes Kind wächst demnach in einem sozialen Setting auf, »in dem sich entsprechend Strategien, Symbole, Praktiken usw. etabliert haben, die sich in diesem Ausschnitt des sozialen Raums zur Bewältigung des Alltags als nützlich erwiesen haben« (El-Mafaalani 2017: 105). Bei der Genese des basalen Habitus werden diese etablierten Denk-, Wahrneh-

mungs- und Handlungsschemata der unmittelbaren sozialen Umwelt erfahren, verarbeitet und im Anschluss auf unbewusste Weise inkorporiert (vgl. Reckwitz 2008: 42).⁵

Das Herkunftsmilieu, in welchem sich diese Inkorporierung vollzieht, spielt in Bourdieus Theorie eine entsprechend bedeutsame Rolle. Insbesondere die Familie ist daher »als zentrales Referenzsystem für die individuelle Habitusentwicklung anzusehen« (Büchner 2006: 27). In diesem unmittelbaren Einfluss des Herkunftsmilieus auf die Habitusgenese offenbart sich auch eine deterministisch anmutende Kopplung zwischen Habitus und sozialer Position, auf die auch der deutsche Soziologe Andreas Reckwitz verweist, wenn er feststellt:

In den Habitusbegriff ist eine basale Identitätsvermutung eingebaut, die sich zugleich als Identitätszumutung präsentiert: dass die Schemata und Dispositionen des Habitus den Einzelnen – gegen alle Präntentionen von Individualisierung und Differenzierung – in allen seinen Praktiken dazu bringen, letztlich das Gleiche zu bleiben. (Reckwitz 2008: 41f.)

Der hier angesprochene Einfluss des Habitus auf die Reproduktion sozialer Strukturen wurde von Bourdieu in seinem wohl bekanntesten Werk *Die feinen Unterschiede* (1982, Original: *La Distinction – Critique sociale du jugement* (1979)) anhand quantitativer und qualitativer Feldzugänge bereits Ende der 70er empirisch aufgezeigt.⁶ Aufgrund der ähnlichen Existenzbedingungen von Subjekten innerhalb eines sozialen Milieus bildet sich demnach ein gemeinsamer Weltbezug heraus – eine kollektive Mentalität, die von Bourdieu als *Klassenhabitus*⁷ bezeichnet wird (vgl. Kramer 2017: 169). Die soziale Position von Subjekten wird in diesem Klassenhabitus evident, da dieser sich unter anderem »in der äußeren Erscheinung, in den Moralvorstellungen, im ästhetischen Empfinden und im Umgang mit Produkten der Kulturindustrie [manifestiert]« (Krais/Gebauer 2014: 37). Es sind also vielmals Dispositionen, die auf den *Geschmack* einer Person verweisen (vgl. ebd.). Der Geschmack gegenüber Objekten (Wohnungsausstattung, Autos, Mode etc.) oder Formen der Freizeitgestaltung (Sport, Reisen, Medienrezeption, kulturelle Aktivitäten etc.) wird so zu einem bedeutsamen Distinktions-

⁵ Der Soziologe Thomas Alkemeyer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Begriff Inkorporierung nicht flapsig mit ›Verinnerlichung‹ übersetzt werden dürfe (vgl. Alkemeyer 2006: 119f.), da der Habitus stets auch körperliche Praktiken umfasst und selbst »bei allen scheinbar rein mentalen Akten der Körper beteiligt ist« (ebd.: 121).

⁶ Für Deutschland fehlt eine Rekonstruktion des sozialen Raums und seiner Reproduktionsmechanismen auf einer ähnlich breiten empirischen Basis bis heute (vgl. Friebertshäuser 2013: 259).

⁷ Im Rahmen der Arbeit wird die Kategorie *Klasse* weitestgehend vermieden und durch den Begriff des *Milieus* ersetzt, da dieser neben ökonomischen- auch auf kulturelle Differenzen verweist (vgl. Kramer/Helsper 2010: 106). Der Begriff *Klassenhabitus* ist hiervon allerdings ausgenommen, da er in der Literatur i.d.R. als feststehende Konzeptbezeichnung verwendet wird.

merkmal zwischen sozialen Milieus. Der deutsche Bildungswissenschaftler Markus Rieger-Ladich hält diesbezüglich Bourdieus Befunde aus *Die feinen Unterschiede* zusammenfassend fest:

Auf diskrete Weise sorgt [der Geschmack] dafür, dass alle, die – von der Hoffnung getrieben, die eigene Position zu verbessern – an dem Wettlauf um Titel teilnehmen, ein Gespür für jenen Platz entwickeln, der ihnen vorbestimmt erscheint. Der Geschmack übernimmt damit die Funktion eines Platzanweisers: Er vermittelt zwischen objektiven Möglichkeiten und subjektiven Hoffnungen – und wirkt dabei auf eigentümliche Weise »befriedend«. (Rieger-Ladich 2019: 119)

Indem er den Subjekten die Grenzen zwischen den Milieus aufzeigt und so auf mehr oder weniger subtile Art und Weise Möglichkeitshorizonte nahelegt, trägt der Geschmack als Manifestation des Klassenhabitus somit entscheidend zur Perpetuierung sozialer Milieus bei. Zwar gilt es, zwischen dem basalen Habitus als Ergebnis einer individuellen Habitualisierung und dem Klassenhabitus als kollektive Mentalität innerhalb eines sozialen Milieus zu unterscheiden; beide stehen aber offensichtlich in einem interdependenten Verhältnis und sind getrennt voneinander kaum zu verstehen (vgl. Hummrich/Kramer 2017: 91f.). Denn trotz der prinzipiellen Möglichkeit zur individuellen Überformung des basalen Habitus (vgl. ebd.: 92) legt die soziale Position und der dort wirksame milieuspezifische Klassenhabitus ein »System von Grenzen« (Bourdieu 1982: 33) nahe, das die subjektiven Erzeugungsschemata des Denkens, der Wahrnehmung und des Handelns einschränkt. Bourdieu hält hierzu in *Die feinen Unterschiede* fest:

Wer z.B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch [...] Grenzen seines Hirnes, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich: es gibt Sachen, die ihn aufbringen, oder schockieren. (Bourdieu 1982: 33)

Auf Basis der vorangegangenen Ausführungen lässt sich das Konzept des (*Herkunfts-*)*Habitus*⁸ somit als ein Set inkorporierter – also unbewusster – Erzeugungsschemata von Wahrnehmungen, Gedanken und Handlungen begreifen, welche durch Sozialisationsprozesse innerhalb eines bestimmten sozialen Milieus erworben werden (*Habitualisierung*) und die in Form eines spezifischen Weltbezugs mit den kollektiven (und potentiell einschränkenden) Weltbe-

⁸ Die Begriffe *Herkunftshabitus* und *basaler Habitus* werden fortan synonym verwendet. Sie beschreiben beide den Habitus, welcher sich während der *primären Habitualisierung* im Herkunftsmilieu ausbildet.

zügen des Herkunftsmilieus – dem *Klassenhabitus* – korrespondieren. Auf diese Weise trägt das Konzept entscheidend zur Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen bei.

1.2 Soziales Feld und feldspezifischer Habitus

Das Habituskonzept steht in Bourdieus Theorie mit einem anderen Begriff, dem des *sozialen Feldes*, in einem engen und gleichzeitig spannungsreichen Verhältnis. Die Interdependenz beider Konzepte soll in diesem Kapitel knapp erläutert werden.

Ein soziales Feld bezeichnet zunächst eine öffentliche Sphäre, in welcher Subjekte mit ihren jeweiligen Ressourcen – angelegt in ihren Herkunftshabitus – um Positionen konkurrieren (vgl. von Rosenberg 2017: 305; Fröhlich/Rehbein 2014: 101). Bourdieu hat sich im Laufe seiner akademischen Karriere mit verschiedenen sozialen Feldern beschäftigt – unter anderem mit dem literarischen Feld, dem religiösen Feld, dem intellektuellen Feld und dem wissenschaftlichen Feld (vgl. Kraus/Gebauer 2014: 54). Ihm ging es dabei stets darum, diese als »Arenen der sozialen Auseinandersetzung« (von Rosenberg 2017: 305) zu begreifen und zu analysieren. Um die konflikthafte Situation innerhalb eines sozialen Feldes zu veranschaulichen, greift Bourdieu auf die Metapher des *Spiels* zurück: Demnach seien soziale Felder stets von spezifischen, feldimmanenten (Spiel-)Regeln geprägt und fordern seitens der Subjekte daher einen entsprechenden *Spielsinn* ein (vgl. Reckwitz 2008: 50). Die Akteur_innen eines sozialen Feldes müssen sich, um innerhalb des Feldes akzeptiert zu werden, folglich den feldimmanenten Spielregeln unterwerfen und sich mit ihnen identifizieren (vgl. Kraus/Gebauer 2014: 58).⁹ In *Die Illusion der Chancengleichheit* halten Bourdieu und Passeron in diesem Zusammenhang für das soziale Feld der akademischen Bildung fest:

Die akademische Welt gleicht in vielem der Welt des Spiels, in der die Regeln nur insofern gelten, als man bereit ist mitzuspielen, unter zeitlicher und räumlicher Begrenzung, den Gesetzen der wirklichen Welt enthoben; mehr als bei jedem anderen Spiel sind die Mitspieler versucht oder gezwungen, das Spiel ernst zu nehmen, das heißt, ihr eigenes Sein für den Einsatz zu halten. (Bourdieu/Passeron 1971: 61)

Die geltenden Spielregeln innerhalb eines sozialen Feldes werden in der Literatur auch als *feldspezifischer Habitus* bezeichnet (vgl. Fröhlich/Rehbein 2014: 129; Kramer 2017: 193). Da ich den Begriff des feldspezifischen Habitus im weiteren Verlauf der Arbeit als zentrales theo-

⁹ Diese Identifikation wird von Bourdieu auch als *Illusio* bezeichnet (vgl. Kraus/Gebauer 2014: 58).

retisches Konzept meiner Überlegungen aufgreifen werde, scheint mir an dieser Stelle ein Hinweis angebracht, um drohende Missverständnisse bereits im Vorfeld auszuräumen: Obwohl in beiden Fällen von *Habitus* die Rede ist, unterscheidet sich der *feldspezifische Habitus* wesentlich von den Habitusverständnissen, wie sie im vorangegangenen Kapitel eingeführt wurden: Während dort der *Herkunftshabitus* als individuelles und inkorporiertes Set an Schemata definiert wurde, meint der Begriff des feldspezifischen Habitus den Habitus, wie er von den Akteur_innen eines sozialen Feldes als überlegen angenommen wird (vgl. Reckwitz 2008: 50). Auch vom Begriff des *Klassenhabitus* gilt es den feldspezifischen Habitus abzugrenzen: Beide Begriffe bezeichnen zwar geteilte habituelle Schemata einer ungefähr umrissenen gesellschaftlichen Gruppe, der Klassenhabitus ist jedoch als (unbewusste) »kollektive Mentalität« (Kramer 2017: 169) innerhalb eines in sozioökonomischer und -kultureller Hinsicht relativ homogenen Milieus zu verstehen, während in sozialen Feldern meist Subjekte unterschiedlicher Herkunftsmilieus mit unterschiedlichen Klassenhabitus aufeinandertreffen. Aufgrund dieser sozialen Heterogenität muss der feldspezifische Habitus je nach Konfiguration des sozialen Feldes immer wieder neu ausgehandelt werden. Es gilt daher, die Begriffe *Herkunftshabitus/basaler Habitus*, *Klassenhabitus* und *feldspezifischer Habitus* terminologisch sauber voneinander zu trennen, auch wenn alle drei offensichtlich in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen.

Das Subjekt ist in der Bourdieuschen Theorie als ein sozialisierter Körper zu verstehen, dessen gesellschaftliche Existenz ohne seine Wechselwirkung mit sozialen Feldern nicht zu ergründen ist (vgl. Schlüter 2013: 281). Wie bereits ausgeführt wurde, betreten Subjekte soziale Felder aufgrund ihrer primären Habitualisierung bereits mit einem spezifischen Herkunftshabitus (vgl. Kap. 1.1). Sie sind daher für die in den sozialen Feldern geltenden Spielregeln – den feldspezifischen Habitus – stets unterschiedlich gut »gerüstet« (vgl. Fröhlich/Rehbein 2014: 115). Eine völlige Homologie von Herkunftshabitus und feldspezifischem Habitus ist dabei relativ unwahrscheinlich (vgl. Hummrich/Kramer 2017: 93). Vielmehr ist von variierenden Nährverhältnissen auszugehen, durch die sich »Spannungen zwischen Habitus und äußeren Strukturen« (ebd.) ergeben können. Andreas Reckwitz fordert daher von einer an Bourdieu orientierten Soziologie, »Feldkonflikte [...] als Konflikte *zwischen* verschiedenen [...] wahrnehmbaren Habitusformen und *um* den im Feld als überlegen anerkannten Habitus zu dechiffrieren« (2008: 50; Hervh. i. O.).

1.3 Der feldspezifische Habitus des Bildungswesens

Ein soziales Feld, anhand welchem eindrücklich aufgezeigt werden kann, wie Herkunftshabitus und feldspezifischer Habitus in Konflikt geraten können, ist das des Bildungswesens. Dieses Konfliktpotential scheint primär auf den asymmetrischen Einfluss distinkter Milieus auf die Festlegung des feldspezifischen Habitus institutioneller Bildung zurückführbar:

Was Bildung heißt, bemisst sich in erster Linie an den Vorstellungen oberer Milieus und ist Teil einer umfassenderen legitimen Kultur, die gesellschaftlich anerkannte Lebensart verkörpert. [...] Die legitime Kultur folgt hier ihrer eigenen Möglichkeiten, die von anderen sozialen Klassen und Milieus nicht unbedingt geteilt werden. (Lange-Vester 2006: 275)

Die Institutionen des Bildungswesens seien, so führt die Soziologin Andrea Lange-Vester weiter aus, daher als soziale Felder zu decodieren, »an denen die oberen Milieus ihre (bildungs-)bürgerlichen Deutungen dessen, was Bildung und Kultur ausmacht, durchsetzen« (ebd.: 269). Ähnlich äußerten sich bereits Bourdieu und Passeron Anfang der 70er Jahre: Sie stellten damals fest, dass sich die Bildungsinstitutionen an einem Habitus der oberen Klassen zu orientieren scheinen, wodurch ein Spielsinn zur Norm erhoben würde, über den Schüler_innen und Studierende aus akademisch geprägten Herkunftsmilieus durch ihre prä-schulische Habitualisierung bereits unbewusst verfügen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Kinder aus nicht-akademischen Familien sind aufgrund ihrer sozialen Herkunft hingegen nicht gleichermaßen auf die feldimmanenten Spielregeln vorbereitet, was sich beinahe zwangsläufig in einem Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Habitat und einem impliziten Transformationsdruck äußert. Die Autoren konstatieren daher: »Für Kinder von Arbeitern, Bauern, Angestellten und Einzelhändlern bedeutet Schulbildung immer zugleich Akkulturation.« (ebd.: 40)

In seinem 1966 publizierten und vielbeachteten Aufsatz *Die konservative Schule* spricht Bourdieu in diesem Zusammenhang auch von einer »ursprünglichen Ungleichheit« (Bourdieu 2018: 8), durch die sich die Konfiguration des sozialen Feldes des Bildungswesens naturgemäß auszeichne:

[J]ede Familie [vermittelt] ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und ein bestimmtes *Ethos*, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das [...] die Einstellung [...] zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst. Das kulturelle Erbe [...] ist für die ursprüngliche Ungleichheit der

Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich. (ebd., Hervh. i. O.)

Auch wenn Bourdieu hier (noch) nicht explizit den Habitusbegriff verwendet – dieser fand erst in den Folgejahren ab 1967 sukzessiv Einzug in seine Theorie (vgl. Kap. 1.1) –, verweist die Passage doch auf das Prinzip der familialen Habitualisierung als eine unbewusste Transmission und Inkorporierung eines milieuspezifischen Weltbezugs, welcher das Näheverhältnis zwischen Bildungssubjekt und Bildungsinstitution entscheidend moderiert. Es sind somit nicht (nur) explizit vermittelte Wissensbestände, durch die sich Kinder aus akademischen Familien von jenen aus nicht-akademischen Milieus distinguieren; die (Nicht-)Passungsverhältnisse fußen ebenso auf einem impliziten »kulturellen Erbe« (ebd.) und äußern sich u.a. in Differenzfacetten wie der Sprache, den Interessen oder dem Geschmack – Aspekte also, die die Bildungsinstitutionen selbst nur bedingt vermitteln.

Bezogen auf Bourdieus Kapitaltheorie entspricht der für die institutionelle Bildung rentable Teil des Habitus somit dem inkorporierten Kulturkapital, das Kinder aus akademischen Herkunftsmilieus bereits auf unbewusste Weise akkumulieren konnten, bevor sie sich in ein schulisches Sanktionsverhältnis begeben (vgl. Kramer 2017: 196).¹⁰ Diese Akkumulation basiert unter anderem auf präschulischen Begegnungen mit der Welt der »legitimen« Kultur¹¹ (vgl. Bourdieu 1982: 500), wobei nicht zwangsläufig intentionale Vorleseerfahrungen, Konzert-, Museums- oder Kinobesuche gemeint sein müssen. Dies betonen auch Bourdieu und Passeron, wenn sie schreiben:

Gerade in den »kultiviertesten« Klassen sind Ermahnungen und eine bewußte Einführung in die Kultur fast überflüssig. Im Gegensatz zum kleinbürgerlichen Milieu, wo Eltern meist nur den guten Willen zur Bildung weitergeben können, gehen von einem kultivierten Milieu diffuse Reize aus, durch deren geheime Überzeugungskraft das kulturelle Interesse mühelos geweckt wird. (Bourdieu/Passeron 1971: 38)

¹⁰ *Habitus* und *inkorporiertes Kulturkapital* sind allerdings nur für Kinder aus privilegierten Herkunftsmilieus synonym zu verstehen. Ein Kind aus einem proletarischen Milieu besitzt zweifellos einen Habitus; in der Schule werden die darin angelegten Dispositionen jedoch kaum als Kapitalien verwertbar sein (vgl. Kramer 2017: 196).

¹¹ Durch die Bezeichnung »legitime« Kultur drückt Bourdieu den hegemonialen Charakter einer Kanonisierung »wertvoller Kulturgüter« – etwa aus Bereichen wie dem Theater, der Musik, der Malerei, dem Jazz oder dem Film – aus (vgl. Bourdieu 2018: 12f.), die gegenüber Formen des »populären Geschmacks« der unteren Milieus in Stellung gebracht werden, um paternalistisch als Mittel der Distinktion zu wirken. Die Anführungszeichen sollen (hier auch im weiteren Verlauf der Arbeit) verdeutlichen, dass es sich bei dieser Hegemonie um ein gesellschaftliches Konstrukt handelt, das es stets zu hinterfragen gilt.

Dem Einfluss solcher »diffusen Reize« ist auch die deutsche Soziologin Anna Brake nachgegangen. In ihrer gemeinsam mit dem Erziehungswissenschaftler Peter Büchner durchgeführten Studie untersuchte sie hierfür intergenerationale habituelle Transmissionsdynamiken (Brake 2016). Durch die Auswertung von u.a. transkribierten Familiengesprächen kommt sie dabei zu dem Schluss, dass neben intentionalen und offen zutage tretenden Transmissionsbestrebungen seitens der Familie »von den Strategien des Habitus angeleitete Transmissionsprozesse [ablaufen], die [...] die intentional-rationalen Bildungsentscheidungen unterstützend flankieren« (ebd.: 107). Abschließend hält sie fest, es seien genau diese vorreflexiven Strategien, die die Transmission des Verhältnisses zu Bildung und Kultur viel nachhaltiger prägen, als es bewusst initiierte Prozesse vermögen (vgl. ebd.: 108).

Obwohl es für den Fortbestand der ursprünglichen Ungleichheit eigentlich hinreichend wäre, würde die Schule bei der Vermittlung von Unterrichtsstoffen und ihren Beurteilungsmethoden die soziale Heterogenität schlichtweg ignorieren (vgl. Bourdieu 2018: 23), greift im Kontext des Bildungswesens eine zusätzliche und paradox anmutende institutionelle Praxis: Durch das Näheverhältnis zwischen Herkunftshabitus und dem feldspezifischem Habitus des Bildungswesens wird den Kindern aus »bildungsnahen« Herkunftsmilieus »eine typische Mühelosigkeit attestiert [...], eine Souveränität, die als besondere Charaktereigenschaft gilt« (Rieger-Ladich 2019: 116f.). Ihr Herkunftshabitus wirkt für sie also nicht nur unterstützend bei der Bewältigung des schulischen Alltags, die Lehrkräfte attribuieren ihre Mühelosigkeit zudem auf eine charakterliche Disposition und nicht auf die günstigen familialen Bedingungen während der Habitusgenese.¹² Auf umgekehrte Weise trifft dieser Effekt auch die Kinder aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus, wobei er bei ihnen logischerweise die Form einer doppelten Diskriminierung annimmt: Ihre mühevollen und un gelenkten Akkulturationsversuche werden von den Lehrkräften und Professor_innen oft als Mangel an Fähigkeiten oder als charakterliches Defizit wahrgenommen und dementsprechend negativ sanktioniert. Markus Rieger-Ladich verweist auf die fatalen Folgen dieser Praxis, da sie nicht nur »die Gewinner des ungleichen Wettkampfs mit der Aura der Bestenauslese versieht, sondern auch die Verlierer dazu bringt, als Ursache der Niederlage die eigene Unzulänglichkeit zu identifizieren« (ebd.), obwohl die Gründe eigentlich im mangelnden Passungsverhältnis zwischen ihrem Her-

¹² Markus Rieger-Ladich bezeichnet diesen Mechanismus daher auch als »charismatische Ideologie« (Rieger-Ladich 2019: 17).

kunftshabitus und dem feldspezifischen Habitus des Bildungswesens zu suchen wären (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 116).

1.4 Primäre und sekundäre habituelle Differenzerfahrungen

Anhand des vorangegangenen Kapitels wurde deutlich, dass und auf welche Weise der Herkunftshabitus von Bildungssubjekten aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus mit dem feldspezifischen Habitus des Bildungswesens in Konflikt geraten kann. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese Konflikte zwischen Habitus und Habitat als *primäre habituelle Differenzerfahrungen* bezeichnet. Diesen Erfahrungen kann seitens der Betroffenen auf verschiedene Weise begegnet werden: So kann die Einsicht, sich mangels Kompetenzen und Ressourcen nicht am richtigen Ort zu befinden, für Bildungssubjekte nicht-akademischer Milieus die Gefahr eines frühen Scheiterns durch eine freiwillige »Selbstelimination« (Jaquet 2018: 43) bedeuten. Diese Reaktion scheint – das legt beispielsweise der aktuelle OECD Bericht nahe – auch der Regelfall zu sein. Dort heißt es:

[I]n fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre bei den Bildungsteilnehmern am höchsten, bei denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich hat, und bei den Bildungsteilnehmern am niedrigsten, deren Eltern die Ausbildung im Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben. (OECD 2019: 254)

Trotz dieser empirischen Eindeutigkeit schaffen es einige Bildungssubjekte immer wieder, sich diesem scheinbaren Determinismus zu entziehen. Als statistischen Anomalien gelingt es ihnen, den durch die *primären habituellen Differenzerfahrungen* angestoßenen »Transformationsdruck« (von Rosenberg 2017: 311) als Anlass für eine Akkulturation im Sinne einer Überformung des Herkunftshabitus zu nehmen. Der französische Soziologe Didier Eribon, der im Bildungswesen aufgrund seiner proletarischen Herkunft selbst einem solchen Transformationsdruck ausgesetzt war, beschreibt diesen Versuch als eine ganzheitliche Inversion des primären Habitus: Um innerhalb eines sozialen Feldes, dessen feldspezifischer Habitus von dem des Herkunftsmilieus abweicht, akzeptiert zu werden, müsse man

[...] seinen Körper und seinen Geist unweigerlich den expliziten oder impliziten Voraussetzungen einer Welt unterwerfen [...]. Sie zwingt uns, den ausgewiesenen Weg Schritt für Schritt zu gehen, Riten und Rituale zu durchlaufen, Gepflogenheiten aufzusaugen und uns allmählich in die Gruppe derjenigen hineinzuarbeiten, die von den

Neuankömmlingen all diese Dinge einfordern, die man zuvor selbst erfüllen musste. (Eribon 2017: 117)

Darauf, dass sich die Überformung des Herkunftshabitus für Bildungssubjekte nicht-akademischer Herkunftsmilieus als ein schwieriges Unternehmen gestaltet, weist auch Bourdieu in seinen *Meditationen* (2001, Original: *Méditations pascaliennes*, 1997) hin: Eine dauerhafte Habitustransformation könne ihm zufolge nur durch »eine wahre Arbeit der Gegendressur [gelingen], die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übung einschließt« (2001: 220).¹³ Die Bildungssubjekte, denen eine solche »Gegendressur« tatsächlich gelingt, sind folglich rar. Und doch verleihen ihre Bildungsbiographien der schulischen Auslesepraktik »einen Anschein von Legitimität und dem Mythos von der befreienden Schule Glaubwürdigkeit« (Bourdieu 2018: 31). Wie genau sich diese statistischen Sonderfälle der freiwilligen Selbstelimination entziehen konnten, bleibt dabei aber meist seltsam unbeleuchtet.¹⁴ Zu bequem scheint es, ihre Existenz allein als Beweis für die emanzipatorischen Potentiale des Bildungssystems anzuführen und dadurch die diskriminierenden Effekte der ursprünglichen Ungleichheit weiterhin ignorieren zu dürfen.

Ebenso unterbeleuchtet bleiben oftmals die affektiven Nebeneffekte einer erfolgreichen Akkulturation: Dass *primäre habituelle Differenzenerfahrungen* im Feld des Bildungswesens als Startpunkt für eine Überformung des Herkunftshabitus fungieren können, wurde bereits angedeutet (vgl. von Rosenberg 2017: 302f.). Unsichtbar bleibt dabei jedoch zumeist, dass diese Habitustransformationen oftmals auch mit einer Veränderung der Beziehung zur eigenen Herkunft einhergehen. Diese Involviertheit des Herkunftsmilieus betont Andrea Lange-Vester, wenn sie schreibt:

Die mit dem Erwerb höherer Bildung verbundene Herausforderung, sich auf Neues einzulassen, beschränkt sich nicht auf die Bildungsaufsteiger*innen. Auch ihre Familien und das soziale Umfeld sind zwangsläufig involviert. Beziehungen ändern sich, Alltagsroutinen werden durchbrochen und neue Gewohnheiten eingeführt. (Lange-Vester 2020: 396)

¹³ Anders als oft angenommen wird, schließt Bourdieu die Wandelbarkeit des Habitus nicht per se aus. In *Die Illusion der Chancengleichheit* mahnt er daher an, dass der Ausnahmefall der Nicht-Reproduktion noch genauer analysiert werden müsse (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 43). Im Kapitel *Mißverhältnisse, Mißlänge, Mißlingen* seiner Studie *Meditationen* diskutiert er hierfür die Potentiale der Nicht-Passung zwischen Habitus und Feld hinsichtlich der Transformation des Habitus (vgl. Bourdieu 2001: 204-209).

¹⁴ Auch der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt nicht auf der Entschlüsselung der Bedingungen für erfolgreiche Habitustransformationen. Forschungsbefunde hierzu finden sich nur vereinzelt (vgl. u.a. El-Mafaalani 2017).

Der Beziehungswandel kann dabei auch mit einer schleichenden wechselseitigen Entfremdung einhergehen: Durch eine fortschreitende Überformung des basalen Habitus, die das Bildungswesen den aufstrebenden Subjekten zur Bedingung macht, wird die Lebenswelt und -weise der eigenen sozialen Herkunft den Bildungsaufsteiger_innen zunehmend fremd. Zudem nehmen auch die Akteur_innen der Herkunftssphäre die ›schulischen Verwandlung‹ wahr und interpretieren sie mitunter als ›Klassenverrat‹. Ihr an das soziale Feld des Bildungswesens adaptierter Habitus stößt sich folglich mehr und mehr am Klassenhabitus der Herkunftssphäre und provoziert dort fortan ebenfalls Habituskonflikte. Diese durch die ›Rückkehr‹ ins Herkunftsmilieu ausgelösten Habituskonflikte möchte ich im weiteren Verlauf – in Abgrenzung zu *primären habituellen Differenzenerfahrungen*, die sich – wie beschrieben – aus einem Nicht-Passungsverhältnis zwischen Herkunftshabitus und feldspezifischem Habitus ergeben, *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen* nennen.¹⁵ Es zeichnen sich somit zwei mögliche Bildungsbiographieverläufe ab, die Bildungssubjekten aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus ›offenstehen‹: Durch die Nicht-Passung von Herkunftshabitus und feldspezifischem Habitus treten zunächst (1.) *primäre habituelle Differenzenerfahrungen* auf. Diese führen – das legen die statistischen Daten nahe – i.d.R. zu einer frühen (a.) *freiwilligen Selbstelimination* aus dem Bildungswesen; sie können im selteneren Fall jedoch auch eine Überformung des Herkunftshabitus im Sinne einer Akkulturation initiieren. Ist die (b.) *Habitustransformation* erfolgreich, unterscheidet sich der an das soziale Feld des Bildungswesens adaptierte Habitus dann jedoch vom Klassenhabitus der Herkunftssphäre. Dies kann, wie im weiteren Verlauf der Arbeit exemplarisch verdeutlicht werden soll, dort wiederum (2.) *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen* provozieren (vgl. Abb. 1).

¹⁵ Diese Entscheidung geht auch darauf zurück, dass in der Literatur der feldspezifische Habitus des Bildungswesens teils auch als *sekundärer Habitus* bezeichnet wird (vgl. Kramer 2011: 114).

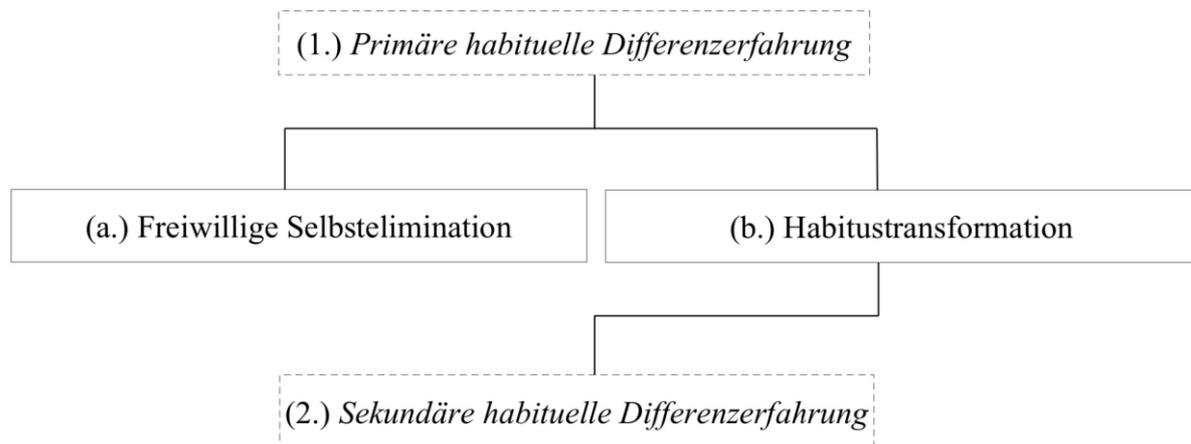


Abb. 1: Mögliche Bildungsbiographieverläufe von Bildungssubjekten aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus. Quelle: Eigene Darstellung.

Bourdieu selbst hat das Phänomen der Habitustransformation und die durch sie provozierten *sekundären habituellen Differenzierungen* allerdings nie systematisch untersucht, da sein analytischer Fokus in erster Linie auf den Aspekt der gesellschaftlichen Reproduktion gerichtet war (vgl. Schlüter 2013: 287; Alkemeyer 2006: 126). Wohl auch deshalb hat die französische Philosophin Chantal Jaquet den seltenen Fall erfolgreicher Akkulturation jüngst in einer »Theorie der Nicht-Reproduktion« (2018: 24) verarbeitet. Bevor im zweiten Teil der Arbeit konkrete Bildungsbiographien von sozialen Aufsteiger_innen und deren habituelle Differenzierungen in den Blick genommen werden, soll Jaquets Konzept der *Transclasse* nun in Grundzügen vorgestellt werden.

1.5 *Transclasse* als Wesen des Zwischenraums

Dem Erziehungswissenschaftler Markus Rieger-Ladich zufolge liegt die besondere epistemologische Kraft, die vom Werk Bourdieus ausgeht, in dessen Erfahrung eines extremen sozialen Aufstiegs begründet (vgl. 2019: 110f.).¹⁶ Die Konfrontation mit Angehörigen der französischen Oberklasse, die ihm auf seinem Weg durch die Bildungsinstitutionen oft mit Herablassung begegneten, prägten früh einen »besonderen Scharfblick für soziale Asymmetrien [...]

¹⁶ Sein Vater war Postbote und später Postamtsvorsteher; seine Mutter stammte aus einer Bauernfamilie (vgl. Jaquet 2018: 11). Geboren in einem Dorf namens Béarn am Fuße der Pyrenäen besuchte Bourdieu zunächst das Internat im nahegelegenen Pau, um später auf das renommierte Internat *Louis-le-Grand* in Paris zu wechseln. Es folgten ein Studium an der Eliteuniversität *École normale supérieure* in Fontenay-Saint-Cloud und eine akademische Ausnahmekarriere inklusive eines Lehrstuhls am renommierten *Collège de France* (vgl. Rieger-Ladich 2019: 112f.; Friebertshäuser 2013: 273; Bourdieu 2002).

und ein feines Gespür für die unterschiedlichen Formen, in denen Bildung und Kultur eingesetzt werden, um Machtverhältnisse zu stabilisieren« (ebd.). Die Erfahrung, in den Bildungsinstitutionen fehl am Platz zu sein, drängten ihn somit früh in die Rolle eines distanzierten Beobachters, der sich nie einfach als Teilnehmer selbst alltäglicher Handlungen verstehen konnte (vgl. Spoerhase 2017: 28). Dies beförderte eine Haltung zur Welt, die sich hinsichtlich seines wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses als »fundamentalen Reflexivitätsgewinn« (ebd.) entpuppte.

Eine ähnliche »epistemologische Disposition« kann auch der französischen Philosophin Chantal Jaquet attestiert werden. Aufgewachsen unter ärmlichen Familienverhältnissen in der ländlichen Region Savoyen verließ sie früh die französische Provinz, um – wie auch Bourdieu – an der Elitehochschule *École normale supérieure* in Fontenay-Saint-Cloud zu studieren (vgl. Spoerhase 2018: 231). Ihr Werk *Zwischen den Klassen* (2018), in der sie entgegen Bourdieus Analysen nicht die gesellschaftlichen Beharrungskräfte offenlegt, sondern den Sonderfall der sozialen Nicht-Reproduktion analysiert, kommt jedoch weitgehend ohne autobiographische Bezugnahmen aus. Stattdessen nutzt sie literarische und autobiographische Zeugnisse anderer Autor_innen als Ausgangsmaterial für ihre sozialphilosophischen Reflexionen und entwickelt dabei gleich zu Beginn einen neuen terminologischen Zugang: Ausgehend von der Feststellung, dass die gängigen Bezeichnungen für Subjekte, die durch das Bildungswesen einen sozialen Aufstieg erfahren haben (*Milieuflüchtling*, *Milieuüberläufer* etc.), nicht ohne konnotative Einfärbungen auskommen, schlägt sie – angelehnt an das Konzept der Transsexualität – einen Neologismus vor:

Um denen, die das Schicksal ihrer Herkunftsklasse nicht reproduzieren, eine legitime objektive Existenz zu geben, ist es [...] geboten, eine andere Ausdrucksweise zu wählen und einen Begriff zu schaffen, mit dem pejorative, metaphorische oder normative Formulierungen vermieden werden. Um ein Individuum zu bezeichnen, das den Übergang von einer Klasse zu einer anderen vollzieht, scheint es daher sinnvoller, einen Neologismus nach dem Muster des Wortes *transsexuell* zu prägen: *transclasse*. (ebd.: 20, Hervh. i. O.)

Diese *Transclasse*¹⁷ seien, so Jaquet, definitionsgemäß »Wesen des Übergangs« (ebd.: 109f.). Sie unterscheiden sich von ihren Mitmenschen durch »die Erfahrung eines radikalen Zu-

¹⁷ Im weiteren Verlauf werde auch ich diesen Neologismus aufgreifen, wenn von Individuen die Rede ist, die durch institutionelle Bildung einen Milieuwechsel vollzogen haben. *Transclasse* wird dabei zugunsten einer flüssigen Lesbarkeit meist als Pluralform und somit geschlechtlich neutral verwendet (»*Transclasse* sind [...]«). Im Bezug auf einzelne Personen ist aber auch die Singularform möglich (»der/die *Transclasse*«).

standswechsels, des Übergangs von einer Welt zur anderen als Bewährungsprobe, die wegen der Immobilität der Gesellschaften nur wenige Menschen kennenlernen« (ebd.: 118). Um die besondere soziale Situation der *Transclasse* begreifbar zu machen, verwendet Jaquet dabei die Metapher des Neulands und schreibt:

Der Wechsel der Klasse ist die Entdeckung einer *terra incognita*, die nicht nur zu entziffern, sondern als Neuland zu erschließen ist, denn man muss beharrlich seine Furche ziehen und damit beginnen, sich nach vorgegebenen Normen zu kultivieren. (ebd.: 131, Hervh. i. O.)

Ihr Aufenthalt innerhalb der Ankunftssphäre gleicht daher einer »ethnologischen Erfahrung« (ebd.: 132), mit dem einen aber entscheidenden Unterschied, dass die *Transclasse* innerhalb des unbekanntem Terrains nicht lediglich Beobachtende sind, sondern gleichsam in den dortigen »Stamm« aufgenommen werden wollen, wodurch sie stets der Gefahr der Ablehnung und Ausgrenzung ausgesetzt sind (vgl.: ebd.). Anders formuliert: Sie müssen, um nicht als Fehl am Platz entlarvt zu werden, stetig überprüfen, ob sich ihr Verhalten mit dem feldspezifischen Habitus, der nicht ihr Herkunftshabitus ist, deckt. Dies verlangt eine konsequente und fortwährende Reflexion des eigenen Auftretens, welche bewirkt, dass sie sich in der fremden Sphäre niemals völlig unbefangen bewegen können:

Auch wenn man es ihm vielleicht nicht anmerkt, ist der Klassenübergänger oft nicht gleich auf dem Stand der Dinge, sondern reagiert ein wenig verzögert, denn er benötigt immer eine Distanz und braucht ein bißchen länger, um die Codes zu beachten, um sich anzupassen und keinen Fauxpas zu begehen. [...] Diese Distanz des Betrachters macht ihn manchmal mehr zu einem Selbstbeobachter als zu einem Akteur. Er beobachtet das, was die anderen tun, und beobachtet sich dabei, wie er bei der Übernahme eines Verhaltens mit jener eigentümlichen Verzögerung zurechtkommt, die weniger reflexhaft als reflexiv ist. (ebd.: 144)

Die Komplexität ihrer sozialen Situation ist jedoch nicht ausschließlich darauf zurückzuführen, dass sie sich innerhalb der Ankunftssphäre unter einem »wertenden Blick« (ebd.: 132) entwickeln müssen. Auch innerhalb des Herkunftsmilieus fühlen sich *Transclasse* aufgrund ihrer »Verwandlung« normativen Blicken ausgesetzt, die sie auffordern, auf authentische Weise zu bestätigen, noch immer Teil des Milieus zu sein, aus dem sie hervorgegangen sind (vgl. ebd.: 151). So suchen die sozialen Akteur_innen ihrer Herkunftswelt in ihren Worten und Handlungen ebenso fortwährend nach »Zeichen der Zugehörigkeit oder Verleumdung« (ebd.), wie jene der *terra incognita* eventuellen Fehlritten auflauern. Beide Bezugssphären stellen für

die *Transclasse* somit Welten dar, in denen sie sich aufgrund ihrer sozialen Situation nicht unbefangen bewegen können. Jaquet beschreibt die Identität der *Transclasse* daher als »schwebend oder schwankend« (ebd.: 106). Ihre Existenz rufe ihrer Ansicht nach gar dazu auf, die Vorstellung von *Identität* als homogene Entität zu revidieren und durch einen offeneren Terminus zu ersetzen: »Geprägt von seiner Beweglichkeit und seinen aufeinander folgenden Häutungen definiert sich der Klassenübergänger [...] durch eine *Transidentität* und gehorcht einer Logik des Zwischenraums.« (ebd.: 134, Hervh. i. O.)

Ebenso sei es Jaquet zufolge verkürzt, anzunehmen, dass sich der Wechsel von einem Milieu ins andere auf eine Addition von Habitusformen oder eine simple Hybridbildung beschränke (vgl. ebd.: 214); vielmehr nähmen »die Spannungen während des Übergangs die dynamische Form einer permanenten De- und Rekonstruktion [an]« (ebd.). Jaquet leugnet damit nicht den Einfluss des Habitus auf die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen; ihr Anliegen besteht vielmehr darin, darauf hinzuweisen, dass die eigenartige Zwitterstellung der *Transclasse* – ihre »zwischen Distanzierung und Zerrissenheit schwankende Position« (ebd.: 215) – mit dem gängigen terminologischen Repertoire der Bourdieuschen Sozialtheorie kaum zu erfassen ist. Mit der Einführung von Begriffen wie *Transclasse* und *Transidentität* legt sie also in gewisser Weise auch einen »blinden Fleck der Theorie der Reproduktion« (ebd.: 11) frei.

2 Habituelle Differenzerfahrungen in Frankreich

2.1 *Diese Orte sind nicht für uns gemacht!*

Der 1953 geborene Autor und Soziologe Didier Eribon ist auf beinahe paradigmatische Weise ein *Transclasse*. Eribon stammt aus einer Arbeiterfamilie aus Reims, einer Stadt in der Champagne nordöstlich von Paris und wuchs dort in relativer Armut auf. Heute lehrt er als Professor für Soziologie an der *Université de Picardie Jules Verne* in Amiens. Seinen bemerkenswerten bildungsbiographischen Werdegang zeichnet er in seinem Werk *Rückkehr nach Reims* (2009, Original: *Retour à Reims* (2009)) nach, das sowohl in Frankreich als auch international auf eine breite öffentliche Resonanz stieß.

Als er in einem Interview mit dem Magazin *Mercur* nach seinem heutigen Verhältnis zur Institution Universität gefragt wird, antwortet er entschieden: »Dieser Ort ist nicht für uns gemacht!« (Rehberg 2017: 17) Bemerkenswert an dieser Aussage ist nicht nur die Verwendung des Pluralpronomens, die eine ungebrochene ›Klassensensibilität‹ vermuten lässt, sondern auch, dass zum Zeitpunkt des Interview bereits eine jahrzehntelange Karriere als Professor im Hochschulwesen Frankreichs hinter ihm liegt. Dennoch empfindet er seine Gegenwart an diesem Ort noch immer als Deplatziertheit: »[I]ch muss diesen Ort immer wieder für mich erobern, gegen den Widerstand sehr mächtiger sozialer Kräfte. So wie ein Arbeiter in einem bürgerlichen Salon [...]« (ebd.) Es scheint also, als sei sein Verhältnis zu Bildungsinstitutionen trotz seines unwahrscheinlichen sozialen Aufstiegs nach wie vor von einer affektive Distanz und einem Gefühl der *primären habituellen Differenz* geprägt. Entgegen seiner offiziellen Legitimierung durch akademische Grade fühlt er sich im Feld des (höheren) Bildungswesens noch immer nicht angekommen, sondern seltsam deplatziert (vgl. Reuter/Berli 2017: 13).¹⁸

Die Deplatziertheit, die Eribon verspürt, gilt jedoch nicht nur für die Ankunfts-, sondern auch für die Herkunftssphäre. Die Überformung des Herkunftshabitus, die das soziale Feld des Bildungswesens dem aufstrebenden Schüler Eribon einst zur Bedingung machte, initiierte auch eine Entfremdung vom eigenen Herkunftsmilieu, welche wiederum in *sekundären habituellen Differenzenerfahrungen* zum Ausdruck kommt. Den Moment Rückkehr in die Welt seiner Familie erlebte Eribon daher als »verstörende[s] Gefühl, an einem Ort zugleich zuhause und fremd zu sein.« (2016: 25). Eribons Aussage »Dieser Ort ist nicht für uns gemacht!« ließe sich somit auch auf dessen nicht-akademisches Herkunftsmilieu anwenden – lediglich um ein Adverb ergänzt: »Dieser Ort ist nicht *mehr* für uns gemacht!«

Der Parallelität *primärer* und *sekundärer habituellen Differenzenerfahrungen* als Resultat institutioneller Bildung soll im Rahmen dieses Kapitels anhand einer Textgattung nachgespürt werden, die sich vor allem durch die Werke dreier französischer *Transclasse*-Autor_innen jüngst zu einem eigenen Genrebegriff verdichtet hat: Die *Autosozioiographie*.

¹⁸ Bourdieu schildert in seinem *Soziologischen Selbstversuch* eine ähnlich schamhafte Erfahrung anlässlich seiner Antrittsvorlesung am *Collège de France*: »Die Vorbereitung dieses Vortrags ließen mich meine ganzen Widersprüche in höchster Verdichtung spüren: Das Gefühl, gänzlich unwichtig zu sein, nichts zu sagen zu haben, das es verdiente, gesagt zu werden [...]« (Bourdieu 2002: 122)

2.2 Das Genre der Autozoziobiographie

In den vergangenen Jahren traten auffällig viele *Transclasse* publizierend in Erscheinung und stießen mit Schilderungen ihrer sozialen Aufstiege auf eine erstaunlich breite öffentliche Resonanz (vgl. Rieger-Ladich 2019: 193). Ihre Texte sind gattungstheoretisch nur bedingt dem Genre der Autobiographie zuzurechnen (vgl. Reuter 2020: 117). Vielmehr verknüpfen sie, so der Literaturwissenschaftler Carlos Spoerhase, »das Persönliche mit dem Politischen, die soziologische Theorie mit der literarischen Form [und] die Selbst- mit der Gesellschaftsanalyse [...]« (2018: 232). Als »Dokumente gelebter Klassengeschichte« (Reuter 2020: 111) weisen sie somit stets über das subjektiv Erlebte hinaus (vgl. ebd.: 112). Diese besondere literarische Gattung findet jüngst unter dem Genre-Neologismus *Autozoziobiographie* auch im wissenschaftlichen Kontext zunehmend Beachtung (vgl. u.a. Spoerhase 2018; Rieger-Ladich/Grabau 2018: 793f.; Grabau 2020; Reuter 2020). Die Philosophin Chantal Jaquet, deren *Transclasse*-Theorie bereits in Kapitel 1.5 vorgestellt wurde, ist eine der prägendsten Figuren dieses wissenschaftlichen Diskurses.

Bezogen auf Eribons Autozoziobiographie *Rückkehr nach Reims* benennt sie ein zentrales Charakteristikum der literarischen Gattung, wenn sie schreibt: »Die Analyse geht aus der persönlichen Erfahrung hervor, erhellt sie umgekehrt aber auch und bezeugt die Reziprozität zwischen Theorie und individueller Geschichte.« (2018: 26f.) Obwohl das Werk an einigen Stellen an autobiographische Erzählweisen erinnere, präsentiert es sich daher nicht als klassische Autobiographie, sondern als eine theoretische Analyse der sozialen Herkunftswelt (vgl. ebd.). Die Feststellung einer engen Verzahnung von subjektiver Erfahrung und soziologisch-theoretischer Perspektive gilt zwar für Eribons Werk im Speziellen,¹⁹ sie trifft tendenziell aber auch auf die anderen autozoziobiographischen Texte zu. Sie können und sollten daher stets auch als »soziologische Zeitdiagnosen« (Reuter 2020: 117) gelesen werden.

Ebenso lässt sich ein charakteristischer Stil des Genres ausmachen, der von einer durchgängigen Nüchternheit und Prägnanz geprägt ist, um – wie Eribon schreibt – »jeglichen verfremdenden Effekt zu vermeiden« (2018: 59). In den Autozoziobiographien der Schriftstellerin Annie Ernaux erkennt Jaquet folglich eine »Schreibweise der objektiven Distanz, [die] ohne heimliches Lächeln und komplizenhaftes Einverständnis mit dem gebildeten Leser«

¹⁹ Eribon selbst schreibt, man könne sein Werk als »eine zur historischen und theoretischen Analyse geformte Autobiographie lesen« (Eribon 2016: 20).

(2018: 205) auskommt. Ernaux selbst beschreibt in *Der Platz* die charakteristische Nüchternheit ihres Stils als Versuch, sich beim Schreiben unmittelbar an der Sprache des Herkunftsmilieus zu orientieren. Sie bleibe daher stets

ganz nah an den gehörten Wörtern und Sätzen und [hebe] sie manchmal durch Kursivschrift [hervor]. Nicht um mich von ihnen zu distanzieren und mich mit dem Leser zu verbünden, so etwas lehne ich ab, egal in welcher Form, ob Nostalgie, Pathos oder Ironie. Sondern weil diese Wörter und Sätze die Beschaffenheit und die Grenzen einer Welt ausdrücken, in der mein Vater gelebt hat, in der auch ich gelebt habe. Eine Welt in der man alles wörtlich nahm. (Ernaux 2019a: 38)²⁰

Ernaux zählt neben dem bereits erwähnten Didier Eribon und dem Autor Édouard Louis zu den bekanntesten Vertreter_innen des autozoziobiographischen Schreibens.²¹ In ihren Werken rekapitulieren die drei *Transclasse* den eigenen sozialen Aufstieg – ihren Weg vom Arbeiterkind zum/zur Intellektuellen – als eine Kettung von habituellen Differenzenerfahrungen. Anders als im traditionellen Bildungsroman, in dem die Protagonist_innen ebenfalls auf ihren meist mühevollen Wegen durch die Bildungsinstitutionen begleitet werden, konterkarieren die drei Biographieträger_innen somit das Narrativ des heldenhaften und selbstbestimmten Aufstiegs, indem sie das Bildungswesen und seine Potentiale hinsichtlich sozialer Mobilität nicht überhöhen (vgl. Rieger-Ladich 2019: 193). Vielmehr werden die Bildungsinstitutionen als »Orte der Demütigung und Deklassierung« charakterisiert, an denen »die Angehörigen unterschiedlicher sozialer Klassen aufeinander[treffen] und [...] habituelle Differenzen auf schmerzhaft Weise markiert [werden]« (Rieger-Ladich/Grabau 2018: 793). Somit bestätigt das Genre der Autozoziobiographie in gewisser Hinsicht auch Bourdieus Auffassung, dass es sich beim emanzipatorischen Selbstverständnis von Bildungsinstitutionen um einen »Mythos« (Bourdieu 2018: 31) handelt.

Dass sich die Autor_innen auch darüber hinaus mehr oder weniger explizit auf die Theorie Bourdieus beziehen, verwundert kaum. Zum einen erweisen sich dessen Perspektive auf gesellschaftliche Asymmetrien und sein Konzept des Habitus als überaus fruchtbarer Anknüpfungspunkte, um die eigenen bildungsbiographischen Erfahrungen reflektieren und theore-

²⁰ Édouard Louis, dessen Autozoziobiographie *Das Ende von Eddy* im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls analysiert wird, verwendet die Kursivschrift in identischer Weise als Stilmittel, um die Unmittelbarkeit der milieuspezifischen Sprache zu akzentuieren (vgl. Louis 2016).

²¹ Für den englischsprachigen Raum sind zudem *Hillibilly-Elegie* von J. D. Vance (2016) sowie – zumindest in Teilen – *On Earth We Are Briefly Gorgeous* von Ocean Vuong (2019) zu nennen. Auch im Werk *Herkunft* des deutschen Autors Saša Stanišić (2019) lassen sich autozoziobiographische Ansätze erkennen. In den beiden letztgenannten Werken wird jedoch primär eine migrantische Perspektive formuliert.

tisch konturieren zu können.²² Zum anderen kann Bourdieu auch als eigentlicher Begründer des autosoziobiographischen Genres betrachtet werden (vgl. Grabau 2020: 90). 2001 trug er im Rahmen seiner Abschiedsvorlesung am *Collège de France* einen knappen biographisch grundierten Text vor, den er als *auto-socioanalyse* bezeichnete und der kurz darauf – im Jahr seines Todes – in einer erweiterten Fassung als *Ein soziologischer Selbstversuch* (2002, Original: *Esquisse pour une auto-analyse* (2004)) noch vor einer französischen Publikation in deutscher Sprache erschien (vgl. Spoerhase 2018: 238). In diesem Text geht Bourdieu der Frage der sozialen Situiertheit des erkenntnislogischen Subjekts nach: Welche Umstände hatten ihn dazu bewogen, sich der Soziologie zuzuwenden? Welchen Einfluss hatte seine eigene soziale Situation auf die Entwicklung seines spezifischen Blicks auf die soziale Welt (vgl. Grabau 2020: 92)? Nicht die extensive Entfaltung des Persönlichen steht also im Zentrum,²³ sondern die »sozialen Voraussetzungen seiner eigenen epistemologisch-methodologischen Grundhaltung« (Spoerhase 2018: 238). Dennoch verwebt Bourdieu seine Reflexionen insbesondere im abschließenden Kapitel auch mit konkreten bildungsbiographischen Schilderungen und persönlichen habituellen Differenzerfahrungen. Einmal vergleicht er dabei sein bereits in der Grundschule existentes Gefühl der Deplatziertheit mit der sozialen Situation seines Vaters:

Ich denke, daß meine Kindheitserfahrung, ein Überläufer und Sohn eines Überläufers zu sein [...], bei der Prägung meiner Einstellung im Verhältnis zur sozialen Welt sicher entscheidend gewesen ist: Selbst wenn ich mich von meinen Kameraden in der Grundschule [...] kaum unterschied [...], war ich doch durch eine Art unsichtbare Mauer von ihnen getrennt, die dann manchmal in bestimmten Bedingungen [...] greifbar wurde, ähnlich wie mein Vater unter den Bauern und Arbeitern, in deren Mitte er sein Leben als kleiner armer Beamter fristete, ein Außenseiter blieb. (Bourdieu 2002: 96)

Obwohl Didier Eribon Bourdieu vorwirft, die Selbstreflexion nicht radikal genug praktiziert zu haben, da er – dem Dispositiv der Wissenschaftlichkeit folgend – versucht hätte, »sein Denken und seine soziale Herkunft ›methodisch korrekt‹ voneinander zu separieren« (Eribon 2017: 79; vgl. auch Rieger-Ladich/Grabau 2018: 291f.),²⁴ beschreibt er dessen *Selbstversuch*

²² Dabei ist bemerkenswert, dass sich ihre autosoziobiographischen Analysen vor allem auf den Habitus beziehen und ihn »ohne systematischen Rückgriff auf andere Leitbegriffe Bourdieus [...] herauspräparier[en]« (Spoerhase 2018: 240f.).

²³ In seinem Aufsatz *Die biographische Illusion* hatte er zwei Jahre zuvor bereits deutlich gemacht, dass er dem Genre der (Auto-)Biographie und ihrer Logik der »artifiziellen Kreation von Sinn« kritisch gegenübersteht (vgl. Bourdieu 1990: 76).

²⁴ Tatsächlich verblüfft, dass Bourdieu im Abschlusskapitel seines *Soziologischen Selbstversuchs*, in welchem er seine soziale Herkunft skizziert, kaum auf das terminologische Repertoire seiner Theorie zurückgreift (vgl. Bourdieu 2002: 95-127).

neben den Texten von Annie Ernaux als eine der »wichtigsten Referenzen und Vorbilder von *Rückkehr nach Reims*« (Eribon 2017: 73). Überhaupt sei die Entdeckung der Bourdieuschen Theorie für Eribon eine existenzielle Befreiung gewesen, die ihm den Schlüssel in die Hand gab, um zu verstehen, wer er sei und was in seiner »sozialen Existenz vor sich ging« (ebd.: 62). Als ein ähnlich einschneidendes Erlebnis beschreibt Ernaux die Lektüre Bourdieus und spricht gar von einem »gewaltsamen ontologischen Schock« (Spoerhase 2018: 236). In seinem gemeinsam mit Passeron verfassten Werk *Die Erben* (2007, Original: *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964))²⁵, erkannte sie eine »geheime Aufforderung [...] von der Zerrissenheit des sozialen Aufstiegs [und] von der Scham zu schreiben« (Eribon 2016: 232).

In Aussagen wie diesen werden auch die politischen Ambitionen der autozoziobiographisch arbeitenden Autor_innen deutlich, als *Transclasse* dem Lesepublikum die Mühen des sozialen Aufstiegs durch eine »engagierte Literatur« (Reuter 2020: 116) verständlich zu machen. So schreibt auch Eribon über *Rückkehr nach Reims*, sein Buch sei

durch und durch politisch. Es ist in der gelebten Erfahrung verankert, in dem, was ich von ganz konkreten Existenzen weiß. In gewisser Weise dreht [es sich] um die gesellschaftlichen Kämpfe und entwirft eine – natürlich nur partielle – Kartographie der Schlachtfelder. Das Buch befindet sich also selbst im Krieg. Es präsentiert die Gesellschaft als einen Raum von Konflikten und Konfrontationen [...]. (2018: 61f.)

Hier bleibt allerdings zu konstatieren, dass trotz der erstaunlichen Reichweite, die ihre Werke erzielen konnten, sich die Autor_innen in einer unausweichlichen Dilemmasituation wiederfinden: Durch ihre gesellschaftliche Position vermitteln sie zwar zwischen Lebensrealitäten und fungieren somit in gewisser Weise als Übersetzer_innen des Sozialen (vgl. Spoerhase 2018: 247), die »Licht auf das Räderwerk der Macht [...] werfen« (Eribon 2018: 62); dennoch, so scheint es, kennt diese Vermittlung ausschließlich eine Richtung:

Die Herkunftswelt des Klassenübergängers ist innerhalb dieses Kommunikationsmodells [...] kein Adressat der Übersetzungsleistung [...]. »Die Leute«, die durch die Buchlektüre erlernen sollen, »wie sich sozialer Aufstieg wirklich anfühlt«, müssen sich selbst nicht erst um diesen Aufstieg bemühen. Der akademische Aufsteiger spricht zu einem akademisch gebildeten Lesepublikum. (Spoerhase 2018: 247)

Die hier anklingende Genre-Kritik, wonach Autozoziobiographien zwar gesellschaftliche Reproduktionsmechanismen problematisieren, durch die Rezeptionssituation aber letztlich ge-

²⁵ Der größte Teil des Werks erschienen unter dem Titel *Die Illusion der Chancengleichheit* bereits 1971 in deutscher Sprache (vgl. Bourdieu/Passeron: 1971).

sellschaftliche Asymmetrien nicht zu durchkreuzen vermögen, stellt ein grundlegendes Dilemma dar, dem sich die Autor_innen selbst bewusst scheinen. So stellt Eribon an einer Stelle von *Rückkehr nach Reims* nüchtern fest, es sei vollkommen klar, dass seine Art des Schreibens eine »Exterritorialität« des Schreibenden wie auch der Leser_innen voraussetzt (vgl. 2016: 90)²⁶ und auch in Bezug auf Ernauxs Texte merkt er an:

In *Das bessere Leben*, *La Honte* und *Gesichter einer Frau* erkenne ich [ihren] unerbittlichen Willen, [anonyme und spurenlose] Leben aufzuzeichnen und zur inoffiziellen »Archivistin« von Familientraditionen sowie eines Familienwissens zu werden, das nur zwischen den Generationen weitergetragen wird. Ich erkenne aber auch die Resignation, nichts weiter als diese Archivistin sein zu können. Wer die Überlieferung in einem Buch festhält, hat sich schon außerhalb dieser Tradition gestellt und gehört der überlieferten Welt nicht mehr an. (Eribon 2017: 134)

Es scheint mir daher auch im Sinne der Autor_innen geboten, ihre autozoziobiographischen Analysen nicht lediglich als singuläre Ereignisse der sozialen Nicht-Reproduktion zu deuten und somit einer meritokratischen Logik Vorschub zu leisten, die die geschilderten sozialen Aufstiege in reaktionärer Weise zu instrumentalisieren versucht. Dies betont auch Carlos Spoerhase, wenn er schreibt:

Es besteht [...] die Gefahr, dass mit dem Erzählprinzip, die Gesellschaft der Gegenwart aus dem Blickwinkel des individuellen Sozialaufstiegers zu perspektivieren, auch ein politischer Individualismus gestützt wird, der den Blick auf kollektive Problemlagen und Lösungsansätze verstellt. [...] Das individuelle Schicksal darf nicht schon deshalb, weil es sich am besten erzählen lässt, zur Leitgröße des politischen Denkens werden. (Spoerhase 2017: 37)

Ähnliches mahnten Bourdieu und Passeron bereits 1971 an, als sie schrieben, dass »der Erfolg einiger weniger zu oft vergessen läßt, daß diese das kulturelle Handikap nur aufgrund außergewöhnlicher Fähigkeiten und eines ungewöhnlichen familiären Milieus überwinden konnten« (Bourdieu/Passeron 1971: 41).²⁷ Um aus den autozoziobiographischen Analysen der Au-

²⁶ Erwähnt sei in diesem Zusammenhang auch Eribons Beschreibung der Reaktion seiner Mutter, als er ihr eines seiner Werke als Geschenk überreicht: »Als sie den Umschlag öffnete, in dem ich das Buch verpackt hatte, überkam mich ein merkwürdiges Unbehagen: Was mochte dieses Objekt [...] für sie bedeuten? [...] Die ganze soziale Distanz, die zwischen uns lag, schien sich in diesen kleinen Band eingeschrieben zu haben, auf dem zwar der Name ihres Sohnes stand, an dem sie aber alles [...] daran erinnerte, dass es nicht an Leute wie sie gerichtet ist.« (Eribon 2018: 86f.)

²⁷ Bourdieu misst der Familienkonstellation – z.B. der Existenz von Studierenden in der Verwandtschaft – einen hohen Stellenwert hinsichtlich der singulären Nicht-Reproduktion bei (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 44). Die Autozoziobiographien von Édouard Louis, J. D. Vance oder auch Didier Eribon legen indes nahe, dass eine solche Konstellation keine notwendige Bedingung für soziale Aufwärtsmobilität durch institutionelle Bildung darstellt (vgl. Louis 2016; Vance 2017; Eribon 2016).

tor_innen auch (bildungs-)politische und pädagogische Implikationen ableiten zu können, sollte der Fokus einer Auseinandersetzung mit dem (autosozio-)biographischen Material daher nicht auf dem Aspekt erfolgreicher Nicht-Reproduktion liegen. Vielmehr müssen die Texte auf Momente des Beinahe-Scheiterns abgeklopft werden, wie sie sich in *primären* und *sekundären habituellen Differenzenerfahrungen* manifestieren. Diesem Vorhaben will ich mich im nun folgenden Kapitel widmen.

2.3 Habituelle Differenzenerfahrungen in den Autosozio- biographien von Didier Eribon, Édouard Louis und Annie Ernaux

In seinem Aufsatz *Die biographische Illusion*, der vielerorts so ausgelegt wurde als lehne Bourdieu autobiographisches Material als Zugang soziologischer Erkenntnis kategorisch ab (vgl. Schlüter 2013: 278), findet sich gegen Ende des Textes dennoch ein Hinweis, auf welche Weise persönliche Erfahrungsschilderungen von Biographieträger_innen empirisch fruchtbar gemacht werden könnten:

Die biographischen Ereignisse definieren sich [...] als Platzierungen und Deplatzierungen im sozialen Raum, also, genauer, in den verschiedenen aufeinander folgenden Zuständen der Verteilungsstruktur der verschiedenen Kapitalsorten, die in dem betreffenden Feld im Spiel sind. (Bourdieu 1990: 80)

Bourdieu verweist hier offensichtlich auf *primäre habituelle Differenzenerfahrungen*, die aus einer Nicht-Passung zwischen basalem Habitus und feldspezifischem Habitus resultieren und die von den Subjekten als »Deplatzierungen im sozialen Raum« erlebt werden. Auch die Erziehungswissenschaftlerin Anne Schlüter betont die Potentiale der Konzepte Habitus und soziales Feld als Instrumente für die Arbeit mit biographischem Material und schlägt vor, die singuläre Lebensgeschichte in der Auswertung auf das soziale Feld und die in ihm eingelagerten Logiken – den feldspezifischen Habitus – zu beziehen (vgl. Schlüter 2013: 295). Das Aufspüren von *primären* und *sekundären habituellen Differenzenerfahrungen*, wie es in diesem Abschnitt anhand vier exemplarischer Autosozio-
biographien erfolgen soll, trägt dieser Forderung Rechnung. Durch eine mehrstufige und thematisch fokussierte Lektüre der Texte wurden hierfür wiederkehrende Habituskonflikte identifiziert und zu sechs Differenzkategorien verdichtet. Bevor eine Vorstellung dieser Kategorien erfolgt, sollen die vier für die Analyse herangezogenen Werke und ihre Autor_innen übersichtsartig vorgestellt werden.

Beim ersten der Werke handelt es sich um das des zum Zeitpunkt der Veröffentlichung erst 22-jährigen Soziologiestudenten Édouard Louis. In *Das Ende von Eddy* (2016, Original: *En finir avec Eddy Bellegueule*²⁸ (2014)) erzählt dieser seine Flucht als junger Homosexueller aus dem hypermaskulin und homophob geprägten Arbeitermilieu seines nordfranzösischen Heimatdorfes.²⁹ Das Bildungswesen diene ihm hierbei zwar als Vehikel; dennoch war sein Weg durch die Institutionen zugleich von einem ständigen Gefühl der Nicht-Passung begleitet, dessen Ursache auf seine proletarisch geprägte Habitualisierung zurückzuführen sind. Sowohl sein Vater, ein Fabrikarbeiter, als auch seine Mutter, die mit Gelegenheitsjobs zum Haushaltseinkommen beitrug, gingen bereits früh von der Schule ab, weshalb ihr Verhältnis zu den Institutionen des Bildungswesens Zeit ihres Lebens ein distanzierteres blieb. Durch die Unterstützung einer engagierten Schulleiterin gelingt es ihm schließlich trotz seiner sozialen Situation der Wechsel auf ein Theatergymnasium in der Departmenthauptstadt Amiens. An dieser Stelle endet zwar der Roman, die bildungsbiographische Ausnahmekarriere des jungen Autors nimmt hier aber erst ihren Ausgang: Nach einem Studium an der Elitehochschule *École Normale Supérieure* in Paris und der Veröffentlichung des Bestsellers *Das Ende von Eddy* folgte ein Fellowship am Dartmouth College in den USA und eine Gastprofessur an der FU Berlin (Reuter 2020: 108). Er ist zudem regelmäßiger Gast in philosophischen Talkrunden und hat 2016 (*Im Herzen der Gewalt*) und 2019 (*Wer hat meinen Vater umgebracht?*) zwei weitere international erfolgreiche Romane veröffentlicht.

Didier Eribons *Rückkehr nach Reims* (2016, Original: *Retour à Reims* (2009)) kann als die theoretisch fundiertere Vorlage für die romanhafte Autozoziobiographie von Louis betrachtet werden (vgl. Reuter 2020: 107).³⁰ Im fünf Jahre zuvor erschienen Werk beschreibt der ebenfalls homosexuelle Autor die Flucht aus seinem proletarisch geprägten Herkunftsmilieu allerdings mit einer wesentlich größeren retrospektiven Distanz. Ausgangspunkt des Buches ist

²⁸ Der Originaltitel bezieht sich darauf, dass er am Ende seiner ›Flucht‹ seinen Geburtsnamen Eddy Bellegueule ablegt, um die Transformation symbolisch zu unterstreichen.

²⁹ An einer Stelle des Buches schreibt er: »Die Tatsache, dass ich auf Jungs stand, wirkte bereits auf meine Verbindung zur Welt ein und drängte mich dazu, mich mit Werten zu identifizieren, die nicht denen meiner Familie entsprachen.« (Louis 2016: 177) Auch Eribon beschreibt seine sexuelle Orientierung als wesentlichen Impulsgeber für seine bildungsbiographischen Ambitionen: Seine Schullaufbahn sei ein »Wunder« und es sei gut möglich, dass seine »Homosexualität dieses Wunder ermöglicht hat« (Eribon 2016: 193). Leider kann dieser Aspekt im Rahmen der Arbeit nur gestreift werden. Für eine ausführliche Analyse dieses Faktors vgl. Eribon 2019 sowie Eribon 2016: 191ff.

³⁰ Eribon hat Louis als einer seiner Studenten 2010 kennengelernt (vgl. Reuter 2020: 107). Mittlerweile pflegen die beiden Autoren ein freundschaftliches Verhältnis und bilden zusammen mit dem Philosophen Geoffroy de Lagasnerie eine öffentlichkeitswirksam agierende linksintellektuelle Clique (vgl. Louis 2019: 155f.).

der Tod des Vaters, wegen dem Eribon nach seinem akademischen und sozialen Aufstieg, der im Anschluss an eine journalistische Laufbahn schließlich in einer Professur für Soziologie an der Universität in Amiens mündete, nach Reims – die Stadt seiner Kindheit – zurückkehrt. Seine autozoziobiographischen Reflexionen, die auch Informationen aus Interviews und E-Mail-Korrespondenzen mit den Akteur_innen der Herkunftssphäre miteinbeziehen (vgl. Eribon 2018: 71f.), verknüpft er dabei u.a. mit den theoretischen Arbeiten von Sartre, Foucault und – insbesondere – Bourdieu. Nebst soziologischen, ideengeschichtlichen und politisch-historischen Exkursen liegt der Fokus Eribons dabei auch auf einer rekonstruktiven Aufarbeitung seines Weges durch das französische Bildungswesen, welcher ihn zu einer kontinuierlichen Arbeit am eigenen Habitus zwang und dadurch eine sukzessive Entfremdung vom eigenen Herkunftsmilieu bedingte. Seine schulische Verwandlung beschreibt er an einer Stelle seiner Autozoziobiographie als eine umfassende Habitustransformation, die Bourdieus Formulierung der »Gegendressur« (2001: 220) eindrücklich beglaubigt:

Es war eine regelrechte Askese für mich, eine Selbst- oder, besser gesagt, Umerziehung, die sich auch dadurch vollzog, dass ich das verlernte, was ich ursprünglich gewesen war. Dinge, die für andere selbstverständlich waren, musste ich mir im Kontakt mit einem bestimmten Umgang mit Sprache, Zeit und auch mit anderen Menschen Tag für Tag, Monat für Monat erarbeiten. All das veränderte meine gesamte Persönlichkeit und meinen Habitus von Grund auf, und ich entfernte mich immer weiter von jenem familiären Milieu, in das ich doch jeden Abend zurückkehrte. (Eribon 2016: 158f.)

Die Schriftstellerin und ehemalige Gymnasiallehrerin Annie Ernaux, die sich aufgrund ihres literarischen Sujets und ihres Vorgehens als eine »Ethnologin ihrer Selbst« (Eribon 2018: 60) versteht, skizziert in ihren Werken eine ebenso radikale Habitustransformation. Geboren und aufgewachsen in der nordfranzösischen Gemeinde Yvetot als Tochter von Krämerladenbesitzer_innen gelang ihr durch das Bildungswesen zunächst der sozialer Aufstieg zur Oberschulrätin und – später – zur renommierten Pariser Intellektuellen (vgl. ebd: 106f.). Die beiden Romane, die von ihr im Rahmen der vorliegenden Arbeit analysiert werden sollen, werden – ähnlich wie bei Eribon – jeweils konzeptuell gerahmt vom Tod ihrer Eltern. In *Das Leben einer Frau* (1993, Original: *Une Femme* (1988))³¹ wählt sie das Schicksal der Mutter und in *Der Platz* (2019a, Original: *La Place* (1983)) das des Vaters als Ausgangspunkte für ihre autozoziobiographischen Reflexionen und nimmt dabei an mehreren Stellen Bezug auf *primäre*

³¹ Im vergangenen Jahr erschien im Suhrkamp Verlag eine Neuübersetzung des Werks mit dem Titel *Eine Frau* (2019b). Die vorliegende Arbeit orientiert sich allerdings an der ursprünglichen Übersetzung von Regina Maria Hartig aus dem Jahr 1993.

und *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen* als Effekt ihres außergewöhnlichen bildungsbiographischen Aufstiegs.

Die habituellen Differenzenerfahrungen, von denen die französischen *Transclasse* in ihren Autozoziobiographien berichten, sollen nun anhand konkreter Passagen aus den Texten herausgearbeitet, und zu sechs Kategorien verdichtet werden. Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit konnten dabei nicht alle relevanten Passagen einbezogen werden. Die Analyse erhebt somit nicht den Anspruch auf eine lückenlose Auflistung der in den Werken beschriebenen habituellen Differenzenerfahrungen, sondern ist als Versuch zu verstehen, die wesentlichen Bereiche, in denen soziale Herkunft und der feldspezifische Habitus des Bildungswesens in Konflikt geraten können, durch eine exemplarische Auswahl aufzuzeigen.

**i. Differenzkategorie I:
Die feld- bzw. milieuspezifische Sprache**

In *Die Illusion der Chancengleichheit* unterstreichen Bourdieu und Passeron, dass »der Wert des bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals, über das jeder einzelne verfügt, von der Distanz zwischen den sprachlichen Anforderungen des Bildungswesens und der [...] Sprache seiner Herkunftsklasse [abhängt]« (1971: 110). Diese These verifiziert sich mit Blick auf die vier Autozoziobiographien auf verschiedene Art und Weise. So verweisen Louis, Eribon und Ernaux an mehreren Stellen darauf, dass sich die Sprache ihres Herkunftsmilieus empfindlich von der des Bildungswesens unterschieden habe. Da die Sprache als inkorporierte Struktur unweigerlich auf den Herkunftshabitus einer Person verweist, lassen sich Momente, in denen sich die Herkunftssprache an der feldspezifischen Sprache des Bildungswesens stößt, als habituelle Differenzenerfahrungen entschlüsseln.

Louis beschreibt in *Das Ende von Eddy*, dass während seiner Schulzeit die Sprache seiner Familie stets eine Quelle *primärer habitueller Differenzenerfahrungen* darstellte: Aufgrund seiner familialen Habitualisierung habe ihm das gefehlt, »was die *Grundlagen* genannt wurde, [...] wegen der Sprache meiner Familie [...], den vielen Fehlern, dem Dialekt der Picardie³²«, den die Akteur_innen seines Herkunftsmilieus »in mancher Hinsicht besser beherrschten als das offizielle Französisch« (2016: 80, Hervh. i. O.). Einen ähnlich fehlerhaften und dialektal

³² Region im Norden Frankreichs rund um die Stadt Amiens.

markierten sprachlichen Habitus identifiziert auch Ernaux in *Der Platz* als den ihrer Familie. Wie auch Louis muss sie während ihrer schulischen ›Sekundärsozialisation‹ feststellen, dass sich die Sprache ihrer Familie entscheidend vom ›offiziellen Französisch‹, das im Feld der institutionellen Bildung verlangt war, unterschied: Da in der Herkunftssphäre »mit dem ganzen Mund« (2019a: 53) gesprochen worden sei, habe ihr eine Grundschullehrerin diese ›feldinadäquate Sprache‹ zunächst systematisch abtrainieren müssen (vgl. ebd.). Auch Eribon erinnert sich, dass sein Eintritt in das Feld der institutionellen Bildung den Versuch einer radikalen Überformung der familialen ›Erstsprache‹ erzwang:

[D]as Sprechen musste ich von Grund auf neu lernen: fehlerhafte Aussprachen oder Wendungen korrigieren, Regionalismen verlernen [...], den Zungenschlag sowohl des Nordostens als auch der Arbeiterschicht ablegen, mir ein feineres Vokabular und präzisere grammatische Konstruktionen angewöhnen – kurz: Ich musste meine Sprache und meine Ausdrucksweise permanent überwachen. (Eribon 2016: 98f.)

Um sich im Feld des Bildungswesens nicht-stigmatisiert bewegen zu dürfen, verlangten die Akteur_innen der Institutionen von den drei *Transclasse* also eine sprachliche Akkulturation sowie eine konsequente sprachliche Selbstreflexion. Sie mussten lernen, das milieuspezifische Register und dialektale Markierungen als vulgär zurückzuweisen und sukzessive abzulegen. Innerhalb des Herkunftsmilieus führte diese Überformung als Reaktion auf *primäre habituelle Differenzenerfahrungen* wiederum zu *sekundären habituellen Differenzenerfahrungen*. Bei Ernaux wird dies besonders deutlich, wenn sie beschreibt, welche emotionale Reaktionen die Diskrepanz zwischen der Familien- und der ›Schulsprache‹ provozieren konnte, sobald die Differenzen thematisch wurden:

Weil die Grundschullehrerin mich immer »verbesserte«, verbesserte ich später meinen Vater, ich eröffnete ihm, dass Wendungen wie *se parterrer* (sich auf den Boden schmeißen) oder *quart moins d'onze heures* (Viertel elf) im Französischen nicht *existierten*. Er bekam einen Wutanfall. Ein anderes mal: »Wie soll ich in der Schule richtig sprechen, wenn ihr euch die ganze Zeit so schlecht ausdrückt!« Ich weinte. Er war unglücklich. In meiner Erinnerung führte alles, was mit Sprache zu tun hatte, zu Ärger und Streit, viel mehr als Geld. (Ernaux 2019a: 53f., Hervh. i. O.)

Auch Eribon und Louis erinnern sich an solche Momente, in denen ihre mühevoll angeeignete feldadäquate Sprache *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen* hervorrief, welche sich in repulsiven oder zumindest irritierten Reaktionen seitens des Herkunftsmilieus manifestierten: »Du sprichst wie gedruckt«, haben sie in meiner Familie oft gesagt, um sich über meine neu-

en Manieren lustig zu machen [...]«, erinnert sich Eribon (2016: 99) und auch Louis berichtet in *Das Ende von Eddy* von einem ähnlichen Moment der Denunziation: Er war zu diesem Zeitpunkt bereits bei seinen Eltern ausgezogen, um das Theatergymnasium in Amiens zu besuchen. Als er an einem der Wochenenden sein neues Umfeld verlässt und ins Haus seiner Eltern zurückkehrt, spielte sich am Familientisch eine Situation ab, in der die sprachlichen Differenzen von seinen Eltern sofort als Ergebnis seiner milieuuntypischen Schullaufbahn entlarvt, und als Beweis für einen schleichenden Entfremdungsprozess interpretiert wurden:

Als ich Jahre später gegenüber meinen Eltern das Wort *zu Abend essen* benutzte und nicht *futtern* sagte, spotteten sie *Wie der jetzt redet, für wen hält der sich. Geht in die Stadt zur Schule und macht gleich einen auf feiner Herr, kommt hier an und redet wie ein Studierter.* (Louis 2016: 99, Hervh. i. O.)

An der Reaktion seines Herkunftsmilieus wird ersichtlich, dass nicht nur der Aufenthalt im Feld des Bildungswesens eine konsequente und fortwährende Überwachung der eigenen Ausdrucksweise verlangt; auch die Rückkehr in das Herkunftsmilieu erzwingt eine permanente sprachliche Selbstreflexion und innere Korrekturprozesse, will man von den Akteur_innen der Herkunftssphäre nicht als abtrünnig denunziert, sondern weiterhin als authentisches Mitglied akzeptiert werden. Es ist die von Jaquet beschriebene Notwendigkeit, »Zeichen der Zugehörigkeit« (2018: 151) auszusenden, um die bildungsbiographisch beförderte Distanz zwischen den *Transclasse* und ihren Herkunftsmilieus sprachlich zu verschleiern und weiterhin unmarkiert am Abendtisch Platz nehmen zu dürfen. Eribon versteht diese Fähigkeit des kontextsensiblen sprachlichen Pendelns, um sich in der Herkunftssphäre zu tarnen, gar als eine Form der »sozialen Bilingualität« und schreibt:

Im Umgang mit Leuten, deren Sprache ich »verlernt« habe, bin ich bis heute extrem darauf bedacht, lange oder für sie ungewöhnliche Satzkonstruktionen zu vermeiden [...]. Ich bemühe mich, Betonungen und Ausdrücke zu verwenden, die ich niemals wirklich vergessen, sondern in einem fernen Winkel meines Gedächtnisses abgelegt habe. Es handelt sich nicht um Zweisprachigkeit im engeren Sinne, aber doch um ein Spiel mit sprachlichen Ebenen, um milieu- und situationsspezifische Register. (Eribon 2016: 99)

Ähnliche kommunikative Strategien im Umgang mit *sekundären habituellen Differenzenerfahrungen* sind im Falle Ernauxs auch im schriftlichen Austausch mit ihrer Familien identifizierbar: Während sie fernab ihres Heimatdorfes in Rouen zunächst eine Ausbildung zur Grundschullehrerin begann, pflegte sie einen regen Briefverkehr mit ihren Eltern. Obwohl Ernauxs

Mutter stets bemüht war, sich sprachlich von ihrem sozialen Umfeld zu distinguieren,³³ griff diese im Rahmen des Briefwechsels auf eine auffallend schmucklose Sprache zurück, in der Ernaux ihren Kampf mit der Grammatik und den Formulierungen zu erkennen glaubte (vgl. 2019a: 75). Der ebenso nüchterne Stil ihrer Antworten versucht den der Mutter zu imitieren, da sie vermutete, ihre Eltern »hätten jedes Bemühen um Stil so empfunden, als wollte [sie] sie auf Distanz halten« (ebd.). Als sie jedoch nach mehreren Jahren der Absenz in ihr Heimatdorf zurückkehrt und ihrer Eltern wieder auf authentische Weise in ihrem Alltag erlebt, wird ihr die sprachliche Distanz, die in den Briefen so stilistisch verschleiert werden konnte, wieder unvermittelt bewusst:

In der Ferne hatte ich vergessen, wie meine Eltern sprachen [...]. Jetzt hörte ich ihre lauten Stimmen, hörte sie ›a‹ statt ›elle‹ sagen. Ich erlebte sie wieder so, wie sie immer gewesen waren, ohne diese ›Zurückhaltung‹ im Auftreten, diese korrekte Sprache, die für mich mittlerweile selbstverständlich geworden war. Ich fühlte mich zwiegespalten. (Ernaux 2019a: 81)

Die in diesem Abschnitt zusammengetragenen Momente sprachbezogener habitueller Differenzenerfahrungen machen deutlich, dass die Überformung der ›Herkunftssprache‹ zugunsten einer feldadäquaten Ausdrucksweise für die *Transclasse* nicht die einzige Herausforderung während ihrer schulischen ›Sekundärsozialisation‹ darstellt; vielmehr zeigt sich zudem, dass die Überformung innerhalb der Herkunftssphäre wiederum *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen* nach sich ziehen kann. Sowohl der Aufenthalt in der Herkunfts- als auch in der Ankunftssphäre erzwingt somit eine permanente sprachliche Selbstreflexion, wobei je nach Kontext versucht wird, den Klassenverrat oder die Herkunft zu verschleiern.

ii. Differenzkategorie II: Der Inhalt und die Form des Diskurses

Sprachbezogene habituelle Differenzenerfahrungen beschränkten sich für die *Transclasse* jedoch nicht ausschließlich auf eine sprachstrukturelle Ebene (Dialekt, Vokabular, Syntax etc.).

³³ »Meine Mutter [...] bemühte sich, Fehler im Französischen zu vermeiden, sie sagte nicht ›mein Mann‹, sondern ›mein Gatte‹. Manchmal wagte sie es, in der Unterhaltung Ausdrücke anzubringen, die nicht geläufig waren und die sie gelesen oder von ›feinen Leuten‹ gehört hatte. Sie zögerte dabei, aus Angst, sich zu irren, errötete sie sogar, mein Vater lachte und foppte sie anschließend wegen ihrer ›geschwollener Ausdrücke‹. Sobald sie ihrer Sache sicher war, gefiel es ihr, diese Wörter wiederholt anzubringen, und wenn es sich um Vergleiche handelte, die sie als literarisch empfand [...], lächelte sie dabei, als wolle sie die Anmaßung, die sie im Munde führte, abschwächen.« (Ernaux 1993: 52)

Auch hinsichtlich des Inhalts und der Form des Diskurses verweisen die drei Autor_innen auf habituelle Differenzen zwischen dem sozialen Feld des Bildungswesens und ihrer sozialer Herkunft. Ernaux beschreibt in diesem Zusammenhang eine Szene aus ihrer Kindheit:

Der höfliche Ton war Fremden vorbehalten. Diese Gewohnheit war so stark, dass mein Vater, der sich in Anwesenheit anderer Leute gewählt auszudrücken versuchte, mich einmal, als ich auf einen Steinhaufen kletterte, anblaffte und in normannischem Patois ausschimpfte, womit er den guten Eindruck zerstörte, den er hatte machen wollen. Er hatte nie gelernt, mich freundlich zu rügen, und ich hätte der Androhung einer Ohrfeige in korrektem Französisch nicht geglaubt. (Ernaux 2019a: 60)

Solche Momente, in denen auf den rauen innerfamilialen Umgangston verwiesen wird, finden sich auch an anderen Stellen in ihrem Werk. Die Wutanfälle ihres Vaters seien »selten, aber heftig« gewesen (2019a: 68). Besonders »[b]eim Essen brach wegen jeder Kleinigkeit Streit aus« (ebd.: 69). Auch Eribon beschreibt seinen Vater als »Menschen, der mehr brüllte als sprach« (2016: 27) und der besonders am Steuer seines Wagens für seine »spektakulären Wutausbrüche« (ebd.: 52) berüchtigt war:

Er fluchte, schrie und gestikulierte, ohne dass wir genau wussten, warum. Bei jeder längeren Fahrt das Gleiche: Verpasste er seine Ausfahrt oder wurde von einem anderen Verkehrsteilnehmer ›gereizt‹, begann er zu zetern, als stünde sein und unser Leben auf dem Spiel. All das endete jedes Mal in einem riesigen Streit mit meiner Mutter, die sein ›Theater‹ nicht ertragen konnte. (ebd.)

Doch nicht nur während Fahrten im Auto war der sprachliche Umgang zwischen seinen Eltern ein konfrontativer; bei ihrer Beziehung habe es sich Eribon zufolge um eine »permanente Ehekrise« (ebd.: 74) gehandelt. Sie seien schlicht nicht in der Lage gewesen, »ohne beleidigende oder verletzende Untertöne miteinander umzugehen« (ebd.). Diese offen konflikthafte Kommunikation, die das Familienzusammenleben dominierte, unterschied sich radikal von jener, welche er innerhalb des sozialen Feldes des Bildungswesens als üblich erfuhr. Auch Édouard Louis erlebte die Diskrepanz zwischen dem sprachlichen Umgang innerhalb seiner Familie und dem, welcher im Feld des Bildungswesens vorherrschte, als *primäre habituelle Differenzenerfahrung* und verweist dabei besonders auf den nachhaltigen und fatalen Einfluss, den seine Mutter als sprachliches Modell während der primären Habitualisierung auf seine Art zu Sprechen hatte:

[I]hre Stimme wurde immer lauter, je erregter sie war (das sollte mir noch sehr zu schaffen machen, nachdem ich zu Hause aus- und in die Stadt gezogen war, wo mich meine

Freunde auf dem Gymnasium immer wieder aufforderten, doch leiser zu reden; ich beneidete die Jungs aus gutem Hause zutiefst um ihre gelassene, ruhige Redeweise) [...]. (Louis 2016: 69)

Die Erfahrung, dass sich die feldspezifischen Kommunikationsformen des (höheren) Bildungswesens vom Umgangston seines Herkunftsmilieus unterschieden und dass die Interaktion in Familien ›bildungsnäherer‹ Milieus prinzipiell auch auf gelassene und freundlich-zugewandte Art möglich war, machte Louis allerdings bereits früher, als er am Theatergymnasium in Amiens vorstellig wurde und die anderen Jugendlichen im Umgang mit ihren Eltern beim Warten auf dem Flur beobachtete. Er selbst war alleine angereist:

Ich war froh, allein zu sein, kam mir dadurch besonders erwachsen vor – und zugleich verbitterte es mich, ich war eifersüchtig auf diese enge Verbundenheit mit ihren Familien. Ich fand, diese Eltern hatten etwas Jugendliches an sich, wie sie mit ihren Kindern sprachen, als hingen die guten Verhältnisse, aus denen sie stammten, mit den guten Verhältnissen untereinander zusammen. (Louis 2016: 195)

Dieses Erkennen distinkter vorherrschender Umgangsformen schien in den Familien der Autor_innen zunächst eine schleichende Reduktion, und schließlich einem völligen Abbruch der Kommunikation zwischen den Akteur_innen einzuleiten. Ernaux stellt an einer Stelle von *Der Platz* ernüchert fest, es sei schlicht nicht möglich gewesen, sich mit dem Vater auszutauschen, da dieser »nicht *diskutieren* konnte« (2019a: 69, Hervh. i. O.). Eribon gibt gar an, er habe sein »ganzes Leben lang [...] kein einziges Gespräch mit [seinem Vater] geführt« (2016: 29). Und auch das Verhältnis zu seiner Mutter schien durch seine schulische ›Sekundärsozialisation‹ zunehmend von einer resignierten Sprachlosigkeit geprägt – ganz so, als hätten beide Parteien die bildungsbiographisch initiierte *sekundäre habituelle Differenz* stillschweigend akzeptiert: »Meine Mutter verstand nicht recht, was mit mir geschah und was ich eigentlich machte. Ich war in eine andere Welt eingetreten, die ihr fern und fremd vorkam. Ich sprach mit ihr auch so gut wie nie über das, was mich beschäftigte.« (Eribon 2016: 82)

Das sich ausbreitende Schweigen zwischen Eribon und dessen Mutter unterstreicht, dass die innerfamiliale Sprachlosigkeit nicht nur das Resultat distinkter Umgangsformen zu sein scheint, sondern auch darauf zurückführbar ist, dass die für die Familienmitglieder relevanten Diskurse durch den Einfluss institutioneller Bildung kontinuierlich auseinanderdriften. Das, was in der Schule – insbesondere im höheren Bildungswesen – gelernt wird, unterscheidet sich oft derart von den Erfahrungshorizonten des Herkunftsmilieus, dass ein Gespräch über

gemeinsame Interessen mehr und mehr zur Unmöglichkeit wird. Dies suggerieren auch die autozoobiographischen Schilderungen von Annie Ernaux: In *Der Platz* beschreibt sie an einer Stelle eindrücklich, auf welche Weise institutionelle Bildung das geteilte Fundament des innerfamilialen Diskursraums erodieren ließ und wie dadurch der Austausch zwischen ihr und den Akteur_innen der Herkunftssphäre schleichend aber stetig verstummte:

Mein Vater gehörte jetzt zu einer Kategorie der einfachen oder bescheidenen oder rechtschaffenen Leute. Er traute sich nicht mehr, mir Geschichten aus seiner Kindheit zu erzählen. Ich erzählte ihm nichts mehr von der Schule. Abgesehen von Latein, weil er Messdiener gewesen war, verstand er nicht, was ich lernte, und machte keine Anstalten, sich dafür zu interessieren [...]. (Ernaux 2019a: 67)

Die sich wandelnde Beziehung zu ihrem Vater illustriert, wie sich auch durch die vermittelten Inhalte und Arbeitsweisen des Bildungswesens eine habituelle Distanz zwischen den Akteur_innen der Herkunftssphäre auszubreiten droht. Ernaux stellt fest, dass die schulischen Inhalte innerhalb ihrer Familie keinen Resonanzraum mehr finden und erlebt diesen Mangel an Möglichkeiten der Anschlusskommunikation als *sekundäre habituelle Differenzenerfahrung*. Zugleich wird sie selbst aufgrund ihrer neuen Interessen ihrem Herkunftsmilieu zunehmend rätselhaft. Der Mechanismus der Entfremdung funktioniert folglich reziprok: Sowohl die Familie als auch die Bildungsaufsteiger_innen erkennen und akzeptieren intuitiv die Spaltung ihrer einst gemeinsamen Lebenswelt in separate Sphären und deren kontinuierliches Auseinanderdriften. Das sich verändernde Verhältnis zur Welt der ›legitimen‹ Kultur kann dabei als einer der zentralen Faktoren jener Entfremdung verstanden werden und soll daher als Differenzkategorie im folgenden Abschnitt ausführlicher thematisiert werden.

iii. Differenzkategorie III: Das Verhältnis zur ›legitimen‹ Kultur

Ernaux beschreibt an einer Stelle von *Der Platz* den Blick ihres Vaters auf die Welt als einen, der von der Ebene der Sprache vollkommen entkoppelt funktionierte. Er nahm ästhetische Reize zwar wahr, allerdings ohne sie im Anschluss einem Gegenüber verständlich machen zu können oder zu wollen:

Er bewunderte schöne Gärten, blühende Bäume, einen Bienenstock und Frauen, an denen etwas dran war. Er begeisterte sich für Großbaustellen und neue Bauwerke [...], er wirkte glücklich, wenn er den Blick über Felder und Buchenwälder schweifen ließ oder

dem Orchester des Zirkus Bouglione lauschte. Darüber, was man empfindet, wenn man ein Lied hört oder eine Landschaft betrachtet, wurde nicht gesprochen. (Ernaux 2019a: 54f.)

In seiner Unfähigkeit bzw. dem Unwillen zur Kommunikation ästhetischer Empfindungen deutet sich auch ein milieuspezifisches Verhältnis zur Welt der ›legitimen‹ Kultur an, das unweigerlich auf den vorherrschenden (proletarischen) Klassenhabitus verweist. Das soziale Feld der institutionellen Bildung ist hingegen traditionell durch ein Näheverhältnis zu einem bildungsbürgerlichen Verständnis von Kultur geprägt (vgl. Lange-Vester 2006: 275), weshalb die Fähigkeit, sich gegenüber Kunstwerken, (ernster) Literatur, klassischer Musik etc. aufgeschlossen und kompetent verhalten zu können, eine zentrale Facette des feldspezifischen Habitus institutioneller Bildung darstellt. Dies umfasst auch die Fähigkeit zur Artikulation ästhetischer Empfindungen. Für die französischen *Transclasse* stellt das Verhältnis zur Welt der ›legitimen‹ Kultur daher eine weitere Quelle für *primäre habituelle Differenzenerfahrungen* dar – Sie haben nie gelernt, sich gegenüber dieser Welt zu verhalten, weil diese Welt während ihrer primären Habitualisierung lediglich peripher existierte.

Louis beschreibt die Erkenntnis, das in Milieus, die dem Bildungswesen näherstehen, grundlegend andere kulturelle Angebote und Rezeptionshaltungen vorherrschten als in seiner Familie, an einer Stelle von *Das Ende von Eddy* anhand der Begegnung mit einer Schulkameradin namens Amélie. Dieses Mädchen wuchs in einem bildungsbürgerlichen Elternhaus auf, in welchem nicht nur eine gut sortierte Bibliothek vorhanden war, sondern in dem auch das Sprechen über ästhetische Erfahrungen und kulturelle Themen zum originären Familienalltag gehörte:

Kinder wie Amélie [lasen] Bücher, die ihre Eltern ihnen geschenkt hatten, sie gingen ins Kino und sogar ins Theater. Abends sprachen ihre Eltern beim Essen über Literatur und Geschichte – ein Gespräch zwischen Amélie und ihrer Mutter über Eleonore von Aquitanien hatte mich vor Beschämung blass werden lassen. (Louis 2016: 99)

Die Scham, die Louis in diesem Moment verspürt, ist als affektive Reaktion auf eine *primäre habituelle Differenzenerfahrung* zu interpretieren: Während Amélies Familie beim Essen über Themen diskutierte, die mit dem sozialen Feld des Bildungswesens korrespondierten, schaute man bei ihm zuhause während des Essens unverwandt und schweigend auf den Fernseher.³⁴

³⁴ Louis beschreibt den Sound des Fernsehers als ständiges Grundrauschen seiner Kindheit. Das kleine Haus war mit vier Geräten ausgestattet, die unentwegt liefen. Als seine Mutter ihn später in Paris besucht, kann sie kaum fassen, dass er keinen Fernseher besitzt: »[S]ie [hielt] mich geradezu für verrückt – in ihrer Stimme

Seine Mutter bestand auf diese Praxis sogar beim Frühstück: »*Schau dir ein paar Zeichentrickfilme an, das wird dir guttun, das entspannt dich vor der Schule.*« (ebd.: 58) In der offensichtlichen Diskrepanz zwischen diesen beiden Alltagspraxen offenbarte sich Louis ein grundlegend distinktes Verhältnis der Familien zur Welt der ›legitimen‹ Kultur.

Auch Ernaux erfuh im Zuge ihres bildungsbiographischen Aufstiegs, auf welche Weise das Verhältnis zur ›legitimen‹ Kultur habituelle Grenzen zwischen Milieus markieren kann: »[Man] fragte [...] mich immer als Erstes nach meinem Geschmack, Jazz oder klassische Musik, Tati oder René Clair, das reichte, um mir zu verstehen zu geben, dass ich eine andere Welt betreten hatte.« (2019a: 54f.) Ernaux weiß, dass die Regisseurnamen und Genres, die ihr hier in der ›Ankunftssphäre‹ als selbstverständliche Optionen vorgeschlagen werden, in ihrem Herkunftsmilieu keinerlei Assoziationen hervorrufen würden. Die Erkenntnis, dass diese Kulturgüter in der Ankunftssphäre natürlich rezipiert, und als bekannt vorausgesetzt werden, nimmt sie daher als *primäre habituelle Differenz* zwischen Herkunft und sozialem Feld wahr.

Doch auch im konkreten schulischen Alltag kann das Verhältnis zur Welt der ›legitimen‹ Kultur Differenzenerfahrungen provozieren. Dies wird anhand einer von Eribon geschilderten Szene deutlich, in welcher er einen von ihm bewunderten Mitschüler aus einem bildungsbürgerlichen Elternhaus im Musikunterricht beobachtet:

Als uns der Musiklehrer wieder einmal ein Musikstück vorspielte und dieser Junge nach wenigen Takten den Finger hob, um ›*Eine Nacht auf dem kahlen Berge* von Mussorgski‹ auszurufen, da war ich außer mir. Wie lächerlich ich diese Musik fand! [...] Die Entdeckung brachte mich aus dem Konzept: Er erkannte und mochte, was mir unerträglich und lächerlich vorkam, was man bei mir zuhause nur ›große Musik‹ nannte und mit der Bemerkung, man sei ›hier doch nicht in der Kirche‹ gleich wieder wegdrehte, wenn man im Radio einmal darauf stieß. (Eribon 2016: 164)

Die Reaktion seines Mitschülers führte Eribon abrupt die kulturelle Distanz zwischen dem Herkunftshabitus seiner Familie und dem bildungsbürgerlichen Habitus des Jungen vor Augen.³⁵ Das, was Bourdieu in *Die feinen Unterschiede* als »interesselose Neigung zur Akkumulation von Erfahrungen und Kenntnissen« (1982: 48) beschreibt, markiert den Unterschied

klang tatsächlich die Angst mit, die spürbare Erschütterung derer, die sich plötzlich mit dem Wahnsinn konfrontiert sehen *Aber wenn du keinen Fernseher hast, was machst du dann den ganzen Tag?*« (Louis 2016: 58)

³⁵ Später wird sich ein freundschaftliches Verhältnis zwischen Eribon und diesem Schüler entwickeln, durch welches Eribon in die Welt der ›legitimen‹ Kultur eingeführt wird. Er beschreibt dieses Verhältnis als Ursache dafür, dass sich trotz seiner anfänglichen herkunftsbedingten Verweigerung der Schulkultur ein Interesse für Literatur ausbilden konnte (vgl. Eribon 2016:168; Rieger-Ladich/Grabau 2018: 799).

zwischen den Klassenkameraden und verweist Eribon augenblicklich auf seinen festgeschriebenen Platz im hierarchisch organisierten sozialen Gefüge.

Mehr noch als die Beziehung zu klassischer Musik betont Eribon jedoch das Verhältnis zur Welt der Literatur als Quelle *primärer habituellder Differenzenerfahrungen*: »Wenn man in einem sozialen Umfeld aufgewachsen ist, in denen Bücher keinen natürlichen Platz haben, dann sind Autorennamen und Buchtitel etwas, dem man zufällig begegnet« (Eribon 2017: 114f.).³⁶ Die Nicht-Existenz einer gut sortierten, hauseigenen Bibliothek äußerte sich bei ihm daher zunächst in einem Startdefizit beim Eintritt ins Bildungswesen. Ebenso bewirkte das verspätete aber lustvolle Eintauchen Eribons in die Welt der Literatur ein Auseinanderdriften seiner Interessen von denen seiner Familie und provozierte somit in der Herkunftssphäre *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen*. Eribon beschreibt in diesem Zusammenhang einen der letzten Versuche der Mutter, mit ihren Möglichkeiten an die neue Erfahrungswelt ihres Sohnes anzuknüpfen, als sie einen Autorennamen auf einem seiner Bücher wiedererkennt:

Als ich fünfzehn oder sechzehn war, nahm [meine Mutter] einen Roman von Sartre von meinem Schreibtisch und wagte eine Bemerkung. »Da geht es ganz schön zur Sache, glaube ich.« Sie hatte dieses Urteil aus dem Mund einer Frau gehört, bei der sie putzte [...] und wiederholte es unbedarft, um zu zeigen, dass sie wenigstens mit dem Namen einer meiner Schriftsteller etwas anfangen konnte. (Eribon 2016: 82)

Es sind Episoden wie diese, in denen Eribon bewusst wird, dass er in eine soziale Sphäre eingetaucht ist, die sich radikal von der Erfahrungswelt seines Herkunftsmilieus unterscheidet. Seine Lektüren, so schreibt er, »markierten [...] den Eintritt in die Welt der Privilegierten« (ebd.: 81) – eine, in der Leute »die Zeit und Muße haben [...] zu lesen« (ebd.). Da er sich primär mit Autor_innen des linken politischen Spektrums auseinandersetzte (»Wenn ich Marx und Trotzki las, glaubte ich, Teil der Avantgarde zu sein [...].« (ebd.)), blieb ihm seine Herkunft zwar als abstrakter, intellektueller Diskursraum präsent; er scheint zu diesem Zeitpunkt seiner Bildungsbiographie jedoch noch unfähig, sein theoretisches Wissen auf die soziale Situation seiner Familie zu projizieren:

Die Kultur, die ich gerade entdeckte, die Literatur und die Philosophie, faszinierten mich viel zu sehr, als dass ich mir über die materiellen Voraussetzungen dafür, dass ich sie entdecken konnte, Gedanken gemacht hätte. Im Gegenteil nahm ich meinen Eltern

³⁶ Das Zitat Eribons stammt nicht aus seiner Autobiographie *Rückkehr nach Reims*, sondern aus seiner ein Jahr später erschienenen Werk *Gesellschaft als Urteil*, in dem er aber ebenfalls biographische Episoden einwebt (vgl. Eribon: 2017).

übel, dass sie waren, was und wie sie waren, und nicht die erträumten idealen Gesprächspartner, ja noch nicht einmal die, die meine Kommilitonen in ihren Eltern hatten. Während ich mich anschickte, der erste soziale Aufsteiger meiner Familie zu werden, hatte ich für meine Eltern und ihr Leben kaum Interesse, und schon gar nicht wäre ich in der Lage gewesen, mir die Wahrheit ihrer Existenz auf politische Weise anzueignen. (Eribon 2016: 79)

Seine literarischen Studien hätten ihm, so stellt er selbstkritisch fest, lediglich die Illusion verschafft, »[er] wüsste über das Leben [seiner] Eltern besser Bescheid als diese selbst« (ebd.). Selbst durch die Auseinandersetzungen mit Texten zur Lage der Arbeiterklasse vertiefte sich so paradoxerweise der kulturelle Graben zwischen ihm und seiner proletarischen Familie.

Auch Ernaux beschreibt, wie sich aufgrund ihrer späten Entdeckung der ›legitimen‹ Kultur innerhalb des Bildungswesens, ein solcher kultureller Graben zwischen ihr und ihrer Familie auftat und wie dieser Graben fortan *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen* schürte. Obwohl ihrer Mutter sich bemühte, sich die Namen von Schriftsteller_innen und neuen Kinofilmen anzueignen (vgl. 1993: 53), erkannte Ernaux anhand ihrer Bemühungen, »daß zwischen dem Wunsch, sich zu bilden und tatsächlicher Bildung Welten lagen. Meine Mutter benötigte ein Lexikon, um zu sagen, wer van Gogh war, und von den großen Schriftstellern kannte sie nur die Namen.« (ebd.: 60) Während bei der Mutter die Ehrfurcht vor dem sozialen Feld des Bildungswesens und den von ihm vermittelten kulturellen Inhalten in einem opportunistischen, aber letztlich erfolglosen Bemühen um Anschluss zum Ausdruck kommt, äußert sie sich beim Vater in einem Versuch, die kulturellen Ambitionen der Tochter zu unterminieren. Ihre schulseitig initiierte Verwandlung und ihr aufkeimendes Interesse für die Welt der Kultur schien ihm gar Anlass zur Intervention: »Er regte sich auf, weil ich den ganzen Tag Bücher las, und gab ihnen die Schuld daran, dass ich so verschlossen und schlecht gelaunt war. Wenn er abends Licht unter meiner Tür sah, sagte er, ich würde mir die Augen verderben.« (2019a: 67) Auch Louis berichtet davon, dass sein kulturelles Interesse der eigenen Familie von Grund auf suspekt war. Besonders sein Engagement in einer schulischen Theatergruppe wurde – ähnlich wie die literarischen Ambitionen bei Ernaux – seitens des Vaters regelrecht sabotiert:

Meinem Vater war mein Interesse am Theater nicht nur unverständlich, es brachte ihn geradezu auf, und oft weigerte er sich, mich danach mit dem Auto aus der Kreisstadt abzuholen, er knurrte *Zwingt dich ja kein Mensch, bei dem Theaterscheiß mitzumachen.*

Also legte ich die fünfzehn Kilometer zu Fuß zurück [...]. (Louis 2016: 106f., Herv. i. O.)

Es liegt nahe, die elterlichen Unterbindungsversuche des kulturellen Interesses als Strategien zu deuten, die das Ziel verfolgen, der bildungsbiographisch bedingten Entfremdung entgegenzuwirken und so das kontinuierliche Auseinanderdriften der Bezugssphären aufzuhalten – oder zumindest zu verlangsamen. Dieses Motiv lässt sich zum Teil auch in der milieuspezifischen Ausprägung bildungsbiographischer Ambitionen erahnen, um die es im folgenden Kapitel gehen soll.

iv. Differenzkategorie IV: Die Ausprägung bildungsbiographischer Ambitionen

Bourdieu und Passeron prangern in *Die Illusion der Chancengleichheit* an, dass das »Gefälle der objektiven Bildungschancen« sich auf mannigfaltige Weise auf die Erfahrungswelt der Bildungssubjekte auswirkt – selbst dann, »wenn es den Betroffenen nicht klar zu Bewußtsein kommt« (1971: 20f.). Entsprechend der distinkten sozialen Milieus entstünden verschiedene Annahmen der Realisierbarkeit von Bildungswegen: Während in »bildungsnahe« Milieus die Aussicht eines Studiums einem Automatismus gleichkommt, kennt ein Arbeiterkind den tertiären Bildungssektor nicht als »natürlichen Weg«, sondern meist nur als abstrakte und weit entfernte Ahnung (vgl. ebd.: 22). Die unterschiedlichen bildungsbiographischen Ambitionen gehen somit aus habituellen Differenzen zwischen den verschiedenen Herkunftsmilieus hervor. Auch wenn die Bildungswege der drei *Transclasse* diese Annahme durch ihre jeweiligen bildungsbiographischen Ausnahmekarrieren konterkarieren, scheinen in ihren Auto-soziobiographien an verschiedensten Stellen Momente auf, die auf solche milieuspezifischen Unterschiede hinsichtlich der bildungsbiographischen Ambitionen verweisen.

Eribon beschreibt beispielsweise an einer Stelle von *Rückkehr nach Reims*, auf welche Weise der innerfamiliäre bildungsbezogene Diskurs bereits frühzeitig sein milieutypisches Bildungsschicksal zu determinieren drohte: In seiner Familie, so schreibt er, sei man sich stets einig darüber gewesen, dass das höhere Bildungswesen kein Ort für »ihresgleichen« sei: Eine lange Schulzeit sei »nur was für die anderen«, »die es sich leisten können« und die zufälligerweise meistens auch diejenigen sind, die »mehr Lust am Lernen« haben« (2016: 44). Sein Va-

ter beendete seine Schullaufbahn so früh wie möglich, um Zeit seines Lebens in der Fabrik zu arbeiten – eine Entscheidung, die innerhalb seines Herkunftsmilieus als eine selbstbestimmte Wahl missverstanden wurde (vgl. ebd.). Eribon erinnert sich auch noch genau an die Reaktion seiner Familie, als die Regierung 1959 eine Ausweitung der Schulpflicht bis zum sechzehnten Lebensjahr beschloss, was als Einschnitt in diese vermeintliche Selbstbestimmtheit begriffen wurde: »Warum zwingt man die Kinder, in die Schule zu gehen? Sie haben doch keine Lust dazu, sie wollen doch arbeiten!« (ebd.) Diese milieuspezifische Feindseligkeit gegenüber dem Bildungswesen tangierte zunächst auch seine eigene Einstellung zur Schule negativ:

Am Anfang hatte mich mein Klassenhabitus zum Widerstand gegen die Schulkultur und die für sie charakteristische Disziplin getrieben. Aufmüpfig und aufrührerisch wie ich war, hätte nur ein kleiner weiterer Impuls genügt, und ich hätte mich von übermächtigen Kräften zur totalen Schulverweigerung treiben lassen. (Eribon 2016: 165f.)

Auch Louis betont in *Das Ende von Eddy* eine ähnlich feindliche milieuspezifische Einstellung gegenüber den Institutionen des Bildungswesens, wobei in seinem Fall besonders die verheerende Rolle stereotyper Männlichkeit auf das Verhältnis zum schulischen Lernen akzentuiert wird: Sein Heimatdorf sei eine Welt gewesen, in der »Männlichkeit [...] unangefochten als das Größte [galt]«³⁷ (2016: 27). Schulischer Ehrgeiz wurde hingegen als etwas zutiefst »Unmännliches« aufgefasst. Wer ein »echter Kerl« sein wollte, musste sich der schulischen Disziplin daher konsequent verweigern (vgl. ebd.: 21f.). Die Hypermaskulinität innerhalb seines Herkunftsmilieus wird so zu einer entscheidenden Triebfeder für eine frühe freiwillige Selbstelimination – speziell für männliche Arbeiterkinder: »Die meisten Schüler, vor allem die echten Kerle, gingen von der Schule ab und direkt in die Fabrik.« (ebd.: 32)

Die Überaffirmation stereotyper Maskulinität spiegelt sich auch in den halbherzigen Versuchen des Vaters wieder, ihn hinsichtlich seiner schulischen Aufgaben zu disziplinieren:

Mein Vater ermahnte mich – ungeschickt wie immer, wenn es um schulische Dinge ging –, ich könne tun und lassen, was ich wollte, aber ich müsste dann auch die Folgen tragen [...], während die Kinder der Lehrer, des Arztes oder der Ladenpächter drinnen blieben und ihre Hausaufgaben erledigen mussten. Manchmal fragte er mich mehrmals pro Woche, ob ich meine Hausaufgaben gemacht hätte. Die Antwort interessierte ihn ebensowenig wie meine Mutter, wenn sie mich fragte, wie es in der Schule war. (Louis 2016: 69)

³⁷ Selbst seine Mutter wird mit den Worten zitiert: »Ich lass mir nichts gefallen, ich hab schließlich Eier in der Hose.« (Louis 2016: 27)

Louis stellt hier explizit die Einstellung zum schulischen Lernen seiner Familie der von bildungsbürgerlichen (»der Lehrer, des Arztes«) und kleinbürgerlichen Herkunftsmilieus (»der Ladenpächter«) gegenüber und unterstreicht dadurch, dass es sich bei den jeweils vorherrschenden bildungsbiographischen Ambitionen um habituelle Differenzen zwischen den distinkten Milieus handelt. Auf welche Weise diese milieubedingt variierenden bildungsbiographischen Ambitionen Möglichkeitshorizonte determinieren können, illustriert Louis anhand des Schicksals seiner Schwester, die ihre »überhöhten« bildungsbiographischen Ambitionen auf Druck ihres sozialen Umfelds allmählich begrub und so letztlich die freiwillige Selbstelimination als milieutypisches Schicksal akzeptierte:

Meine Schwester hatte, als sie auf der Mittelschule war, sich erst Richtung Hebammenausbildung orientieren wollen, dann erklärte sie irgendwann, sie wolle Spanischlehrerin werden und *richtig Geld verdienen*. [...] Bei den üblichen Terminen mit dem Berufsberater erklärte meine Schwester, sie wolle Spanischlehrerin an der Mittelschule werden. *Nein aber wissen Sie, Madame, der Lehrerberuf ist dicht, alle wollen heutzutage Lehrer werden, es gibt immer weniger freie Stellen [...]* Sie sollten etwas Sicheres anstreben, etwas weniger Riskantes, *Verkäuferin zum Beispiel, außerdem, wenn ich mir Ihre Noten so ansehe, knapp unter dem Durchschnitt, seien sie froh, wenn Sie den Schulabschluss überhaupt schaffen*. [...] Erst bot meine Schwester dem Berater noch die Stirn. In der neunten Klasse musste sie dann ein Berufspraktikum absolvieren, und er vermittelte sie an eine Bäckerei unseres Dorfs. Ein paar Wochen nach dem Praktikum erklärte sie dann meiner Mutter [...], sie wolle nicht mehr Spanischlehrerin werden, sondern Verkäuferin. (Louis 2016: 80f., Herv. i. O.)

Vermutlich hätte auch Louis sich auf ähnliche Weise dem Klassenhabitus seines Herkunftsmilieus unterworfen und die Schule frühzeitig beendet, hätte letztlich nicht die Schulleiterin seines Collèges darauf gedrängt, dass er sich nach dem Abschluss der Mittelstufe auf einen Platz auf dem Gymnasium in Amiens bewirbt (vgl. ebd.: 192). Die Aussicht kam Louis zunächst einigermaßen grotesk vor. Er hatte, so schreibt er, »nicht im Traum daran gedacht, Abitur zu machen« (ebd.), da dies innerhalb seines Herkunftsmilieus schlicht keine denkbare Option darstellte:

Niemand in unserer Familie hatte Abitur, so gut wie keiner im ganzen Dorf, höchstens die Kinder der Lehrer, des Bürgermeisters oder der Ladeninhaberin. Ich sprach mit meiner Mutter darüber: Sie wusste kaum was das war (*Jetzt will er auch noch Abitur machen, die Intelligenzbestie*). (Louis 2016: 192)

Und dennoch: Die Einstellung seiner Familie gegenüber den bildungsbiographischen Ambitionen des Sohnes ist – anders als es der spöttisch-skeptische Kommentar der Mutter vermuten

lässt – eine ambivalente. In anderen Momenten scheint in ihren Aussagen durchaus das Anliegen auf, ihm einen sozialen Aufstieg durch institutionelle Bildung zu ermöglichen. So äußert sie den Wunsch, er solle doch studieren und »es mal weiter bringen als sie, es hatte fast etwas Flehentliches *Du sollst nicht dein Leben lang immer so schuften müssen wie ich [...]*.“ (ebd.: 63); und auch im Prahlens des Vaters von seinen schulischen Erfolgen vor Kolleg_innen in der Fabrik manifestiert sich jenes ambivalente Verhältnis der Familie bezüglich der bildungsbiographischen Erfolge und Ambitionen des Sohnes:

Seinen Kumpeln von der Fabrik erzählte er, und sie erzählten es mir weiter *Mein Sohn, der arbeitet viel für die Schule, der ist intelligent, der geht ganz sicher studieren, und vor allem (das machte ihn besonders glücklich), vor allem wird er einmal reich. Er, der selbst sagte, er würde die Bürger fast genauso hassen wie die Araber und die Juden, er wünschte mir, dass ich auf die andere Seite gelangte.* (Louis 2016: 102)

Die Unterstützung seiner Familie basierte, das wird in der Aussage des Vaters deutlich, somit primär auf einer utilitaristischen Abwägung von Bildungszertifikaten und der abstrakten Ahnung, dass diese ihrem Sohn die Möglichkeit eines ökonomischen Aufstiegs eröffnen könnten. Angesichts der prekären Familiensituation verwundert dieser Fokus kaum. In der Welt seiner Eltern ist Bildung nicht zweckfrei, sondern offeriert ein Vehikel zur Flucht aus dem eigenen sozialen Elend.

Anders gestaltet sich die Situation innerhalb von Ernauxs Familie. Ihre Eltern zeigten sich tatsächlich stets bemüht, am schulischen Lernen ihrer Tochter, so gut sie konnten, teilzuhaben und sie so auf ihrem Weg durch die Institutionen möglichst lange begleiten zu können. Eine von Ernaux erinnerte Episode mit ihrem Vater suggeriert indes, dass diese Bemühungen wohl vornehmlich als verzweifelte Versuche zu interpretieren sind, das stetige Auseinanderdriften ihrer Lebenswelten zu verlangsamen und sich dem eigenen ›Mitkommen‹ zu vergewissern:

Wenn ich abends am Küchentisch an meinen Hausaufgaben saß, blätterte er in meinen Büchern, vor allem den Geschichts-, Erdkunde- und Biologiebüchern. Er wollte oft, dass ich ihn abfrage. Einmal forderte er mich auf, ihn ein Diktat schreiben zu lassen, um mir zu beweisen, dass er die Rechtschreibung beherrscht. (Ernaux 2019a: 61)

Es ist beinahe, als spüre man im Verhalten des Vaters die Angst, seine Tochter in eine Welt enteilen zu sehen, in der sie als Eltern keinen ›natürlichen Platz‹ mehr einnehmen. In einem Interview mit der *Süddeutsche Zeitung* beschreibt Ernaux ihre Schuldgefühle als Resultat dieser sekundären habituellen Differenzenerfahrungen und verweist dabei auf die semantische Am-

bivalenz des Begriffs *Ambition* im normannischen Dialekt ihres Herkunftsmilieus (vgl. Farcy 2019). Auch in *Das Leben einer Frau* nimmt sie auf dieses sprachliche Phänomen Bezug:

»Das Wort *ambition*, das im Französischen eigentlich für ›Ehrgeiz‹, ›Streben nach Höherem‹ steht, bedeutet im Normannischen ›Trennungsschmerz‹. Ein Hund kann vor *Ambition* sterben.« (Ernaux 1993: 21, Hervh. i. O.)

Es zeigt sich also, dass habituelle Differenzenerfahrungen auch aus den milieuspezifischen bildungsbiographischen Ambitionen hervorgehen können. Allerdings ergibt sich auf Basis der vier Autosozio-biographien kein vollkommen konsistentes Bild: Während Eribon und Louis besonders die Gefahren einer frühen freiwilligen Selbstelimination durch den vorherrschenden Klassenhabitus akzentuieren, weisen andere Schilderungen durchaus auf einen elterlichen Willen zur Ermöglichung eines sozialen Aufstiegs durch Schule und Studium hin. Die angeführten Beispiele bezeugen indes, dass die Bezugspersonen des Herkunftsmilieus sich aufgrund ihrer eigenen frühen Selbstelimination trotz dieses Willens kaum unterstützend einbringen können. Insbesondere bei Ernaux wird dieses elterliche Scheitern als schmerzhaftes Erfahrung für beide Seiten beschrieben. Im folgenden Kapitel wird deutlich, dass es auch die milieuseitige Unvertrautheit mit der Organisation des Bildungswesens ist, die dieses Scheitern bedingt.

v. Differenzkategorie V:

Die Vertrautheit mit der Organisation des Bildungswesens

An dieser Stelle muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass das Wissen über die Organisation und Funktionsweise des Bildungssystems im Grunde keine Dimension des Habitus darstellt, da es sich dabei weniger um inkorporiertes Schemawissen als um explizites *Know-How* handelt. Da die Autor_innen der Autosozio-biographien den Mangel an Wissen innerhalb ihres Herkunftsmilieus bezüglich der Organisation des Bildungswesens und der Wertigkeit von akademischen Laufbahnen bzw. Abschlüssen dennoch als eine entscheidende Differenzenerfahrung beschreiben, möchte ich diesen Aspekt hier dennoch als Differenzkategorie mitaufnehmen.

Als sich Louis auf das Ansinnen seiner Schulleiterin an der Mittelstufe hin entschloss, sich für ein Stipendium bei einem Theater-gymnasium in Amiens zu bewerben, gab ihm seine Mut-

ter unmissverständlich zu verstehen, dass seine Familie dies nur unterstütze, wenn die Kosten für die Unterkunft vollumfänglich übernommen werden: »sonst gehst du nach Abbeville, ein Gymnasium ist so gut wie das andere. Und mein Vater: Was kannst du denn nicht nach Abbeville gehen wie alle anderen, brauchst du immer eine Extrawurst?« (2016: 192) Anhand der Aussagen der Eltern wird ersichtlich, dass das höhere Bildungswesen für sein Herkunftsmilieu eine vollkommen unbekannte Sphäre darstellt. Dass – geschweige denn wie – sich Gymnasien in ihren Profilausrichtungen voneinander unterscheiden, wusste ihm innerhalb seiner Familie niemand zu erklären. Während die institutionellen Unterschiede in Familien, deren Akteur_innen mit dem Bildungswesen vertraut sind, bis ins kleinste Detail diskutiert und die sich daraus ergebenden Vor- und Nachteile systematisch abgewogen werden, bevor eine bildungswegsrelevante Entscheidung getroffen wird, scheinen Bildungssubjekte aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus wie Louis in Momenten der bildungsbiographischen Weichenstellung aus Mangel an institutionellen Unterstützungsangebote auf ihre blanke Intuition zurückgeworfen.

Auch Eribon gibt an, er habe sich in Momenten bildungswegsrelevanter Entscheidungen stets auf seine Intuition verlassen müssen: So ließ er sich beispielsweise bei der Wahl der zweiten Fremdsprache auf dem Gymnasium primär »von Vorlieben und Abneigungen leiten« (2016: 170), was sich, wie er retrospektiv feststellen muss, in diesem Fall als fatale Fehlentscheidung entpuppte:

Spanien, der Süden, das zog mich an, und deshalb wollte ich Spanisch lernen. [...] Ich glaubte zu wählen, wurde in Wahrheit aber von dem, was mich erwartete, gewählt, oder, besser gesagt, von dem eingeholt, was mir vorgezeichnet gewesen war. Das dämmerte mir, als mich ein um mein Fortkommen besorgter Französischlehrer darauf hinwies, meine Sprachwahl stelle einen Rückschritt dar, da ich meine kostbare Zeit nun mit den schlechtesten Schülern des Gymnasiums vertrödeln würde. (Eribon 2016: 170)

Der Einwand des Lehrers veranschaulicht, dass eine frühe Selbstelimination auch aus naiven und intuitiv getroffenen bildungsbiographische Fehlentscheidungen hervorgehen kann. Im tertiären Bildungssektor zieht diese Unbedarftheit oftmals weitere Fehlentscheidungen nach sich: So schreibt Eribon, dass er sich auch bei der Wahl des Studiums und des Universitätsstandortes von seinen Gefühlen leiten ließ, da ihm sein Herkunftsmilieu über Prestige und Verwertbarkeit verschiedener Hochschulabschlüsse keinerlei Hinweise liefern konnte:

Vorbereitungsklassen für die Grandes Écoles [...] die verschiedenen Varianten der École normale supérieure – von all diesen Dingen hatte ich keine Ahnung. Dass es so etwas überhaupt gab, habe ich erst nach dem Abitur erfahren. [...] Sie kamen für mich also buchstäblich nicht infrage. Und wenn ich als Student von ihnen hörte, fühlte ich mich in meiner Unbedarftheit denen, die auf die absurde Idee gekommen waren, über das Abitur hinaus in der Vorbereitungsklasse eines Gymnasiums zu bleiben, weit überlegen. [...] Auch hier führt die Unkenntnis von Bildungshierarchien und Selektionsmechanismen häufig zu schwerwiegenden, kontraproduktiven Entscheidungen. (Eribon 2016: 172)

Eribon begann daher zunächst sein Studium der Philosophie im nahegelegenen Reims, was sich tatsächlich als verhängnisvoll erwies. Ihm war nicht klar, »dass ein Studium an einer geisteswissenschaftlichen Provinzfakultät nichts anders – oder zumindest kaum mehr – als einen Abstiegsplatz bedeutete« (ebd.: 175). Desillusioniert musste er bald feststellen, dass der wahre Wert eines Hochschulabschlusses von den sozialen Beziehungen und dem strategischen Wissen abhängt, ihn einzusetzen – und auf beides hatte er aufgrund seines sozialisatorischen Backgrounds keinen Zugriff (vgl. ebd.: 187). Man könne, so schreibt er, an seinen intuitiv getroffenen Entscheidungen – seinem unbeholfenen Manövrieren durch die Bildungsinstitutionen – eine blanke »Mittellosigkeit« (ebd.: 169) ablesen, die letztlich auf das fehlende soziale Kapital³⁸ innerhalb seines Herkunftsmilieus verweist: »Welchen Optionen sollte man den Vorzug geben? Welche Strategien sollte man verfolgen, um am Ende in einem elitären Studiengang zu landen? Von solchen Dingen hatte in meinem Milieu natürlich niemand eine Ahnung.« (Eribon 2016: 169)

In einigen Passagen der vier Autozoziobiographien deutet sich gar an, dass sich die Akteur_innen der Herkunftssphäre aufgrund ihres fehlenden Wissens über die Organisation und Funktionsweise des sozialen Feldes von den Institutionen des Bildungswesens regelrecht zu ängstigen schienen. Besonders die Haltung des Vaters von Annie Ernaux gegenüber der von ihr besuchten Einrichtung scheint hierbei bemerkenswert:

Die Schule [...] war ihm unheimlich [...]. Er sagte immer ›deine‹ Schule, das ›Pen-si-onat‹, ›die werte Schwes-ter‹ (so nannte er die Direktorin), er betonte jede Silbe mit spitzen Lippen und affektierter Ehrerbietung, als würde die normale Aussprache eine Vertrautheit mit diesem unzugänglichen Ort ausdrücken, die er nicht glaubte, für sich in

³⁸ An einer Stelle spricht Eribon in diesem Zusammenhang sogar von »negativem sozialen Kapital«: »Wenn das verfügbare Kapital in erster Linie aus der Menge der gepflegten und mobilisierbaren verwandtschaftlichen Beziehungen besteht, dann könnte ich behaupten, dass mein Werdegang mit all meinen familien- und milieubezogenen Fluchtbewegungen nicht nur kein positives, sondern ein negatives soziales Kapital mit sich brachte: Nicht aufrechterhalten und pflegen musste ich diese Verbindungen, sondern kappen und auslöschen. Anstatt, wie in bürgerlichen Familien, auf meine entfernten Cousins zu bauen, war ich eher darauf bedacht, meine eigenen Brüder aus meinem Leben zu tilgen.« (Eribon 2016: 84f.)

Anspruch nehmen zu dürfen. Er weigerte sich, zu Schulfesten zu kommen, selbst dann, wenn ich in einer Aufführung mitspielte. Meine Mutter herrschte ihn an: ›Es gibt keinen Grund, warum du da nicht hingehst.‹ Er: ›Du weißt doch, dass ich zu so was nie gehe.‹ (Ernaux 2019a: 61f.)

In der kategorischen Distanzierung des Vaters drückt sich ein tiefes Unbehagen angesichts der Vorstellung aus, sich der Sphäre des Bildungswesens auch nur zu nähern – ganz so, als verunmögliche ihm die schambehaftete Erfahrung der eigenen Schullaufbahn eine Rückkehr in dieses für ihn kontaminierte Feld.

Durch die Analyse der vier Autozoziobiographien konnte herausgearbeitet werden, dass durch den Mangel an Wissen über die Organisation des Bildungswesens innerhalb der Herkunftssphäre die *Transclasse* bei ihren bildungsbiographischen Entscheidungen oftmals auf ihre blanke Intuition zurückgeworfen werden. Durch die meist frühe Selbstelimination der für sie signifikanten Bezugspersonen stehen diese den Bildungsinstitutionen argwöhnisch und unkundig gegenüber. Die Akteur_innen ihres Herkunftsmilieus stellen für die *Transclasse* daher i.d.R. kein soziales Kapital dar, auf das sie in ambigen Situationen (z.B. in Momenten der Wahl eines schulischen Profils oder eines Studiengangs) zurückgreifen können. Sie setzten somit in gewisser Weise eine milieuspezifische Traditionslinie fort: Wie ihre Eltern und älteren Geschwister sind auch sie mangels Wissen und kompensatorischer sozialer Ressourcen der stetigen Gefahr einer frühen Selbstelimination durch bildungsbiographische Fehlentscheidungen ausgesetzt. Als sechste und letzte habituelle Differenzkategorie soll nun eine Facette fokussiert werden, die mit dem Wissensdefizit bezüglich des schulischen Lernens zumindest verwandt scheint: Die Definition des Begriffs *Arbeit* – genauer: Die Wertigkeit manueller gegenüber kognitiver Arbeit.

vi. Differenzkategorie VI:

Die Wertigkeit manueller gegenüber kognitiver Arbeit

»Ich [hörte] durchs offene Fenster meines Zimmers das Geräusch seines Spatens, er klopfte in gleichmäßigen Abständen die umgegrabene Erde fest.« (Ernaux 2019a: 70). So skizziert Annie Ernaux in *Der Platz* die Erinnerung an einen Sommertag. Sie befand sich in jenem Moment in ihrem Zimmer und saß arbeitend am Schreibtisch. Ihr Vater arbeitete ebenfalls. Doch ihre Arbeit ist offensichtlich unterschiedlicher Natur – ihre ist eine kognitive, die des Vaters

eine physische. Während sie nachdenkt und schreibt, nimmt sie die Geräusche der körperlich ermüdenden Arbeit ihres Vaters wahr, die von draußen zu ihr hereindringen und interpretiert sie als Symptom des Auseinanderdriftens ihrer Welten. »Vielleicht schreibe ich, weil wir uns nichts mehr zu sagen hatten.« (ebd.), heißt es direkt im Anschluss an die erinnerte Szene.

Obwohl Ernauxs Eltern die bildungsbiographischen Ambitionen ihrer Tochter größtenteils unterstützten (vgl. Kap. 2.3.4), war ihr dennoch bewusst, dass die kognitive Arbeit, die sie alleine am Schreibtisch erledigte, von ihnen nicht als Arbeit im engeren Sinne begriffen wurde. Deutlich wurde ihr dies beispielsweise in jenen Momenten, in denen ihre Eltern beinahe schamvoll ihre ungewöhnlich lange Bildungsbiographie vor anderen Akteur_innen der Herkunftssphäre zu rechtfertigen versuchten:

Vor den Verwandten und den Kunden Verlegenheit, fast Scham, weil ich mit siebzehn noch kein eigenes Geld verdiente, um uns herum arbeiteten alle Mädchen meines Alters im Büro, in der Fabrik oder hinter dem elterlichen Tresen. [Mein Vater] fürchtete, man könnte mich für faul halten und für einen Mochtegern. [...] Er sagte immer, ich lerne gut, nie, dass ich gut arbeite. Arbeiten, das war etwas, was man mit den Händen tat. (Ernaux 2019a: 67)

In der elterlichen Befangenheit manifestiert sich ein milieuspezifischer Arbeitsbegriff als Facette des vorherrschenden Klassenhabitus, der unter Arbeit exklusiv manuelle und ›existenzsichernde‹ Beschäftigungen subsummiert. Kognitive Arbeit – wie etwa die Auseinandersetzung mit schulischen Aufgaben am Schreibtisch – fügt sich nur bedingt in dieses verengte Begriffskonzept, zumindest nicht bis zu dem Zeitpunkt, ab welchem die kognitive Arbeit tatsächlich in einer Profession aufgeht und durch monetäre Bezüge legitimiert wird.

Im Zuge ihrer schulischen ›Sekundärsozialisation‹ sieht sich Ernaux nun mit einer Inversion dieser vertrauten Hierarchie zwischen kognitiver und manueller Arbeit konfrontiert: Plötzlich fand sie sich in einer sozialen Sphäre wieder, in der die Beschäftigung mit Büchern und das Schreiben zentrale Aufgabenfelder bedeuteten, was wiederum im Familienalltag *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen* provozieren konnte. Besonders ihrem Vater gelang es oft nicht, sein Befremden hinsichtlich der habituellen Verwandlung der eigenen Tochter zu verbergen: »[D]ass ich gern nachdachte, war ihm suspekt. Ein Zeichen fehlender Lebenslust in jungen Jahren.« (ebd.)

Zugleich schienen sich die Eltern auch intuitiv einer symbolischen Hierarchie der Arbeitsformen bewusst: Sie erkannten, dass sich ihrer Tochter durch die kognitive Arbeit am Schreibtisch die Chance eines sozialen Aufstiegs eröffnen könnte. Ihr Schreibtisch wurde daher zu einem Ort, den es hermetisch abzuschirmen galt. Manuelle Tätigkeiten wurden ihr kaum mehr anvertraut. Sie war innerhalb ihres familialen Umfelds zwar noch physisch präsent; ihr Alltag spielte sich durch ihre solitäre Tätigkeit am Schreibtisch jedoch weitestgehend entkoppelt von dem ihrer Eltern im Krämerladen ab. So markierte die Dichotomie von kognitiver und manueller Domäne zunehmend auch eine Trennung zwischen ihr und ihrer Familie. Selbst als ihre Mutter nach dem Tod des Vaters für einige Zeit bei ihr einzog – Ernaux lebte inzwischen mit einer eigenen Familie in einem Vorort von Paris und arbeitete als Gymnasiallehrerin –, hatte sich an dieser kategorischen Zuordnung der Arbeitsdomänen kaum etwas verändert:

Sie war wieder die Mutter von früher, die jede Hilfe ablehnte, mit derselben Mißbilligung, wenn sie sah, daß ich mit meinen Händen arbeitete: ›Laß das, du hast Besseres zu tun!‹ (Als ich zehn Jahre alt war, bedeutete das, meine Hausaufgaben zu machen, nun, meinen Unterricht vorzubereiten, mich wie eine Intellektuelle zu verhalten.) (Ernaux 1993: 75)

Die Erinnerung lässt darauf schließen, dass Ernaux diese strikte innerfamiliale Rollenverteilung als unangenehm und zutiefst unsolidarisch empfand: Trotz ihres bildungsinstitutionell überformten Arbeitsverständnisses scheint sie sich im Klaren darüber, dass die manuelle Arbeit ihrer Eltern im Krämerladen – zeitweise auch die des Vaters in der Fabrik – die Existenzgrundlage ihrer Familie und somit auch die materielle Voraussetzung für ihren akademischen Werdegang darstellte. In *Das Leben einer Frau* beschreibt sie anhand einer Gegenüberstellung ihres Studiums und der physischen Arbeit ihrer Mutter im Laden, wie dieses Erkenntnis unweigerlich ein schamvolles Gefühl der Ungerechtigkeit evozierte: »Ich war mir ihrer Liebe sicher und wußte auch genau um die Ungerechtigkeit, daß sie von morgens bis abends Kartoffeln und Milch verkaufte, damit ich in einem Hörsaal sitzen und einen Vortrag über Platon hören konnte.« (Ernaux 1993: 63)

Auch Erribon betont, ihm sei bewusst, dass die physische Aufopferung seiner Eltern in der Fabrik in gewisser Hinsicht die materiellen Voraussetzungen für seinen akademischen Weg grundlegte. Ähnlich wie bei Ernaux wird die Dichotomie zwischen manueller und kognitiver Arbeit in *Rückkehr nach Reims* an einer Stelle eindrücklich anhand der selbstlosen Haltung

seiner Mutter beschrieben, die ihm durch ihre zermürbende Schichtarbeit die kognitive Auseinandersetzung mit Literatur überhaupt erst ermöglichte:

Von finanziellen Sorgen getrieben, nahm sie eine Stelle in der Fabrik an. Acht Stunden Plackerei am Tag. [...] Meine Mutter tat das, um mir die Möglichkeit zu geben, im Gymnasium Montaigne oder Balzac zu lesen und später als Student in meinem Zimmer stundenlang über Kant oder Aristoteles zu brüten. Während sie schlief, um schon um vier Uhr morgens wieder aufstehen zu können, las ich bis zum Morgengrauen Marx und Trotzki, später Beauvoir und Genet. (Eribon 2016: 77)

Anders als Ernaux, die die kategorische Trennung der Arbeitsdomänen früh als gewaltvoll begreift und hinterfragt, nahm die Opposition für Eribon jedoch lange Zeit auch eine identitätsstiftende Funktion ein: Während er manuelle Arbeit mit der Herkunftssphäre assoziierte, nahm er im sozialen Feld der institutioneller Bildung kognitive Arbeit als derart überlegen wahr, dass er lange Zeit davon ausging, manuelle Arbeit fände in akademisch geprägten Milieus überhaupt nicht statt (vgl. ebd.: 50). Erst später, im Zuge seiner fortschreitenden Akkulturation, erkannte er, dass diese von ihm angenommene strikte Trennung nicht aufrechtzuerhalten war:

Die Liebe zu Büchern, das Schreiben und Lesen von Büchern schließen praktische Tätigkeiten nicht aus. Diese Erkenntnis ließ einen sorgsam konstruierten Teil meiner Persönlichkeit kollabieren. Was ich so lange als fundamentale, klassenbedingte Opposition wahrgenommen hatte (Bücher vs. manuelle Arbeit), war bestenfalls für mich selbst und meine eigene Geschichte konstitutiv gewesen. (Eribon 2016: 50)

Die von Eribon und Ernaux geschilderten bildungsbiographischen Erfahrungen unterstreichen, dass Herkunftshabitus und feldspezifischer Habitus auch dadurch in Konflikt geraten können, dass in den verschiedenen Bezugssphären differente Vorstellungen des Arbeitsbegriffs vorherrschen. Die Annahme einer prinzipiellen Überlegenheit kognitiver Arbeit im Feld des Bildungswesens kann dabei bei Bildungssubjekten nicht-akademischer Herkunftsmilieus zunächst *primäre habituelle Differenzenerfahrungen* evozieren. Das Beispiel Eribons zeigt, dass die Überakzentuierung der Dichotomie eine (temporäre) Strategie darstellen kann, auf diese Habituskonflikte zu reagieren.

2.4 Gespaltener Habitus

Als Resultat des feldseitig erzwungenen Versuchs zur Überformung des Herkunftshabitus berichten die *Transclasse* unisono von einer tiefen Zerrissenheit, die sich aus dem Gefühl einer »doppelten Distanz« (Jaquet 2018: 138) speist: Einerseits provoziert die Arbeit am eigenen Habitus innerhalb der Herkunftssphäre *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen*, durch welche den *Transclasse* der kulturelle Graben zwischen sich und ihrer Herkunft zunehmend bewusst wird (vgl. Eribon 2017: 122f.). Andererseits bleibt die »Ankunftssphäre« durch die Unmöglichkeit, die eigene Herkunft völlig abzustreifen, ein Ort fortwährender Zurückweisung und Beschämung. Da sich die *Transclasse* somit in »keiner der beiden Sphären heimisch fühlen«, sind sie »zu einer nicht enden wollenden »Arbeit an sich selbst« gezwungen« (Grabau 2020: 89). Wie auch Bourdieu verwendet Eribon einen bestimmten Begriff, um das daraus resultierende Gefühl einer doppelten Deplatziertheit zu umschreiben: *habitus clivé* – der *gespaltene Habitus* (vgl. Eribon 2016: 12; Bourdieu 2002: 113). Dieser tritt besonders dann ins Bewusstsein der *Transclasse*, wenn sie nach einiger Zeit fernab der Herkunftssphäre wieder mit dem Klassenhabitus ihrer Familien und dem ehemaliger Peers konfrontiert werden. Eribon beschreibt dieses Gefühl an einer Stelle von *Rückkehr nach Reims* folgendermaßen:

[D]ie Rückkehr in ein Herkunftsmilieu, aus dem man hervor- und aus dem man fortgegangen ist, [bedeutet] immer auch [...] ein Wiedersehen mit einem ebenso konservierten wie negierten Selbst. Es tritt dann etwas ins Bewusstsein, wovon man sich gerne befreit geglaubt hätte, das aber unverkennbar die eigene Persönlichkeit strukturiert: [...] Eine Melancholie, die aus einem »gespaltenen Habitus« erwächst [...]. Dieses unterschwellige, diffuse Unbehagen, und mit ihm eine noch stärkere Melancholie drängt genau dann an die Oberfläche, wenn man glaubt, es hinter sich gelassen oder zumindest neutralisiert zu haben. Die Gefühle waren nie ganz weg, und man entdeckt dann, oder besser, man entdeckt wieder, wie sie, tief in unserem Selbst verkrochen, in uns arbeiten und auf uns wirken. (Eribon 2016: 12)

Die Passage verdeutlicht, dass Eribon weder eine abschließende Akkulturation innerhalb der »Ankunftssphäre« durch eine konsequente Überformung des Herkunftshabitus noch eine harmonische Integration beider sozialer Sphären als realisierbare Optionen betrachtet, um die beiden Seiten des *gespaltenen Habitus* »auszusöhnen«. Stattdessen steht am Ende seiner auto-soziobiographischen Reflexion die Erkenntnis, »dass der Preis für den Entwurf eines möglichst selbstbestimmten Lebens im radikalen Bruch mit der Herkunftsfamilie besteht, im Be-

mühen, alle Spuren zu tilgen, die auf seine soziale Herkunft verweisen« (Rieger-Ladich/Graubau 2018: 796).

Es ist diese fatalistisch anmutende Auffassung, die Eribon mit den anderen beiden französischen Autor_innen verbindet. Der *gespaltenen Habitus* scheint von allen dreien als unausweichliches Schicksal des sozialen Aufstiegs durch institutionelle Bildung begriffen und akzeptiert zu werden. Ihre Autosozio-biographien stellen somit keine literarischen Versöhnungen mit der Vergangenheit und den Akteur_innen ihrer Herkunftswelt dar. Sie sind vielmehr als Versuche zu lesen, ihre *Transidentität* reflexiv zu ergründen und so ihr Leben im sozialen Zwiespalt einem Lesepublikum verständlich zu machen. Eribon, Louis und Ernaux figurieren somit zwar einerseits als soziale Übersetzer_innen und Expert_innen »in einer meist implizit bleibenden Epistemologie des Sozialen, die Herkunft als uneinholbaren Erkenntnisvorteil begreift« (Spoerhase 2017: 35); zugleich sind ihre Werke jedoch auch literarisch fixierte ›Autotherapien‹, durch die die *Transclasse* versuchen, sich selbst und ihre Herkunft zu ergründen – wohl wissend, dass sie nie ›wirklich‹ zurückkehren können.

3 Forschungsteil – Habituelle Differenzerfahrungen in Deutschland

Im nun folgenden empirischen Teil der Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, ob die Differenzerfahrungen zwischen Herkunftshabitus und dem feldspezifischen Habitus des Bildungswesens auch in Bildungsbiographien (südwest-)deutscher *Transclasse* identifizierbar sind. Zudem soll geklärt werden, ob die fatalistische Annahme der französischen Autor_innen, wonach ein sozialer Aufstieg durch institutionelle Bildung für Subjekte aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus zwangsläufig in einen *gespaltenen Habitus* mündet, auch für Bildungsaufsteiger_innen aus Deutschland gilt, oder ob prinzipiell auch eine harmonische Integration beider sozialer Bezugssphären möglich ist. Der Vorstellung eines *gespaltenen Habitus* möchte ich hierfür einen Begriff gegenüberstellen, der die Fähigkeit zu einer solchen Integration konzeptionell zu umschreiben vermag. Angelehnt an Eribons Feststellung, dass eine Rückkehr ins Herkunftsmilieu stets ein sprachliches Pendeln zwischen verschiedenen Registern erfordert (vgl. Eribon 2016: 99), möchte ich hierfür den Neologismus *soziale Bilingualität* vorschlagen. Der Begriff, so wie ich ihn verstehe, bezieht sich jedoch nicht exklusiv auf eine kontextsensible Adaption der Sprache, sondern meint in einem umfassenderen Sinne die

Fähigkeit zur unbefangenen Anpassung an die jeweilige Bezugssphäre. Eine so verstandene *soziale Bilingualität* würde folglich ein ›natürliches‹ Pendeln zwischen der sozialen Herkunft und der ›Ankunftssphäre‹ erlauben, ohne dass sich die habituellen Differenzen in einem Gefühl der Deplatziertheit äußern. Ausgehend von diesen Vorüberlegungen lassen sich zwei Ausgangsfragen formulieren, denen im Rahmen des nun anschließenden Forschungsteils nachgegangen werden soll:

Frage I: *Lassen sich in den Bildungsbiographien der (südwest-)deutschen Transclasse ähnliche habituelle Differenzenerfahrungen identifizieren, wie sie anhand der Auto-soziobiographien der französischer Autor_innen herausgearbeitet wurden?*

Frage II: *Äußert sich der soziale Aufstieg durch institutionelle Bildung notwendigerweise in einem gespaltenen Habitus oder ist auch eine Integration beider sozialer Sphären in Form einer sozialen Bilingualität möglich?*

3.1 Forschungsdesign

i. Methodische Vorüberlegungen und Sampling

Bourdieu kennt hinsichtlich des empirischen Zugriffs auf das Konzept des Habitus drei wesentliche Ansätze: die teilnehmende Beobachtung/Ethnographie, qualitative Interviews sowie Methoden quantitativer Sozialforschung (vgl. Reckwitz 2008: 45). Die nun folgende Studie wird sich – auch aus ressourcenökonomischen Gründen – auf den Ansatz leitfadengestützter qualitativer Interviews beschränken. Angelehnt an die methodischen Überlegungen, die Bourdieu hierzu im Schlusskapitel der von ihm angeleiteten Großstudie *Das Elend der Welt* (2008, Original: *La misère du monde* (1993)) ausbreitet, wurde dabei ein Verfahren angestrebt, das einer »Sozioanalyse zu zweit« (ebd.: 784) gleicht, »in der der Forscher ebenso sehr wie derjenige, den er befragt, betroffen ist und auf dem Prüfstand steht« (ebd.). Hinsichtlich des Samplings entschied ich mich deshalb dazu, Personen als Interviewpartner_innen zu wählen, die mir auf meinem eigenen Weg durch die Bildungsinstitutionen bereits begegnet waren. Diese Entscheidung mag zunächst irritieren, da sie dem wissenschaftlichen Anspruch der Objektivität intuitiv zu widersprechen scheint. Jenem reflexartigen Einwand ist jedoch ein bemerkenswerter methodischer Vorteil eines solchen Näheverhältnisses entgegenzuhalten, den Bourdieu im bereits angesprochenen Schlusskapitel von *Das Elend der Welt* ausführlich darlegt: Um

ein Setting »gewaltfreier« Kommunikation« (ebd.: 783) zu gewährleisten, schlägt er dort explizit vor, die Teilnehmenden aus dem Bekannten- (oder gar Verwandtenkreis) der Interviewenden zu rekrutieren, da durch ein Näheverhältnis zwischen den Akteur_innen »ein unmittelbares und ständig neu bestätigtes Einvernehmen hinsichtlich der Vorverständnisse zu den Inhalten und Formen der Kommunikation« (ebd.) entstünde.

Mittels Impulsen aus dem Interviewleitfaden sollte auf Seiten der Befragten eine narrative biographische Reflexion angestoßen werden, um so mögliche habituelle Differenzenerfahrungen im bildungsbiographischen Verlauf gemeinsam rekonstruieren zu können. Da es sich bei den Interviewten um Personen handelt, die – wie ich – fernab urbaner Zentren in der Region Hochrhein-Südschwarzwald aufwuchsen und mir das Gymnasium, an dem sie unterrichtet wurden, durch meine eigene Schullaufbahn ebenso vertraut ist, basieren die Interviews auf einem ähnlichen bildungsbiographischen Erfahrungshorizont. Zudem wissen die Interviewten, dass auch ich aus einem nicht-akademischen Elternhaus stamme. Durch die Ähnlichkeit der sozialen Situiertheit der am Interview beteiligten Akteur_innen sollte die traditionelle Asymmetrie zwischen Expert_in und Befragten im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand zumindest teilweise eingeebnet, und in eine vertrauensvolle Kommunikation verwandelt werden, um so einen »authentischeren Zugang« in die Erfahrungswelt der befragten *Transclasse* zu erlangen. Durch die eigene Involviertheit des Interviewenden wird darüber hinaus der Bourdieuschen Forderung Rechnung getragen, dass Forschende sich selbst stets als Teil der zu erforschenden sozialen Welt begreifen müssen, da die Vorstellung eines »neutralen« und »elaborierten« Blickes von Außen für ihn eine wissenschaftliche Illusion darstellte (vgl. Friebertshäuser 2013: 265).

Die drei Interviews fanden zwischen dem 25.03. und dem 30.03.2020 über die Plattform *Cleanfeed*³⁹ statt. Ursprünglich war geplant, die Interviews *Face-to-Face* durchzuführen. Aufgrund der Covid-19-Pandemie musste dann jedoch spontan auf die Mittel digitaler Kommunikation ausgewichen werden, um die Arbeit im gegebenen Zeitrahmen abschließen zu können. Die Interviews wurden mittels der Software zunächst als Audiodateien aufgezeichnet und im Anschluss digital transkribiert (vgl. Kap. 3.1.3).

³⁹ Die Software stammt aus der Podcast-Szene und ermöglicht es, online Gespräche mit Personen zu führen und diese in hochwertiger Aufnahmequalität aufzuzeichnen (vgl. URL: <https://cleanfeed.net/> [letzter Zugriff: 22.05.20]).

ii. Konzeption des Interviewleitfadens

Obwohl der Leitfaden auf Frageimpulsen basiert, durch die die habituellen Differenzkategorien, wie sie in Kapitel 2 anhand der Analyse der vier Autozoziobiographien herausgearbeitet wurden, gezielt thematisiert werden konnten (vgl. Anhang B), wurde er während der Interviews nicht als Katalog verstanden, den es linear abzuarbeiten galt. Vielmehr sollte eine Offenheit gewährleistet bleiben, um situativ und adäquat auf Impulse der Interviewten reagieren zu können und diese so bei ihrer »zugleich provozierten und unterstützten Selbstanalyse« (Bourdieu 2008: 792) zu begleiten. Durch das Aufgreifen von Gedanken und das Setzen von spontanen Gesprächsimpulsen abseits des Leitfadens rückt das Interview somit konzeptionell in die Nähe eines informellen Gesprächs. Auch Bourdieu unterstützt eine solche Offenheit des Formats: »[Die] Anteilnahme, mit der man sich in das Gespräch einbringt und damit auch seinem Gesprächspartner dazu bewegt, sich einzubringen« sei der wesentlichste Unterschied zu typisch wissenschaftlichen Interviews, »in dem der Interviewer in seinem Bemühen um Neutralität jedes persönliche Sich-Einbringen vermeidet« (ebd.: 794).

Für die Formulierungen der Fragen wurde ein Register gewählt, dass – ausgehend von den im Vorfeld erarbeiteten Differenzkategorien – die abstrakte soziologische Terminologie zunächst wieder in alltagssprachliche Begriffe zurückübersetzt. Durch das Bekanntschaftsverhältnis zwischen mir und den Interviewten hätte ein wissenschaftlicher Duktus – auch wenn die Befragten wahrscheinlich mit dem Register zurechtgekommen wären – zwangsläufig zu Irritationen geführt, wodurch das Potential eines vertrauensvollen Gesprächs unterminiert worden wäre. So wurde etwa die ursprüngliche Frage »*Nutzt du, wenn du in dein Herkunftsmilieu zurückkehrst, ein anderes sprachliches Register als bei Gesprächen im sozialen Feld des Bildungswesens?*« für den Leitfaden wie folgt umformuliert: »*Sprichst du anders, wenn du deine Familie zuhause besuchst, als wenn du mit Leuten an der Uni sprichst?*«. Auch diese Entscheidung fußt auf Bourdieus Vorschlag, eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu etablieren, in der die traditionelle Experten-Befragten-Relation zugunsten eines »aktiven und methodischen Zuhörens« (ebd.: 782) suspendiert wird, um so »die symbolische Gewalt, die durch die Interviewbeziehung zur Ausübung kommen kann, so weit wie irgend möglich zu reduzieren« (ebd.).

iii. Transkriptionsstil

Der im Rahmen der Analyse gewählte Transkriptionsstil folgt nicht einer phonetisch exakten Wiedergabe des aufgezeichneten Tonmaterials. Zum einen verbiete, so Bourdieu, der Anspruch auf Lesbarkeit eine solche Transkription (vgl. Bourdieu 2008: 798), zum anderen handele es sich bei der Übersetzung von einem Medium ins andere stets um einen Akt der Konstruktion. Er betont, dass der Anspruch auf Exaktheit in der qualitativen Forschung daher sowieso ein aussichtsloses Unterfangen sei und schreibt:

Transkribieren heißt immer auch schreiben im Sinne von neu schreiben: Gleich dem Übergang vom Geschriebenen zum Gesprochenen, der im Theater vollzogen wird, erzwingt auch der Übergang vom Gesprochenen zum Geschriebenen durch diesen Wechsel des Mediums Ungenauigkeiten, die zweifellos die Voraussetzung für wahre Genauigkeit sind. (ebd.)

Ausgehend von diesem Gedanken habe ich bei der Transkription versucht, zwar nah am Ausgangsmaterial zu bleiben, elliptische und paralinguistische Elemente jedoch weitestgehend zu eliminieren und auch syntaktisch konfuse Sequenzen in flüssig lesbare Äußerungen zu überführen. Auch nicht bedeutungsrelevante Wiederholungen und Verzögerungen bleiben in der Transkription unmarkiert.⁴⁰ Durch dieses nicht strikt linguistische Vorgehen nähern sich einige der Passagen konzeptuell dem nüchternen Stil der Autozoziobiographien von Ernaux und Louis an.⁴¹ Auch Bourdieu betont das durch einen solchen Transkriptionsstil evozierte literarische Potential von Interviewtexten, wenn er schreibt: »Die Exemplifizierung, Konkretisierung und Symbolisierung, die die transkribierten Interviews vollziehen, verleiht ihnen mitunter eine dramatische Intensität und emotionale Kraft, die der von literarischen Texten nahe kommt.« (ebd.: 799) Die habituellen Differenzenerfahrungen und die daraus resultierenden Affekte werden dem Lesenden so auf eine Weise evident, wie es ein linguistisch exakter Transkriptionsstil kaum vermocht hätte.

⁴⁰ Um dennoch eine transparente Nachvollziehbarkeit des Vorgehens zu gewährleisten, sind die ungeschnittenen Audiofiles der digitalen Version der vorliegenden Arbeit beigelegt.

⁴¹ Interviewpassagen, in denen Akteur_innen der sozialen Sphären zitiert werden, wurden in den Transkriptionen in Anlehnung an die Autozoziobiographien von Louis und Ernaux kursiv markiert (vgl. Anhang C).

iv. Inhaltliche Strukturierung des transkribierten Materials

Im Anschluss an die Transkription wurden die Interviews qualitativ ausgewertet, wobei ich mich methodisch an den Vorschlägen zur *inhaltlichen Strukturierung* nach Philipp A. E. Mayring orientiert habe. Diese Methode ist eine Subkategorie der *qualitativen Inhaltsanalyse* und ermöglicht es, Kategoriensysteme deduktiv auf Texte anzuwenden und somit »bestimmte Strukturen aus dem Datenmaterial herauszufiltern« (Mayring 2015: 97). Für die Analyse wurden als deduktive Kategorien die Differenzkategorien gewählt, wie sie anhand der französischen Autosoziobiographien in Kapitel 2 herausgearbeitet wurden (dK I-VI, vgl. Abb. 2). Der Auswertung lag dabei ein methodischer Vierschritt zugrunde: Zunächst wurden Interviewpassagen *identifiziert*, in denen die Interviewten die Differenzkategorien thematisieren. Anschließend wurden die Passagen *paraphrasiert*, um deren Kernaussagen herauszuarbeiten. In einem nächsten Schritt wurden die Paraphrasen auf ein gemeinsames Abstraktionsniveau *generalisiert*. Abschließend wurde eine *Reduktion* vorgenommen, durch welche redundante Aussagen aus dem Datenmaterial getilgt werden konnten (vgl. Anhang C).

Deduktive Kategorien (dK I-VI)

dK I: *Die feld- bzw. milieuspezifischer Sprache*

dK II: *Der Inhalt und die Form des Diskurses*

dK III: *Das Verhältnis zur ›legitimen‹ Kultur*

dK IV: *Die Ausprägung bildungsbiographischer Ambitionen*

dK V: *Die Vertrautheit mit der Organisation des Bildungswesens*

dK VI: *Die Wertigkeit manueller gegenüber kognitiver Arbeit*

Abb. 2: Deduktives Kategoriensystem für inhaltliche Strukturierung des Interviewmaterials.
Quelle: Eigene Darstellung.

Im nachfolgenden Teil erfolgt eine Präsentation der Ergebnisse dieser Analyse. Es geht dabei nicht um eine lückenlose Präsentation der Befunde, sondern darum, anhand exemplarischer Passagen aus dem Interviewmaterial aufzuzeigen, welche habituellen Differenzerfahrungen von den Betroffenen als besonders prägend erlebt wurden. Eingeleitet werden die Analysen jeweils von Kurzportraits, in denen die soziale Herkunft der Befragten sowie ihre Bildungsbiographie jeweils knapp skizziert werden. Die Informationen hierzu entstammen einem

Steckbrief, den die Befragten im Vorfeld der Interviews digital zugesandt bekamen und den sie vor den Interviewterminen ausgefüllt an mich zurückgeschickt haben (vgl. Anhang A).

3.2 Präsentation der Ergebnisse

i. Fallbeispiel I: David O.

David O.⁴² (27) stammt aus dem Dorf D., wo er bis 2004 die Grundschule besuchte, bevor er auf das allgemeinbildende Gymnasium der nahegelegenen Kreisstadt W. wechselte. 2012 legte er dort das Abitur ab und zog nach Berlin, wo er sich an der *Humboldt-Universität* mit der Fächerkombination Kunstgeschichte und Musikwissenschaft einschrieb. 2015 wechselte er an die *Universität der Künste Berlin* (UdK), um dort zunächst Kunst mit der Option auf Lehramt zu studieren. 2017 unterbrach er das Studium anlässlich eines Auslandssemesters an der *School of Visual Arts* in New York. Momentan lebt er wieder zusammen mit seinem Freund in Berlin und besucht dort seit seiner Rückkehr aus den Staaten eine Meisterklasse an der UdK im Fachbereich *Freie Kunst*. Der Vater von David B. arbeitet als Elektriker in einer Firma nahe des Heimatdorfes. Seine Mutter absolvierte nach ihrer Ausbildung ein Fernstudium im Bereich Graphikdesign und gründete im Anschluss eine kleine Malschule im Dorf, wo sie seither Kurse anbietet. Einer seiner jüngeren Brüder studiert VWL, der andere absolviert momentan eine Ausbildung zum Groß- und Einzelhandelskaufmann.

Im Interview mit David O. lassen sich die von den französischen *Transclasse* beschriebenen Differenzkategorien an verschiedenen Stellen identifizieren. Im Bereich der Sprache (dK I) betont David O. zunächst den alemannischen Dialekt seiner Familie als Quelle *primärer habitueller Differenzerfahrungen* innerhalb des sozialen Feldes: Obwohl er eine »Grundschul-lehrerin hatte, die [ihm] systematisch diesen Dialekt ausgetrieben hat« (51-52),⁴³ war seine Sprache noch lange von einer »Färbung, [sowie] falsche[n] grammatikalische[n] oder lokale[n] Wendungen« (54-55) geprägt, die er sich während seines Studiums in Berlin erst noch »abtrainieren musste« (56). Auch der Inhalt und die Form der Diskurse (dK II) unterschied sich in Berlin von dem seines Herkunftsmilieus. Während Besuchen in der Heimat

⁴² Um die Anonymität der Interviewten zu gewährleisten, handelt es sich bei den verwendeten Personennamen um Pseudonyme, die keine Rückschlüsse auf real existierende Personen zulassen.

⁴³ Bei den Angaben handelt es sich hier und im Folgenden um die entsprechenden Zeilen aus den Transkriptio-nen (vgl. Anhang C).

stellte somit auch das abweichende thematische Repertoire der Familienkommunikation eine *sekundäre habituelle Differenzenerfahrung* dar: Seine Familie spreche über »gesellschaftliche, politische und religiöse Aspekte, die [ihn] überhaupt nicht mehr betreffen«, seit er nicht mehr bei ihnen wohne (80-82).

Die subjektiv wohl bedeutsamste habituelle Differenzenerfahrung macht David O. aber im Verhältnis seiner Familie zur Sphäre der ›legitimen‹ Kultur aus (dK III). Besonders akzentuiert wird dabei sein eingeschränkter Zugang zu objektiviertem Kulturkapital während seiner Habitualisierung:

Ich erinnere mich an zwei Kunstbände, die meine Mutter besaß, einen von Vincent van Gogh und einen von Toulouse-Lautrec. Mit diesen Büchern bin ich quasi aufgewachsen, weil es nichts anderes gab. Ich erinnere mich außerdem an eine CD von Antonio Vivaldi mit den ›Vier Jahreszeiten‹. Das war auch schon alles, was man als Hochkultur in Anführungszeichen beschreiben könnte. (111-117)

Das überschaubare kulturelle Angebot, das der Haushalt hergab, spiegelt sich auch in der Rezeptionshaltung der Eltern wieder: Während seine Mutter zumindest »hin und wieder historische Romane gelesen« habe, beschränkte sich die Lektüre des Vater ausschließlich auf den *Alb-Boten* – die Regionalzeitung vor Ort (»Ich glaube, der hat in seinem Leben vielleicht zwei Krimis gelesen.« (117-119)). Auch mit klassischer Musik sei er aufgrund dieser Bedingungen während seiner Habitualisierung erst im Gymnasium in Kontakt gekommen (151-153). Als Ausnahme zu dieser tendenziell ›defizitären‹ Infrastruktur im Haus der Eltern wird der Zugang zu Werkzeugen und zu Materialien für das künstlerische Arbeiten durch die Malschule der Mutter aufgeführt: »Es gab dadurch immer die Möglichkeit für mich, an Material zu kommen und mich auszuprobieren.« (129-130)

Ähnlich wie Ernaux die Unfähigkeit ihres Vaters hervorhebt, ästhetische Eindrücke verbalisieren zu können (Ernaux 2019a: 54f.), erkennt auch David O. im Zusammenhang mit der Einstellung seiner Familie zur Welt der ›legitimen‹ Kultur einen generellen Mangel an ästhetischer Sensibilität und Urteilsfähigkeit. Er betont dabei explizit die von Bourdieu prominent thematisierte Rolle des Geschmacks als habituelle Distinktionsmarker (vgl. Kap. 1.1):

Geschmack setzt eine gewisse Aktivität voraus. Und ich glaube, das, was dort [innerhalb seiner Familie, *Anm. d. A.*] praktiziert wird, ist eher von einer Passivität geprägt. [...] Dinge werden dort schlicht so hingenommen, wie sie sind. Wenn es im Möbel-

markt in D. so rumsteht, dann wird es auch so aufgestellt. Das ist kein aktiver Prozess, durch den man sich einen Geschmack aneignet. (166-171)

Hinsichtlich der vorherrschenden bildungsbiographischen Ambitionen (dK IV) wird außerdem deutlich, dass das Anstreben höherer Bildungsabschlüsse innerhalb seiner Familie – anders als in akademischen Herkunftsmilieus – als Sonderweg betrachtet wurde (182-184). Auch seine eigene Einstellung zum Studium scheint hiervon nachhaltig geprägt: Ihm sei von Beginn an klar gewesen, dass das Studium »eigentlich ein Luxus [und] kein Zeitvertreib« (208-209) sei: »Man braucht schon relativ viele Ressourcen, um sich ein Studium leisten zu können. Das ist ja schon nicht selbstverständlich.« (210-211) Auch bezüglich der Vertrautheit mit der Organisation des Bildungswesens (dK V) werden herkunftsbedingte Differenzen benannt, wobei hierbei insbesondere die eingeschränkten Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Eltern hervorgehoben werden: »[A]ls ich dann am Gymnasium war, gab es Aussagen wie *Da kommen wir eh nicht mehr mit. Das musst du jetzt alleine machen*. Dann musste ich die Hausaufgaben eben alleine machen und alleine lernen.« (190-192)

Das Wissen, im sozialen Feld des höheren Bildungswesens auf sich allein gestellt zu sein, prägte auch die Anfangsphase seines Studiums in Berlin: »Ich wusste, was ich mit ihnen besprechen kann und ich wusste, was ich mit mir selbst ausmachen musste.« (233-235) David O. betont außerdem das milieuspezifische Arbeitsverständnis innerhalb seiner Familie (dK VI): Dieses sei stets durch eine Abwertung kognitiver Arbeit (»eher ein Zeitvertreib« (250)) und einer Überhöhung manueller Arbeit gekennzeichnet gewesen, wobei er sich durch sein Studium mit der Zeit eine Sonderrolle innerhalb der Familienkonstellation erarbeiten konnte: Während für seine Brüder der Begriff Arbeit nach wie vor »produzieren« (243) bzw. »schuf-ten« (246) – also »[d]as, was man im Arbeitermilieu eben als Tätigkeit beschreibt« (246) – bedeute, könne seine Familie bei ihm kognitive Arbeit mittlerweile auch »irgendwie akzeptieren« (251).

ii. Fallbeispiel II: Laura B.

Laura B. (30) wuchs in einem Dorf mit knapp 400 Einwohner_innen an der Grenze des Schwarzwaldes auf. Die Grundschule besuchte sie in der etwa 15 Minuten entfernten Kreistadt W., wo sie ab 2000 auch das allgemeinbildende Gymnasium besuchte. Im Sommer 2010

beginnt sie ein Lehramtsstudium an der *Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*, das sie 2017 mit dem Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien mit der Fächerkombination Deutsch, Englisch und Kunstgeschichte abschließt. Momentan arbeitet sie als Gymnasiallehrerin in der Nähe ihres Geburtsortes. Ihr Hauptwohnsitz liegt jedoch weiterhin in Freiburg, wo sie zusammen mit ihrem Freund eine Wohnung gemietet hat. Ihr Vater besitzt einen Hauptschulabschluss und arbeitet in der Schweiz als Fachkraft für Lagerlogistik. Ihre Mutter absolvierte nach der Mittleren Reife eine Ausbildung zur Steuerfachangestellten. Der jüngere Bruder arbeitet mit einem Handwerksmeistertitel als Heizungsmonteur und die jüngere Schwester ist als Krankenschwester tätig.

Wie auch David O. betont Laura B. den alemannischen Dialekt als eine der zentralsten Differenzfacetten zwischen milieu- und feldspezifischer Sprache (51-52). Als weitere Quellen sprachbezogener *primärer habitueller Differenzenerfahrungen* werden außerdem das eingeschränkte terminologische Repertoire (13-23; 38-45; 52-53) sowie die syntaktische Schlichtheit (53-55) der Familiensprache benannt. Zusammenfassend wird die Sprache des Herkunftsmilieus von ihr als »eine reduziertere Sprache mit einfacheren Sätzen und weniger differenziertem Vokabular« (63-64) charakterisiert. Sie zeichne sich daher durch »eine ganz eigene Mündlichkeit« (56) aus. Besonders als Laura B. ihr Germanistikstudium in Freiburg begann, wurde ihr bewusst, dass sich die milieuspezifische Sprache von der feldspezifischen Sprache des Bildungswesens drastisch und oftmals benachteiligend unterschied. Sie hatte den Eindruck, »dass viele Studenten aus dem Bildungsbürgertum stammten« (13-14) und dass diese sich dadurch »wahnsinnig gewählt« (17) ausdrücken konnten, was ihnen ihrer Ansicht nach besonders »in den Seminaren, wo auch wirklich miteinander diskutiert werden sollte« (15-16) einen Startvorteil verschaffte.

Aber nicht nur im Zuge der sprachlichen Akkulturation innerhalb des sozialen Feldes des (tertiären) Bildungswesens förderte die Herkunftssprache Momente der habituellen Nicht-Passung zutage; aus der institutionell forcierten Aneignung der feldadäquaten Sprache ergaben sich auch in der Herkunftssphäre innerfamiliale Spannungen. Ersichtlich wird dies anhand der schamhaften Reflexe des Vaters anlässlich der eigenen sprachlichen Defizite und seiner Scham gegenüber der nun sprachlich ›kompetenteren‹ Tochter:

[I]ch merke zum Beispiel, dass, wenn mein Papa irgendwas schreibt, und ich ihm anbiete es mal Korrektur zu lesen, dass er auf gar keinen Fall möchte, dass ich mir das an-

schaue. Weil es ihm peinlich ist vor mir, dass ich sehe, wie schlecht er schreibt. Vielleicht ist das auch eine Art Scham. Ich weiß es nicht. Das war früher auf jeden Fall gar nicht da. (293-303)

Auch im Hinblick auf den Inhalt und die Form des Diskurses (dK II) werden von Laura B. habituelle Differenzen zwischen Bildungswesen und Herkunftsmilieu benannt: Während das thematische Repertoire des »Smalltalks« (65) an der Universität von allgemeinen »gesellschaftliche Themen, die gerade aktuell sind« (74-75), geprägt gewesen sei, würde in ihrem Herkunftsmilieu primär »über das Dorf geredet« (67). Ebenso wird das Zeigen von höflichem Interesse an der Situation des Gegenübers als habituelle Differenz angeführt: »Dieses höfliche Nachfragen. Das man fragt *Na, wie geht's der Freundin?* und *Was machen die zuhause?* Ich habe das Gefühl, dass man dort auch Interesse zeigt, wenn man sich gar nicht so gut kennt. Ich glaube, das ist etwas, was noch stärker kam an der Uni.« (77-79)

Laura B. weist zudem auf den Mangel an Vertrautheit ihres Herkunftsmilieus mit der Sphäre der ›legitimen‹ Kultur hin (dK III): Es werde zwar viel gelesen, aber »mehr Krimis und Unterhaltungsliteratur« (141). Durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten während ihres Germanistikstudiums habe sich ihr Geschmack daher von dem der Eltern entfernt, was sie an einer Stelle des Interviews als *sekundäre habituelle Differenzenerfahrung* beschreibt:

Ich glaube, gerade bei Büchern ist [mein Geschmack] einfach anspruchsvoller geworden, auch philosophische Texte oder Biographien lese ich heute. Früher hätte ich nie eine Biographie oder auch wissenschaftlichere Texte gelesen, die ich jetzt gerne lese. Sachen wie ›Zeit‹ von Safranski oder diese Schiller-Biographie, die er geschrieben hat. [...] Und das ist auf jeden Fall von der Uni gekommen. Das ist nichts, was meine Eltern lesen würden. (146-152)

Auch hinsichtlich der bildungsbiographischen Ambitionen (dK IV) unterscheidet sich ihr Herkunftsmilieu vom sozialen Feld der institutionellen Bildung, was vor allem in der elterlichen Skepsis gegenüber dem höheren Bildungswesen (167-170; 162-167) und der Antizipation ihres frühzeitigen Scheiterns zum Ausdruck kommt:

Meine Eltern wollten mich eigentlich überhaupt nicht aufs Gymnasium schicken. Sie haben gesagt, ich sollte besser auf die Realschule gehen, bis die Grundschullehrerin ihnen eingeredet hat, dass es gut wäre, wenn ich aufs Gymnasium gehe. Das haben sie mir erst später erzählt. Sie haben nicht geglaubt, dass ich das schaffen kann, weil sie einfach wussten, dass sie mir nicht helfen können. [...] [S]ie haben immer auch gedacht, [...] dass ich vielleicht doch nochmal eine Ausbildung machen muss oder so. (167-179)

Diese Skepsis der Eltern und ihre Vorwegnahme einer frühzeitigen Selbstelimination scheinen also auch auf ein mangelndes Wissen über die Organisation des höheren Bildungswesens (dK V) und ihre damit verbundenen eingeschränkten Möglichkeiten zur Unterstützung zurückführbar (»weil sie einfach wussten, dass sie mir nicht helfen können« (171)). Während der Fächerkanon auf dem Gymnasium für die Eltern bereits eine unerreichbare und abstrakte Sphäre darstellte (»*Oh Gott, da hat man Französisch und Latein*. Latein fanden sie abgefahren. Es war alles ein bisschen fremd für die und auch unerreichbar.« (172-174)), war ihnen spätestens die Universität eine vollkommen unbekannte Welt, in die sie ihre Tochter daher ohne Ratschläge oder Hilfestellungen entlassen mussten: »*Kannst dich ja bewerben. Kuksch halt mal. Sagsch uns dann Bescheid, obs geklappt hat*.« (174-176)

Wie auch David. O. und die französischen *Transclasse* betont Laura B. außerdem das Verhältnis zwischen kognitiver und manueller Arbeit (dK VI) als Quelle habitueller Differenzerfahrungen. Einzig während ihrer Abiturvorbereitungen hätten ihre Eltern ihre Tätigkeit am Schreibtisch als »richtige« Arbeit betrachtet (209-210). Die Aufgaben, die sie während ihres Lehramtsstudiums bearbeitete, seien von ihnen jedoch nicht als Arbeit im eigentlichen Sinne verstanden worden (210-216). Die milieutypische Abwertung kognitiver Arbeit zugunsten manueller Tätigkeiten wird von Laura B. eindrücklich anhand einer erinnerten Szene mit ihrem Vater illustriert:

[F]ür meinen Vater ist [Arbeit] schon ganz klar etwas, was körperlich anstrengend ist. Das ist Arbeit. Er hat auch schon mal mein Handgelenk angefasst oder meine Hände angeschaut und gesagt *Oh Gott, man sieht, dass du noch nie was gearbeitet hast in deinem Leben*. Weil ich keine Hornhaut habe und so ein dünnes Handgelenk. Und dann bedeutet das für ihn halt, ich habe noch nie was gearbeitet in meinem Leben. (220-226)

Die wiedergegebene Aussage des Vaters erinnert nicht nur in der Intensität der evozierten Bilder an die autozoziobiographischen Texte von Eribon, Louis und Ernaux, sie markiert auch, dass die milieutypische Überhöhung manueller Arbeit nicht nur für französische, sondern auch für deutsche *Transclasse* eine Quelle *primärer* und *sekundärer habituelle Differenzerfahrungen* bedeuten kann.

4.2.3 Fallbeispiel III: Svenja U.

Etwa 7 km entfernt vom Heimatdorf von Laura B. wuchs Svenja U. (27) auf einem Obstbauernhof am Rande einer kleinen, landwirtschaftlich geprägten Ortschaft auf. Nach dem Besuch der dortigen Grundschule wechselte sie 2003 ebenfalls auf das allgemeinbildende Gymnasium der zugehörigen Kreisstadt, wo sie 2012 das Abitur ablegt. Im Wintersemester 2013/2014 beginnt sie ein Studium an der *Hochschule der Medien* in Stuttgart, das sie jedoch vorzeitig abbricht, um im darauf folgenden Sommer in Freiburg ein Jurastudium zu beginnen. 2019 schließt sie dieses mit dem ersten juristischen Staatsexamen ab. Zum Zeitpunkt des Interviews kam sie gerade von einem Auslandsaufenthalt in Nottingham zurück, in dessen Rahmen sie einen Master-Titel im Fach Internationales Recht (*International Law*) als Zusatzqualifikation vor dem Beginn ihres Referendariats erwerben will. Der Vater von Svenja U. ist gelernter Maschinenschlosser und arbeitet als Gärtner mit Fachrichtung Obstbau im familieneigenen Betrieb. Die Mutter ist Einzelhandelskauffrau und betreibt den dazugehörigen Hofladen. Zwei ihrer älteren Geschwister haben einen Hochschulabschluss (Agrarökonomie und *Sales Management*). Der andere Bruder absolvierte eine Ausbildung und arbeitet ebenfalls als Obstgärtner im Familienbetrieb mit.

Auch Svenja U. erkennt im alemannischen Dialekt des Herkunftsmilieus eine Differenz zwischen der Sprache ihrer Familie und der des sozialen Feldes des Bildungswesens, wobei sie betont, dass sie diese Unterschiede erst während des Studiums als benachteiligend wahrnahm (50-52). Als weitere sprachbedingte habituelle Differenzen nennt sie Unterschiede hinsichtlich des terminologischen Repertoires der Familienkommunikation (54-56). Man nutze in ihrer Familie andere Wörter (55) und drücke sich insgesamt »einfach nicht so eloquent aus« (61). Auch die alltäglichen Gesprächsthemen an der Universität unterschieden sich für sie klar von den meist arbeitsbezogenen Themen, die in ihrer Familie am Esstisch besprochen wurden:

Ich glaube, es ist schlicht den Umständen geschuldet, dass meine Eltern zusammen arbeiten und dass dadurch einfach viel über den Beruf gesprochen wird. Das heißt, man unterhält sich beim Mittagessen nicht auf einmal über irgendwelche wissenschaftlichen Themen, weil das Alltagsgeschäft mit in die Mittagspause geht. Ich glaube, das ist ein großer Unterschied. (62-66)

Sie hatte auch das Gefühl, dass Kommiliton_innen, die »aus Juristen-Elternhäusern kamen [...] den Stoff leichter verstehen konnten, weil dort zu Hause öfter über diese Dinge gesprochen wurde« (27-30). Der empfundene Startnachteil wird an dieser Stelle also auf die abweichenden Schwerpunkte der milieuspezifischen Diskurse attribuiert.

Sie berichtet zudem, dass das Verhältnis ihrer Eltern zur Welt der ›legitimen‹ Kultur (dK III) stets von einem eher eingeschränkten Interesse geprägt gewesen sei, da diese neben der Arbeit auf dem Obstbauernhof »einfach nicht die Zeit dafür« (80-81) gehabt hätten. Hinsichtlich der vorherrschenden bildungsbiographischen Ambitionen (dK IV) wird außerdem deutlich, dass die Eltern von Svenja U. kaum bildungsbiographische Erwartungen an ihre Tochter herantrugen. »[E]ine Ausbildung oder irgendwas« (118) wäre ebenso akzeptiert worden wie das letztlich eingeschlagene Jurastudium. Durch ihren Ehrgeiz und den schulischen Erfolg, stand bei ihr allerdings »eher im Raum, ob ich auch studieren gehen will« (116-117). Bei ihrem Bruder hingegen, welcher »sich eher für praktische Dinge begeistert und dort begabt ist« (121-122), stand früh fest, »dass er auch nicht unbedingt ein Abitur machen muss oder soll« (120-121). Es scheint also, als attribuierten die Eltern die schulischen (Miss-)Erfolge ihrer Kinder auf unveränderliche charakterliche Dispositionen – zumindest erfolgten ihrerseits keine konkreten Interventionen, die darauf abzielten, die Kinder einen von ihnen vorgesehenen bildungsbiographischen Weg einschlagen zu lassen, wie es in akademischen Milieus zu erwarten wäre. Dies mag zum Teil auch mit ihrem mangelnden Wissen über die Organisation des (höheren) Bildungswesens (dK V) zusammenhängen: Während des Studiums musste Svenja S. bald erkennen, dass ihre Eltern sie in dieser für sie unbekanntem Sphäre nicht unterstützen konnten, da die auftretenden Probleme für sie schlicht nicht nachvollziehbar waren:

[I]ch hatte schon meine Probleme und habe mich einfach nicht so verstanden gefühlt. Und ich weiß, dass es schon daran liegt, dass sie selber nicht studiert haben – vor allem auch nicht Jura. Die konnten daher manche Sachen einfach nicht so nachvollziehen, mit denen ich im Studium zu kämpfen hatte. (163-167)

Svenja S. attribuiert dieses mangelnde Verständnis der Eltern aber nicht ausschließlich auf deren fehlendes Wissen über die Organisation des tertiären Bildungswesens; sie habe sich auch deshalb »oft missverstanden gefühlt«, da sie »das Gefühl hatte, dass physische Arbeit immer noch ein bisschen mehr zählt« (183-184). Sie vermutet daher, dass auch die Tendenz zur Ab-

wertung kognitiver Arbeit zugunsten manueller Tätigkeiten (dK VI) die Einstellung ihrer Eltern gegenüber ihres Studiums beeinflusst hat:

[H]ätte ich Probleme gehabt bei physischer Arbeit, als ich mich überfordert gefühlt habe, hätten sie diese Probleme ernster genommen. Aber vielleicht lag das auch daran, dass sie diese Art der Arbeit nicht kennen, dass man von morgens bis abends am Schreibtisch sitzt und lernt oder irgendwas liest. (189-192)

3.3 Umgang mit *sekundären habituellen Differenzerfahrungen*

Im vorangegangenen Abschnitt wurde deutlich, dass die Bildungsbiographien der deutschen *Transclasse* von ähnlichen *primären habituellen Differenzerfahrungen* – also von Differenzen zwischen Herkunftshabitus und feldspezifischem Habitus – durchzogen sind, wie sie zuvor anhand der französischen Autosozio-biographien herausgearbeitet wurden. Ebenso zeichnet sich ab, dass Schule und Studium auch bei ihnen eine zumindest partielle Überformung des Herkunftshabitus erzwang, die sich in der Herkunftssphäre wiederum in *sekundären habituellen Differenzerfahrungen* manifestierte. Nun sollen die Interviews daraufhin untersucht werden, wie die Betroffenen mit diesen *sekundären habituellen Differenzerfahrungen* umgehen. Äußern sich die wahrgenommenen habituellen Differenzen zwischen dem eigenen überformten Habitus und dem des Herkunftsmilieu in einem (c.) *gespaltenen Habitus*, wie ihn die französischen *Transclasse* beschreiben, oder gelingt es den Interviewten, die beiden sozialen Bezugssphären trotz der habituellen Differenzen im Sinne einer (d.) *sozialen Bilingualität* zu integrieren (vgl. Abb. 3)?

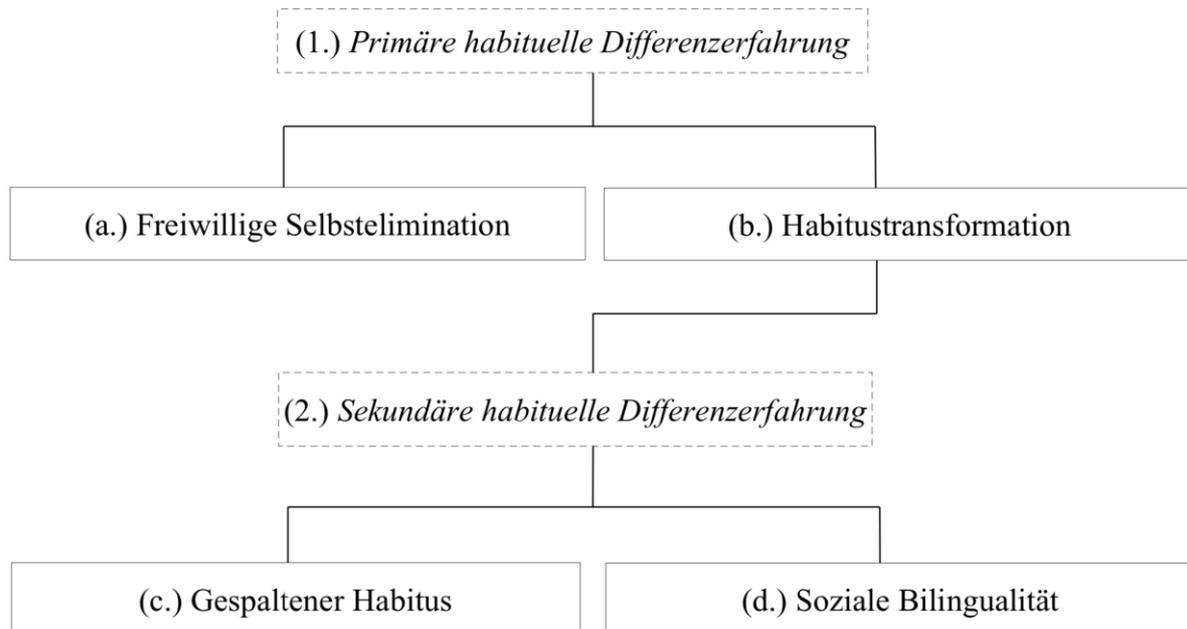


Abb. 3: Bildungsbiographieverläufe von Bildungssubjekten aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus und mögliche Reaktionen auf *sekundäre habituelle Differenzenerfahrungen*. Quelle: Eigene Darstellung.

Neben den Differenzkategorien, die zuvor als deduktive Vorabkonstruktionen an die Interviewtranskripte herangetragen wurden, wurden zur Beantwortung dieser Frage nun induktive Kategorien aus dem Datenmaterial abgeleitet. Diese sollten Aufschluss darüber geben, wie die Interviewten mit der Koexistenz der sozialen Bezugssphären und den (sekundären) habituellen Differenzen im Alltag umgehen. Anhand einer mehrstufigen Analyse der Transkripte wurden dabei drei verschiedene Umgangsformen identifiziert, die wie folgt benannt wurden: iK1: *Bewusste Trennung der sozialen Sphären*, iK2: *Akzeptanz der Differenz* und iK3: *›Unbewusste‹ Adaption an soziale Sphären* (vgl. Anhang D). Es muss dabei vorab betont werden, dass diese drei Umgangsformen nicht als klare, geschweige denn stringente Strategien missverstanden werden dürfen. Die Kategorien stellen lediglich den Versuch einer Annäherung dar, um in Ansätzen nachvollziehbar zu machen, wie die drei Interviewten ihre soziale Doppelrolle im Alltag organisieren.

i. Bewusste Trennung der sozialen Sphären

Eine Möglichkeit, auf die *sekundären habituellen Differenzerfahrungen* zu reagieren, besteht dabei offenbar in einer bewussten und konsequenten Trennung der sozialen Bezugssphären. Diese Strategie, welche auf der Annahme einer zumindest partiellen Unvereinbarkeit zu beruhen scheint, prägt vor allem das Verhältnis von David O. zur Herkunftssphäre. Sein Abitur habe er als einen »Schlussstrich« (42) wahrgenommen, ab welchem für ihn ein »komplett neuer Lebensabschnitt« (41) begann. Fortan war er bestrebt, die beiden Bezugssphären strikt voneinander zu separieren:

[Die] Trennung [der sozialen Sphären] betrifft tatsächlich alle Ebenen, sodass sie überhaupt nichts miteinander zu tun haben. [...] Es sind eher zwei verschiedene Pole. Und ich bewege mich in dem einen Becken und es gibt auch dieses andere Becken. (275-280)

Auch Laura B. weist im Interview darauf hin, dass aufgrund ihrer bildungsbiographischen Habitustransformation und ihrer aktuellen sozialen Situation nicht mehr alle für sie relevanten Themen in ihrem Herkunftsmilieu einen »Resonanzraum« finden, sodass auch sie sich gezwungen fühlt, die beiden Bezugssphären teilweise voneinander zu entkoppeln:

[E]s gibt ganz viele Bereiche, über die ich mit meinen Eltern nicht sprechen kann, auch was meinen Arbeitsalltag betrifft. [...] Ich habe das Gefühl, wir teilen uns eine Hälfte von mir, die ist total bei meinen Eltern. Ich verstehe, was bei ihnen passiert. Und die andere Hälfte von mir, über die rede ich einfach nicht so viel mit meinen Eltern, weil ich das Gefühl habe, die können das nicht verstehen. (277-285)

ii. Akzeptanz der Differenz

Die von Laura B. geäußerte Einsicht einer zumindest partiellen Unvereinbarkeit der Bezugssphären erinnert zwar an die autosozio-biographischen Schilderungen, weshalb man versucht ist, auch bei ihr intuitiv auf einen *gespaltenen Habitus* zu schließen; bei genauerer Hinsicht zeigt sich indes, dass die *sekundären habituellen Differenzerfahrungen* bei ihr nicht in einem Gefühl der inneren Zerrissenheit aufgehen. Um zu umschreiben, wie ihr in ihrem Alltag die Integration beider sozialer Sphären gelingt, wählt sie an einer Schlüsselstelle des Interviews stattdessen die Metapher einer »Kugel«:

Ich selbst fühle mich als Ganzes. Aber meine Eltern haben nur Zugang zu einer Hälfte von mir. Ich selbst habe aber nicht das Gefühl, dass ich irgendwie zerrissen werde. Ich

bin ein Ganzes, wie eine Art Kugel und meine Eltern haben halt nur Zugang zu gewissen Bereichen und andere Sachen verstehen sie einfach nicht. (290-293)

Diese Homogenität suggerierende Kugelmetapher widerspricht bereits konnotativ vollkommen der Vorstellung eines *gespaltenen Habitus*, wie ihn die französischen *Transclasse* als unausweichliche Konsequenz *sekundärer habituellem Differenzenerfahrungen* annehmen. Die Aussage legt vielmehr nahe, dass es Laura B. möglich scheint, die habituellen Differenzen zu akzeptieren und dadurch eine Gelassenheit zu kultivieren, die es ihr erlaubt, sich trotz ihrer sozialen Doppelrolle als ›homogene Einheit‹ zu begreifen.

Im Interview mit Svenja U. zeichnet sich eine ähnliche Strategie hinsichtlich des Umgangs mit *sekundärer habituellem Differenz* ab: Zumindest scheint auch sie die distinkten Lebensrealitäten und Erfahrungshorizonte zwischen Herkunfts- und ›Ankunftsmilieu‹ als Effekt ihres bildungsbiographischen Weges zu akzeptieren. Anders als Laura B. versucht sie jedoch nicht, die sozialen Sphären kommunikativ voneinander zu separieren, sondern betont die Bedeutung des ›offenen Gesprächs‹ innerhalb der Familie – auch wenn die Anschlusskommunikation aufgrund der habituellen Unterschiedlichkeit zwischen den sozialen Bezugssphären mitunter scheitert:

[M]eine Eltern interessieren sich auch dafür, was ich so mache und was ich erzähle. Und deswegen wird bei uns zu Hause einfach offen kommuniziert. Und auch wenn sie es nicht immer verstehen, versuchen sie immer zu verstehen, was ich so lerne. Ich glaube, der offene Umgang damit, ist einfach das Wichtige. (249-252)

Doch nicht nur in der Herkunfts-, auch in der ›Ankunftssphäre‹ scheinen Akzeptanz und Gelassenheit als Strategien genutzt zu werden, um den habituellen Differenzenerfahrungen zu begegnen. So erklärt Laura B., sie habe sich ihre soziale Herkunft »sogar ein bisschen zu eigen gemacht« (257-258) und empfinde sie heute auch im sozialen Feld des Bildungswesens nicht mehr als Belastung:

Ich glaube, es hat auch mit dem Selbstbewusstsein zu tun. Ich finde es nicht mehr schlimm, dass ich mich in manchen Moment vielleicht nicht so gewählt ausdrücke oder ein Fremdwort nicht kenne. [...] Das hat mich am Anfang viel stärker verunsichert. (254-257)

Ein ähnlich selbstbewusst-offensiver Umgang mit der eigenen Primärsozialisation offenbart sich auch im Verhalten von Svenja U., wenn sie ihren Freunden aus dem Studium »vom Obstbauernhof erzähl[t] oder Schnaps von dort mitbring[t]« (211-212). Anders als ihre Schwester,

die während ihres Studiums in Österreich klassistischen Ressentiments ausgesetzt war, erfuhr sie seitens ihres sozialen Umfelds in Freiburg keine abwertenden Distinktionsgebahren, was ihr offenbar zu einem selbstbewussten Umgang mit der eigenen sozialen Herkunft verhalf:

Wenn ich das jetzt zum Beispiel mit meiner Schwester vergleiche. Die hat in Wien studiert. Und an dieser Uni war es irgendwie wichtig, wenn man einen adligen Namen hat. Und da wurde das eher so ein bisschen belächelt, was unsere Eltern machen. Aber diese Erfahrung habe ich nie gemacht. Also ich schäme mich nicht dafür, dass meine Eltern nicht studiert haben. (222-226)

Die Strategie der Akzeptanz greift somit innerhalb beider Bezugssphären: Zum einen wird akzeptiert, dass das Herkunftsmilieu durch die erfolgte Habitustransformation am eigenen Leben nicht mehr umfänglich teilzuhaben vermag. Ebenso bewirkt die entlastende Einsicht, dass der Herkunftshabitus in der ›Ankunftssphäre‹ nicht vollumfänglich verschleiert werden kann und muss, einen unbefangeneren Umgang mit der herkunftsbedingten Disparität im Feld der institutionellen Bildung. Der von den französischen *Transclasse* beschriebene Zwang einer konsequenten Leugnung der sozialen Herkunft und die dadurch ausgelöste Überreflexivität innerhalb der ›Ankunftssphäre‹ scheint von den deutschen *Transclasse* so zumindest teilweise suspendiert werden zu können.

iii. ›Unbewusste‹ Adaption an soziale Sphären

Auffallend häufig verweisen die befragten *Transclasse* zudem auf die Fähigkeit zur flexiblen Adaption ihres Verhaltens – insbesondere ihrer Sprache – an die jeweilige Bezugssphäre. David O. nutzt zur Umschreibung dieses Phänomens die Metapher eines Gummibands:

[E]s passiert einfach irgendwie. [...] [W]enn ich mich irgendwann dazu entscheide, meine Eltern für ein paar Tage zu besuchen [...] dann merkt man schon, dass sich meine Verhaltensmuster, Sprachwendungen, und Färbungen auch verändern. Dann kommt man wieder zurück nach Berlin und es dauert einen halben oder ganzen Tag, bis das wieder weg ist. Ich glaube, ein Gummiband ist eine ganz gute Metapher dafür. (90-97)

Bereits an einer früheren Stelle des Gesprächs bezeichnet er die Welt der Eltern als eine »andere Sprachsphäre« (74-75), an die er sich, kehrt er in das Dorf der Eltern zurück, intuitiv anzupassen weiß. Auch Laura B. berichtet von dieser Fähigkeit eines ›unbewussten‹ Pendelns zwischen den verschiedenen Sprachregistern. Ohne es zu merken, nutze sie im Gespräch mit Familienmitgliedern wieder Satzkonstruktionen und Verschleifungen des alemannischen Her-

kunftsdiakts, die sie abseits von zuhause intuitiv meidet (89-93). Interessant ist hierbei, dass bereits eine bloße Assoziation genügt, um diese Pendelbewegung anzustoßen:

[E]s ist lustig, sogar wenn ich an meine Eltern denke oder über meine Eltern spreche, merke ich, dass ich manchmal mehr in den Dialekt zurückfalle. [...] [W]enn ich nicht so arg darauf achte, kann es schon passieren, dass, wenn ich über [mein Dorf] rede oder über meine Eltern, dass ich dann mehr einen Dialektton draufbekomme. Ich glaube, da passiert ganz viel assoziativ im Kopf. Ich versetze mich da in die Welt. Es ist eine Gewohnheit [...] [D]as passiert ganz unbewusst, zum Beispiel beim Telefonieren. Mir fällt das auch gar nicht groß auf. Ich fahre in die Heimat und spreche anders, ohne es zu merken. (97-103)

Aus der Verschiedenheit der beiden Sprachsphären ergeben sich für Laura B. deshalb nur dann Habituskonflikte, wenn sie sich zu beiden Bezugssphären simultan verhalten muss: So berichtet sie von einem Besuch von Freund_innen aus dem Studium, mit denen sie in Freiburg stets Hochdeutsch gesprochen habe. Als sie mit ihnen zusammen mit ihren Eltern am Abendtisch sitzt, erzwang die plötzliche Koexistenz beider Sphären eine Bewusstwerdung der distinkten Register. Sie fand sich, da ihre Freunde aus Hamburg den alemannischen Dialekt ihrer Eltern kaum verstehen konnten, in der Rolle einer Übersetzerin wieder, was die Fähigkeit der ›unbewussten Bilingualität‹ schlagartig kollidieren ließ:

Ich war plötzlich auch so self-conscious mit meinem Sprechen, dass ich gar nicht genau wusste, soll ich jetzt mehr *ist* oder *isch* sagen. Ich war mir plötzlich so überbewusst während des Sprechens, dass ich mich selbst blockiert habe. Es ist auf jeden Fall etwas Unterbewusstes, weil mir das nur in solchen Momenten auffällt. Wenn ich sozusagen von zwei Seiten wie auseinandergerissen werde. (121-125)

Das Beispiel macht deutlich, dass die soziale Situation, zweier habituell differenter Bezugssphären anzugehören, für Laura B. vor allem in jenen Momenten das Gefühl einer inneren Zerrissenheit zu provozieren scheint, in welchen sie sich zu beiden sozialen Sphären simultan verhalten muss. Die dadurch erzwungene Überreflexivität verhindert dann ein ›unbewusstes‹ und ›quasi-natürliches‹ Pendeln zwischen den Sphären. Bleiben die Sphären allerdings separiert, so gelingt ihr offenbar eine kontextsensible und flexible Adaption ihres Verhaltens an die jeweiligen Bezugssphären.

3.4 Ergebnissicherung und Diskussion der Vergleichbarkeit

Durch die Analyse der Interviewtranskripte wurde deutlich, dass die deutschen *Transclasse* auf ihrem Weg durch die Bildungsinstitutionen ähnlichen *primären* und *sekundären habituelle Differenzerfahrungen* ausgesetzt waren, wie sie Eribon, Louis und Ernaux in ihren Autobiographien schildern. Auch sie fühlten sich durch die Habitualisierung in ihren nicht-akademischen Herkunftsmilieus oftmals nicht adäquat mit einem Spielsinn für das Feld des Bildungswesens ausgestattet, sodass ihre Herkunftshabitus mit dem feldspezifischen Habitus unweigerlich in Konflikt gerieten.

Die Parallelen, die sich in den habituellen Differenzerfahrungen der Vergleichsgruppen abzeichnen sind umso erstaunlicher, da die sozialen Situationen der drei deutschen *Transclasse* eigentlich kaum mit denen der französischen Autor_innen vergleichbar scheinen: Neben Unterschieden zwischen dem französischen und dem deutschen Bildungssystem, auf die aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit nicht näher eingegangen werden konnte,⁴⁴ sind besonders hinsichtlich der sozialen und ökonomischen Bedingungen der Habitualisierung deutliche Abweichungen erkennbar. Zugunsten der recht groben Gegenüberstellung von *akademischen* und *nicht-akademischen Herkunftsmilieus* wurde im Rahmen der Arbeit auf eine differenziertere vertikale und horizontale Binnengliederung der Milieus verzichtet, wie sie etwa Andrea Lange-Vester einfordert, wenn sie von Bildungsaufsteiger_innen als »Gruppe von Ungleichen« (Lange-Vester 2020: 400) spricht und dadurch ihre soziale Heterogenität akzentuiert. Inwieweit die habituellen Differenzerfahrungen eines Édouard Louis, der unter prekärsten familialen Bedingungen aufwuchs (vgl. Reuter 2020: 115), mit denen der deutschen *Transclasse* vergleichbar sind, steht so zumindest zur Diskussion. Hinzu kommen generationsbedingte Unterschiede. Einzig Édouard Louis (Jahrgang 1992) entstammt der selben Alterskohorte wie die Interviewten, während Ernaux (1940) und Eribon (1953) definitiv einer anderen Generation zuzurechnen sind.

Auch hinsichtlich des Impulses zur Überformung des Herkunftshabitus scheinen sich die Bildungsbiographien der französischen *Transclasse* von denen der Interviewten zu unterscheiden. Der Soziologe Aladin El-Mafaalani unterscheidet in seinem Bandbeitrag *Transformatio-*

⁴⁴ So wäre es durchaus erwartbar, dass insbesondere die zentralistische Logik des französischen Bildungswesens, durch die die meisten Regionen abseits der Hauptstadt als provinziell diffamiert werden, den feldspezifischen Habitus der institutionellen Bildung in Frankreich entscheidend mitbeeinflusst.

nen des *Habitus* zwischen zwei Initiationsmöglichkeiten für Habitustransformationen: Während dort zum einen *intentionale Transformationen* als Resultat einer willentlichen Distinguierung vom eigenen Herkunftsmilieu beschrieben werden, handelt es sich bei *unbewussten Transformationen* um Effekte erfahrener Orientierungslosigkeit im sozialen Feld (vgl. El-Mafaalani 2017: 106). Auch wenn es dem Autor hierbei zweifelsfrei um eine idealtypische Differenzierung ging, die die Möglichkeit eines simultanen Wirkmechanismus nicht prinzipiell ausschließt, lassen die Bildungsbiographien von Eribon und Louis zumindest tendenziell darauf schließen, dass ihre Habitustransformationen durchaus ein *intentionales* Unternehmen darstellten, um als junge Homosexuelle einem homophob geprägten Arbeitermilieu entfliehen zu können. Bei den drei befragten *Transclasse* aus Deutschland lassen sich hingegen lediglich bei David O. Ansätze einer *intentionalen Transformation* erkennen. Diese kommen etwa in jener Interviewpassage zum Ausdruck, in der er zwischen dem vorherrschenden Geschmack innerhalb seiner Familie und seinem eigenen normativ differenziert (166-171).⁴⁵ Bei Laura B. und Svenja U. ist demgegenüber eher von *unbewussten Transformationen* auszugehen.

Letztlich unterscheiden sich die sozialen Situationen der deutschen *Transclasse* auch dadurch, dass sie mehr oder weniger spontan aufgefordert wurden, über habituelle Differenzerfahrungen zu reflektieren, während Eribon, Louis und Ernaux diese Reflexion gewissermaßen zur Profession gemacht haben. Als Bildungsaufsteiger_innen, »die bereits massiv vom intellektuellen Leben des Pariser Kulturvertriebs transformiert wurden« (Reuters 2020: 113), ist die soziale Distanz zu ihrer Herkunft bei ihnen folglich deutlich größer als bei den Interviewten, welche sich – abgesehen von Laura B. – zum Zeitpunkt des Interviews noch in der Ausbildung und somit auch in einem ökonomischen Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Familien befinden.

Es ist vermutlich u.a. diesen Unterschieden geschuldet, dass sich die *sekundären habituellen Differenzerfahrungen* durch die feldseitig angestoßenen Habitustransformationen bei den deutschen *Transclasse* – anders als bei den französischen Autor_innen – nicht in einem *gespaltenen Habitus* zu äußern scheinen. Zwar greifen auch sie teils auf eine bewusste Trennung der sozialen Bezugssphären als Strategie zurück, um mit den habituellen Differenzen zwischen ihrer sozialen Herkunft und ihrer neuen sozialen Position im Alltag umgehen zu können

⁴⁵ Auch wenn es im Interview nicht explizit zum Ausdruck kommt, liegt es nahe, ähnlich wie bei Louis und Eribon seine sexuelle Orientierung als potentiellen Auslöser für eine *intentionale Transformation* anzunehmen.

(vgl. Kap. 3.3.1); dennoch scheint es ihnen insbesondere durch die Akzeptanz der habituellen Unterschiede zu gelingen, ihrer sozialen Doppelrolle einigermaßen gelassen zu begegnen. Davon zeugt auch die von ihnen beschriebene Fähigkeit eines ›unbewussten‹ Pendelns zwischen den Bezugssphären, welche es ihnen ermöglicht, kontextsensibel auf die Gegebenheiten des jeweiligen Habitats (z.B. auf die milieu- bzw. feldspezifische Sprache) zu reagieren. Um jedoch tatsächlich verstehen zu können, was die deutschen *Transclasse* zu ihrer *sozialen Bilingualität* befähigt, wäre noch differenzierter zu untersuchen, wie die verschiedenen Strategieansätze – *Bewusste Trennung der sozialen Sphären, Akzeptanz der Differenz* und ›*Unbewusste*‹ *Adaption an soziale Sphären* – miteinander in Verbindung stehen und sich wechselseitig bedingen. Die qualitative Inhaltsanalyse kann mit ihren Möglichkeiten – das wurde mir während der Auseinandersetzung zunehmend bewusst – ein Aufschlüsseln dieser Interdependenzbeziehung kaum leisten.

4 Ableitung pädagogischer Implikationen

Im vorangegangenen empirischen Teil der Arbeit konnte herausgearbeitet werden, dass nicht nur im französischen, sondern auch im deutschen Bildungssystem Subjekte nicht-akademischer Herkunftsmilieus auf verschiedenste Weise habituellen Differenzerfahrungen ausgesetzt sind. Dieser Befund ruft dazu auf, das traditionelle Selbstverständnis von Schule und Universität, befreiende und demokratische Institutionen zu verkörpern, kritisch zu hinterfragen. Welche pädagogischen Implikationen sich darüber hinaus aus der vorangegangenen bildungsbiographischen Analyse ableiten lassen, soll nun in Ansätzen diskutiert werden.

Für Kinder nicht-akademischer Herkunftsmilieus entpuppt sich das Bildungswesen – das wurde in den geschilderten Differenzerfahrungen der deutschen und französischen *Transclasse* deutlich – oftmals als eine »zweigesichtige *Alma mater*« (Bourdieu 2002: 114, Herv. i. O.): Einerseits locken die Institutionen mit dem Versprechen eines sozialen Aufstiegs, andererseits bleiben manifeste Krisen als Resultat habitueller Differenzerfahrungen stetiges Grundrauschen bei der Einlösung dieses Versprechens. Auch Chantal Jaquet betont in *Zwischen den Klassen* jene ambivalente Rolle der Schule und schreibt:

Auch wenn die Schule durch Selektion und Elimination der unterprivilegierten Schichten unbestreitbar zur sozialen Reproduktion beiträgt, kommt ihr vielfach doch eine be-

freiende und emanzipatorische Funktion zu. Dies ist die Paradoxie einer Institution, die von ihren inneren Widersprüchen heimgesucht wird und aufgrund der Vielzahl und Unterschiedlichkeit ihrer einzelnen Akteure, die mehr sind als bloße Transmissionsriemen, ebenso die Perpetuierung des Systems wie seine Infragestellung bewirkt. (Jaquet 2018: 50)

Bereits in Kapitel 1.3 wurde in diesem Zusammenhang auf die paradox anmutende Praxis verwiesen, dass im sozialen Feld der institutionellen Bildung außerschulisch erworbene habituelle Dispositionen mitunter doppelt privilegiert bzw. diskriminiert werden, während die Kompetenzen, die die Institutionen selbst vermitteln, oftmals als rein schulmäßig diskreditiert werden (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 39). Irritierend wirkt dies vor allem deshalb, da so die eigentlichen emanzipatorischen Potentiale des Bildungswesens, die Jaquet im obigen Zitat andeutet, von den Institutionen selbst unterminiert werden: Durch die »formale Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler«, so der Soziologe Thomas Alkemeyer, befördere institutionelle Bildung »eine *reale* Ungleichbehandlung« (2006: 135, Hervh. i. O.), da die subjektiven Bedingungen der basalen Habitusgenese institutionell nicht hinreichend mitberücksichtigt werden.

Als erste pädagogische Implikation lässt sich folglich ableiten, dass Bildungseinrichtungen sich zunächst auf vermittelbare Wissensaspekte und Kompetenzen fokussieren müssten, statt außerschulisch erworbene habituelle Dispositionen auf unsichtbare Weise positiv oder negativ zu sanktionieren. Dadurch ließen sich *primäre habituelle Differenzerfahrungen*, die aus impliziten Forderungen des Feldes resultieren, verringern und die Gefahr einer frühen freiwilligen Selbstelimination aufgrund eines empfundenen Nicht-Passungsverhältnisses für Bildungssubjekte aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus würde reduziert. Die verantwortlichen Pädagog_innen müssten hierfür zunächst darin geschult werden, Problemlagen und »feldinadäquate« Reaktionen von Schüler_innen und Studierenden nicht-akademischer Herkunftsmilieus als Habituskonflikte zu erkennen, statt aus einer Defizitperspektive heraus vorschnell auf Aspekte wie Persönlichkeit oder Begabung zu attribuieren (vgl. Stamm 2019: 24f.). In diesem Zuge wäre auch eine machtkritische Perspektive darauf zu entwickeln, wie und von wem der feldspezifische Habitus des Bildungswesens definiert wird und wie dadurch Kompetenzen, die in nicht-akademischen Herkunftsmilieus vorhanden sind (etwa manuelle Fertigkeiten oder ein gewisser Pragmatismus), systematisch zugunsten eines (bildungs-)bürgerlichen Bildungsbegriffs marginalisiert werden (vgl. Lange-Vester 2006: 269).

Eine andere Frage lässt sich indes weniger klar beantworten: Bei genauerer Hinsicht wird nämlich deutlich, dass institutionelle Bildung in einigen Bereichen unausweichlich mit einer Entfremdung vom eigenen Herkunftsmilieu einhergehen *muss*. So wird beispielsweise kaum jemand als Forderung formulieren, dass in der Grundschule auf die Aneignung der deutschen Standardsprache verzichtet werden sollte, um so Kindern mit milieuspezifischen Dialekten Entfremdungserfahrungen zu ersparen. Ebenso darf angenommen werden, dass Bildung – versteht man sie in Anlehnung an Humboldt als ein reflexives Selbst- und Weltverhältnis (vgl. 1997: 25) – auch einer Sprachsensibilität und -versiertheit bedarf, die die Fähigkeit zu einer solchen Reflexivität erst ermöglichen. Wird diese sprachliche Disposition nicht während der primären Habitualisierung grundgelegt, da die Sprache der Familie eine ›unterkomplexe‹ ist, bedeutet Bildung daher notwendigerweise auch eine Entfremdung vom eigenen Herkunftsmilieu. Die Tatsache aber, dass Bildung und Entfremdung für Subjekte nicht-akademischer Herkunftsmilieus notwendigerweise aneinander gekoppelt scheinen, ist ein pädagogisch kaum zu verarbeitender Befund: Die Grundschullehrkraft möchte das Kind aus der Arbeitervorstadt gewiss *bilden* – entwurzeln möchte sie es nicht.

Die Bildungsbiographien der interviewten *Transclasse* geben hier allerdings durchaus Anlass zur Zuversicht und weisen einen Weg aus dem Dilemma: Trotz der bildungsbiographisch bedingten Habitustransformation und der dadurch initiierten Entfremdung vom eigenen Herkunftsmilieu scheint es ihnen zu gelingen, die beiden sozialen Sphären im Alltag zu versöhnen, ohne dass – wie bei den französischen Autor_innen – eine unüberwindbare Kluft zwischen ihnen und ihren Familien entstände. Es wäre forschungsseitig daher noch genauer zu klären, welche Dispositionen und Strategien ihnen zu dieser *sozialen Bilingualität* verhelfen. Ebenso müsste untersucht werden, auf welche Weise sich die Gelegenheitsstrukturen innerhalb der Herkunftssphäre (z.B. (entferntere) studierende Verwandte oder der elterliche Wille zur Unterstützung) sich auf das spätere Verhältnis zur eigenen Herkunft auswirken. Im Anschluss könnten an den Bildungsinstitutionen Konzepte entwickelt werden, die bei den Betroffenen selbst und/oder den unmittelbaren Akteur_innen der Herkunftssphäre ansetzen, um die institutionell bedingten und *unausweichlichen* Entfremdungserfahrungen pädagogisch zu begleiten.⁴⁶ Wie solche präventiven Konzepte aussehen könnten, stellt jedoch momentan noch

⁴⁶ Momentan werden solche Unterstützungsstrukturen für Schüler_innen und Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus primär von private Initiativen angeboten. Als Beispiel sei hier die bundesweit agierende Plattform *ArbeiterKind.de* erwähnt (vgl. URL: <http://arbeiterkind.de/> [letzter Zugriff: 22.05.20]).

ein Forschungsdesiderat im Kontext der bildungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung dar. Einen Ansatz liefert möglicherweise der Soziologe Thomas Alkemeyer. Er schlägt vor, dass die Bildungssubjekte zunächst dazu befähigt werden sollten, die eigene soziale Position reflektieren zu können:

(Selbst-)Befremdung kann zu einem Nachdenken über die Welt, die eigene Position darin, sowie mögliche Positionierungen führen. Dies wäre eine Bedingung dafür, die normalerweise undurchschauten Prozesse der Inkorporierung des Sozialen nicht bewusstlos hinzunehmen, sondern sich im Lernen so weit als möglich ein eigenes Maß und eine eigene Form zu geben, bzw. – bescheidener – die komplexen Beziehungen zwischen Fremd- und Selbstgestaltungen reflektiert mitzubestimmen. (Alkemeyer 2006: 137)

Neben der Anbahnung einer Fähigkeit zu einer so verstandenen sozialen Reflexivität wäre es meiner Ansicht nach zudem geboten, in der sozialen Doppelrolle von Bildungssubjekten aus nicht-akademischen Milieus kein Handicap, sondern fortan eine ›Ressource‹ zu erkennen. Auch *Transclasse*, denen anders als Eribon, Louis und Ernaux nicht die Möglichkeit offensteht, ihre Erfahrungen in Form von Büchern zu publizieren, könnten so im Unterricht oder im Seminar als Übersetzer_innen des Sozialen (vgl. Spoerhase 2017: 35) in Erscheinung treten. Durch die Kommunikation habitueller Differenzerfahrungen könnte bei ihren Klassenkamerad_innen und Kommiliton_innen wiederum eine Sensibilität für sozialisatorisch bedingte Ungleichheiten grundgelegt, und ein notwendiger öffentlicher Diskurs darüber angestoßen werden, auf welche Weise soziale Herkunft und Bildungsbiographie nach wie vor deterministisch verzahnt sind. Ein solcher Ansatz hätte im direkten Vergleich mit der Rezeptionssituation von Autoziobiographien zudem den Vorteil, dass die Erfahrungen der *Transclasse* nicht in der elaborierten gesellschaftlichen Blase eines akademischen Lesepublikums verhallen, sondern dort ankommen und diskursiv verhandelt werden, wo aus den mühevollen sozialen Aufstiegsnarrativen auch praktische Implikationen abgeleitet werden können.

Fazit

Eine sich an Bourdieu orientierende Analyse biographischer Selbstzeugnisse bietet – das lässt sich als Fazit der Arbeit festhalten – die Möglichkeit, Problemlagen und habituelle Spannungen, mit denen Bildungssubjekte aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus im Feld der institutionellen Bildung konfrontiert sind, besser nachzuvollziehen, um pädagogisch sensibel auf

ihre spezifische soziale Situation reagieren zu können. Ausgehend von den vier Autozoziobiographien der französischen *Transclasse*-Autor_innen Didier Eribon, Édouard Louis und Annie Ernaux wurden hierfür zunächst Momente der Irritation und des Beinahe-Scheiterns als *primäre habituelle Differenzerfahrungen* – Differenzen zwischen Herkunftshabitus und dem feldspezifischen Habitus des Bildungswesens – dechiffriert. Durch eine anschließende Bündelung dieser Erfahrungen zu sechs Differenzkategorien konnte dabei herausgearbeitet werden, dass ihre Gefühle der Nicht-Passung während ihres Weges durch die verschiedenen Bildungsinstitutionen oftmals auf herkunftsbedingten habituellen Differenzen bezüglich der Sprache, der vorherrschenden Diskurse, des Verhältnisses zur »legitimen« Kultur, der bildungsbiographischen Ambitionen, der Vertrautheit mit der Organisation des Bildungswesens sowie des milieuspezifischen Arbeitsbegriffs basieren.

Diese *primären habituellen Differenzerfahrungen* zwangen die drei französischen *Transclasse*, zu einer kontinuierlichen Arbeit am eigenen Habitus. Ihre Akkulturationsversuche erlaubten es ihnen zwar, sich als statistische Anomalien einer frühen freiwilligen Selbstelimination zu entziehen; die schulische Anverwandlung provozierte innerhalb der Herkunftssphäre aber wiederum *sekundäre habituelle Differenzerfahrungen*. Durch die Unabschließbarkeit des Akkulturationsprozesses und die durch ihn angestoßene Entfremdung von der eigenen Herkunft fühlten sich die französischen *Transclasse* nunmehr keiner der beiden Bezugssphären zugehörig. Zumindest für Eribon, Louis und Ernaux mündete der bildungsbiographische Aufstieg folglich in einer diffusen »Transidentität« (Jaquet 2018: 134), welche sich in einem ständigen Gefühl einer doppelten Deplatziertheit offenbart. Es ist diese habituelle Disposition, die von Bourdieu und Eribon als *gespaltenen Habitus* bezeichnet wird (vgl. Eribon 2016: 12; Bourdieu 2002: 116).

Im anschließenden empirischen Teil der Arbeit konnte anhand einer qualitativen Auswertung leitfadensbasierter Interviews aufgezeigt werden, dass Bildungssubjekte nicht-akademischer Herkunftsmilieus im deutschen Bildungswesen mit *primären habituellen Differenzerfahrungen* konfrontiert sind, die denen, die die französischen *Transclasse* in ihren autobiographischen Texten ausbreiten, ähnlich sind. Anders als bei Eribon, Louis und Ernaux deuten die Ergebnisse der Interviewanalysen jedoch darauf hin, dass die institutionsseitig erzwungene Überformung ihrer Herkunftshabitus und die dadurch angestoßenen *sekundären habituellen Differenzerfahrungen* innerhalb der Herkunftssphäre nicht automatisch einen *gespaltenen Ha-*

bitus evozieren müssen. Vielmehr zeichnet sich ab, dass es den Interviewten gelingt, die Koexistenz beider sozialer Bezugssphären durch eine Form der *sozialen Bilingualität* zu ›versöhnen‹. Besonders die Akzeptanz der habituellen Differenzen zwischen sich und dem Herkunftsmilieu sowie die Fähigkeit zu einer ›unbewussten‹ Adaption an die Gegebenheiten der jeweiligen Bezugssphäre scheinen dabei als Strategien der Bewältigung ihrer sozialen Situation zu fungieren. Die exemplarischen Analysen legen somit nahe, dass bildungsinstitutionell initiierte Habitustransformationen nicht unweigerlich eine Diffusion der sozialen Eingebundenheit im Sinne eines Bruchs mit dem Herkunftsmilieu zur Folge haben müssen.

Trotz dieser Erkenntnisse wurde mir während des Schreibens der Arbeit zunehmend bewusst, dass sich durch jeden meiner Versuche, mich dem Thema anzunähern, weitere Fragen eröffneten, deren Beantwortung im Rahmen einer Masterarbeit nicht leistbar war: Eingedenk des heterogenen Spektrums möglicher Konfigurationen innerhalb nicht-akademischer Herkunftsmilieus (vgl. Lange-Vester 2020: 400f.) wäre etwa zu klären, welche sozialisatorischen Bedingungen die *Transclasse* davor schützen, einen *gespaltenen Habitus* auszubilden. Insbesondere schliesse sich hier die Frage an, inwieweit sich die Qualität der innerfamilialen Beziehungen, die sich während der primären Habitualisierung etabliert, auf das spätere Verhältnis der Bildungsaufsteiger_innen zur eigenen Herkunft auswirkt.⁴⁷ Die Theorie der *Resonanz* des Soziologen und Sozialphilosophen Hartmut Rosa böte sich hier als mögliches Analysewerkzeug an, da durch sie – anderes als bei Bourdieus ressourcen- bzw. kapitalien-orientiertem Ansatz – auch die affektiven Beziehungen der *Transclasse* zu den Akteur_innen der Herkunftssphäre in den Blick genommen werden könnten (vgl. 2016: 48ff.).⁴⁸ Ebenso müsste meiner Ansicht nach noch genauer untersucht werden, wie sich der Faktor *Raum* auf die Habitusgenese und -transformation auswirkt. Da sowohl die französischen *Transclasse* als auch die Interviewten in ruralen bzw. semi-urbanen Gebieten aufwuchsen, scheint hierbei insbe-

⁴⁷ Auffällig ist nämlich, dass die deutschen *Transclasse* – anders als die französischen Autor_innen – die innerfamiliale Kommunikation an keiner Stelle als konfrontativ oder gar feindselig beschreiben. Es ist somit denkbar, dass die Grundlegung eines positiven Familienverhältnisses während der primären Habitualisierung eine notwendige Bedingung für die spätere Fähigkeit zur *sozialen Bilingualität* darstellt.

⁴⁸ Rosa betont in seiner Theorie die Bedeutung der Familie in der Spätmoderne und erklärt sie zu einem »Resonanzhafen« in einer ansonsten indifferenten oder sogar feindlichen Welt des Kampfes und der Konkurrenz« (2016: 341). Die Beziehungen eines Subjektes zu den Akteur_innen der eigenen Familie werden von ihm dabei als »horizontale Resonanzachsen« (ebd.) bezeichnet. Geht man davon aus, dass institutionelle Bildung diese horizontalen Resonanzachsen zwischen *Transclasse* und ihren Herkunftsmilieus sukzessive ›verstummen‹ lässt, wäre zu untersuchen, inwieweit während der Habitualisierung etablierte enge innerfamiliale Bindungen dieser ›Verstummung‹ entgegenwirken.

sondere das dichotome Verhältnis von Stadt versus Peripherie als potentielle Einflussvariable relevant.

Die Erkenntnis, dass die Beantwortung meiner ursprünglichen Forschungsfrage letztlich lediglich die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen zu unterstreichen scheint, erlebte ich während des Schreibprozesses streckenweise als einigermaßen ernüchternd. Und dennoch: Im Hinblick auf meine zukünftige Tätigkeit als Grundschullehrer hat mir die Auseinandersetzung mit dem Thema sicher dabei geholfen, einen sensibleren Blick darauf zu entwickeln, was im Bildungsdiskurs oftmals vage und euphemistisch als soziale Heterogenität bezeichnet wird, was sich aber angesichts des oftmals unbarmherzigen Zusammenspiels von Herkunftshabitus und feldspezifischem Habitus besser mit der Bourdieuschen Formulierung der »ursprünglichen Ungleichheit« (Bourdieu 2018: 8) begreifen lässt.

Literaturverzeichnis

Alkemeyer, Thomas (2006): Lernen und seine Körper – Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus und Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft – Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-141.

Alkemeyer, Thomas und Rieger-Ladich, Markus (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld – Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, Robert und Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt – Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 103-124.

Bourdieu, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 1, S. 75-81.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2008): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt – Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 779-822.

Bourdieu, Pierre (2018): Bildung – Schriften zur Kultursoziologie 2. Herausgegeben von Schultheis, Franz und Egger, Stephan. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit – Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (2007): Die Erben – Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Brake, Anna (2006): Das Sichtbare und das Unsichtbare – Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, Peter und Brake, Anna (Hrsg.): Bildungsort Familie – Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-108.

Bremer, Helmut und Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der ›Habitus-Hermeneutik‹. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut und Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu – Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 93-129.

Büchner, Peter (2006): Der Bildungsort Familie – Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner, Peter und Brake, Anna (Hrsg.): Bildungsort Familie – Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-48.

El-Mafaalani, Aladin (2017): Transformationen des Habitus – Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Rieger-Ladich, Markus und Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu – Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-128.

Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.

Eribon, Didier (2017): Gesellschaft als Urteil – Klassen, Identitäten, Wege. Berlin: Suhrkamp.

Eribon, Didier (2018): Wer ist ›Ich‹? Über die Genese, den Einsatz und die Aufnahme von Selbstanalysen. In: Ders.: Grundlagen eines kritischen Denkens. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 56-96.

Eribon, Didier (2019): Betrachtungen zur Schwulenfrage. Berlin: Suhrkamp.

Ernaux, Annie (1993): *Das Leben einer Frau*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Ernaux, Annie (2019a): *Der Platz*. Berlin: Suhrkamp.

Ernaux, Annie (2019b): *Eine Frau*. Berlin: Suhrkamp.

Farcy, Mathieu (2019): ›Ich Möchte, dass die Worte genauso hart sind wie das Leben‹ – Interview mit Annie Ernaux. In: *Süddeutsche Zeitung Magazin*, Nr. 43, S. 22–29.

Friebertshäuser, Barbara (2013): Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu – Eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut und Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu – Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 255-277.

Fröhlich, Gerhard und Rehbein, Boike (Hrsg.) (2014): *Bourdieu Handbuch – Leben - Werk - Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B.Metzler.

Hummrich, Merle und Kramer, Rolf-Torsten (2017): *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.

Grabau, Christian (2020): Bourdieu, Eribon und die beschwerliche ›Odyssee der Wiederaneignung‹ – Biografie und Identität in habitustheoretischer Perspektive. In: Deppe, Ulrike (Hrsg.): *Die Arbeit am Selbst – Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-104.

Humboldt, Wilhelm von (1997): *Bildung und Sprache*. Herausgegeben von Menze, Clemens. 5. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Jaquet, Chantal (2018): *Zwischen den Klassen – Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. Göttingen: Konstanz University Press.

Krais, Beate (2013): ›Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der sozialen Vernunft‹ – Pierre Bourdieu im Gespräch. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut und Lange-Vester, Andrea (Hrsg.):

Empirisch arbeiten mit Bourdieu – Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 20-34.

Krais, Beate und Gebauer, Gunter (2014): *Habitus*. 6. Aufl. Bielefeld: transcript.

Kramer, Rolf-Torsten (2017): ›Habitus‹ und ›kulturelle Passung‹ – Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In: Rieger-Ladich, Markus und Grabau, Christian (Hrsg.): *Pierre Bourdieu – Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 183-206.

Kramer, Rolf-Torsten und Helsper, Werner (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-236.

Lange-Vester, Andrea (2006): *Bildungsaußenseiter – Sozialdiagnosen in der ›Gesellschaft mit begrenzter Haftung‹*. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus und Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft – Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-287.

Lange-Vester, Andrea (2020): *Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld*. In: Reuter, Julia et al. (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur – Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript, S. 389-409.

Louis, Édouard (2016): *Das Ende von Eddy*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Louis, Édouard (2019): *Im Herzen der Gewalt*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Louis, Édouard (2019): *Wer hat meinen Vater umgebracht?*. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

OECD (2019): Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-INDIKATOREN. URL: <https://www.bmbf.de/files/6001821mw.pdf>. [letzter Zugriff: 05.05.2020]

Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.

Rehberg, Peter (2017): Interview mit Didier Eribon. In: *Merkur* 71(818), S. 17-26.

Reuter, Julia (2020): Literarische Selbstzeugnisse von Bildungsaufsteiger*innen zwischen Autobiographie und Sozioanalyse. In: Reuter, Julia et al. (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur – Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript, S. 103-130.

Reuter, Julia und Berli, Oliver (2017): Vom Arbeiterkind zum Professor – Mit Didier Eribon auf die Macht der Bildung blicken. In: *Weiterbildung*, 6, S. 10-13.

Rieger-Ladich, Markus (2019): *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Rieger-Ladich, Markus und Grabau, Christian (2018): Didier Eribon – Porträt eines Bildungsaufsteigers. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64(6), S. 788-804.

Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Schlüter, Anne (2013): Biographisch arbeiten mit Bourdieu? In: Brake, Anna; Bremer, Helmut und Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu – Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 278-299.

Spoerhase, Carlos (2017): Politik der Form – Autozoziobiographie als Gesellschaftsanalyse. In: *Merkur* 71(818), S. 27-37.

Spoerhase, Carlos (2018): Aufstiegsangst – Zur Autozoziobiographie des Klassenübergängers. In: Jaquet, Chantal: *Zwischen den Klassen – Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. Göttingen: Konstanz University Press, S. 231-253.

Stamm, Margrit (2019): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. In: Dies. (Hrsg.): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst – Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 13-30.

Stanišić, Saša (2019): Herkunft. München: Luchterhand Literaturverlag.

Vance, J. D. (2016): Hillbilly Elegy – A Memoir of a Family and Culture in Crisis. London: Harper Press.

Vuong, Ocean (2019): On Earth We Are Briefly Gorgeous. London: Jonathan Cape.

von Rosenberg, Florian (2017): Ambivalenzen von Habitustransformationen – Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Rieger-Ladich, Markus und Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu – Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 299-314.

Anhänge

Anhang A: Steckbrief

**die angegebenen Informationen werden im Rahmen der Arbeit anonymisiert aufbereitet, sodass sie nicht auf die teilnehmenden Personen zurückführbar sind; die Arbeit wird zudem nicht öffentlich publiziert.*

Allgemein*

Name:	<input type="text"/>
Geburtsdatum:	<input type="text"/>
Geburtsort:	<input type="text"/>

Bildungsbiographische Daten*

Besuchte Grundschule und Zeitraum:	<input type="text"/>
Besuchtes Gymnasium und Zeitraum:	<input type="text"/>
Besuchte Hochschule(n) und Zeiträume:	<input type="text"/>
Hochschulabschlüsse:	<input type="text"/>

Familialer Hintergrund*

Höchster Bildungsabschluss des Vaters:	<input type="text"/>
Beruf des Vaters:	<input type="text"/>
Höchster Bildungsabschluss der Mutter:	<input type="text"/>
Beruf der Mutter:	<input type="text"/>
Höchste Bildungsabschlüsse der Geschwister:	<input type="text"/>
Beruf(e) der Geschwister:	<input type="text"/>

Anhang B: Interviewleitfaden

Übergeordnete Forschungsfragen

(a.): Lassen sich in den Bildungsbiographien der (südwest-)deutschen *Transclasse* ähnliche habituelle Differenzerfahrungen identifizieren, wie sie anhand der Auto-soziobiographien der französischen Autor_innen herausgearbeitet wurden?

(b.): Äußert sich der soziale Aufstieg durch institutionelle Bildung notwendigerweise in einem *gespaltenen Habitus* oder ist auch eine Integration beider sozialer Sphären in Form einer *sozialen Bilingualität* möglich?

Leitfragen für qualitative Interviews

1. Kannst du zum Einstieg die Schulen und Universitäten nennen, auf denen du (bisher) warst? (*Kontext*)
2. Gab es Momente auf diesem Weg, in denen du das Gefühl hattest, nicht richtig auf die Anforderungen in der Schule oder an der Uni vorbereitet gewesen zu sein? (*Differenzerfahrung(en) allgemein*)
→ Inwieweit, glaubst du, hatten diese Momente damit zu tun, wie du aufgewachsen bist?
→ Kannst du Momente nennen, die dir da besonders in Erinnerung geblieben sind?
3. Inwieweit hat sich die Sprache, die bei dir in der Familie gesprochen wird, von der der Schule oder der Universität unterschieden? (*Hochsprache vs. milieuspezifische Sprache*)
→ Wie spricht man bei dir in der Familie miteinander Wie ist der Umgangston? (*Sprachlicher Umgang*)
→ Sprichst du anders, wenn du deine Familie zuhause besuchst, als wenn du mit Leuten an der Uni sprichst? (*Bilingualität*)
→ Fällt es dir leicht, zwischen den verschiedenen Sprachen zu wechseln? (*Bilingualität*)
4. Welche Rolle spielen Bücher und Kultur in deiner Familie? (*Kultur/Literatur*)
→ Hat sich dein Geschmack zu Büchern/Musik/Filmen etc. während deiner Zeit in der Schule und an der Uni verändert und wenn ja, auf welche Weise?
→ Hat deine Familie (deine Eltern und Geschwister) den selben Geschmack wie du?
5. Welche Einstellung hat deine Familie zur Schule und zum Studium? (*Verhältnis zu institutioneller Bildung*)
→ Warum hast du dich für ein Studium entschieden? Gab es einen besonderen Auslöser für die Entscheidung? (*schulische Leistungsmotivation*)
6. Hat dich deine Familie bei der Wahl des Bildungsweges beraten? (*Vertrautheit mit institutionellem Kulturkapital*)
→ Konnten sie dir helfen, wenn du Probleme im schulischen Alltag oder an der Uni hattest?
7. Was versteht deine Familie unter dem Begriff Arbeit? – Geistige Tätigkeit vs. „was man mit den Händen macht“ (*kognitive vs. manuelle Arbeit*)
8. Du wohnst heute nicht mehr im Dorf deiner Eltern, sondern in der Stadt, in einem neuen Umfeld. Fühlst du dich dort heimisch bzw. angekommen? (*gespaltenen Habitus vs. soziale Bilingualität → Ankunftsmilieu*)
→ Macht sich deine soziale Herkunft in deinem neuen Umfeld noch manchmal bemerkbar und wenn ja, auf welche Weise?
→ Empfindest du deine soziale Herkunft in deinem neuen Umfeld manchmal als eine Belastung? Versuchst du das Thema z. B. in Gesprächen an der Uni (in der Schule) zu vermeiden?
9. Wie würdest du die Beziehung zu deiner Familie heute beschreiben? (*gespaltenen Habitus vs. soziale Bilingualität → Herkunftsmilieu*)
→ Wie gelingt es dir, die beiden Welten in deinem Alltag zu vereinen?
→ Verhält sich deine Familie dir gegenüber heute anders als früher?
→ Kehrst du gerne nach hause zurück?

Anhang C: Interviewtranskriptionen

Postskript Interview David O.

Anzahl der Gesprächspartner_innen: 1 (männlich)

Ort: Freiburg und Berlin (Telefoninterview)

Interviewtag u. -zeitraum: 30.03.2020, 18:05-18:30 Uhr

Audioaufnahme: ja

Länge des Gesprächs: 24:00 min

Transkription Interview David O.

1 I: Kannst du zum Einstieg nochmal die Schulen und Universitäten nennen, auf
2 denen du warst?

3

4 DO: Am Anfang besuchte ich die Grundschule in Dorf D., wo ich geboren wurde und
5 aufgewachsen bin. Dann kam das Gymnasiums in W.. 2012 habe ich dort mein Abi
6 gemacht. Danach bin ich nach Berlin gezogen und habe zunächst Kunstgeschichte und
7 Musikwissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin studiert. Das war aber nur eine
8 Übergangsphase, um danach hier an der UdK, an der Universität der Künste, Kunst zu
9 studieren, Kunst mit Lehramtsoption am Anfang. Zwischenzeitlich war ich dann noch in
10 New York und habe eine Auslandssemester an der School of Visual Arts gemacht.

11

12 I: Und jetzt bist du zurück in Berlin?

13

14 DO: Jetzt bin ich zurück in Berlin. Ich habe den Studiengang gewechselt. Ich studiere
15 aktuell Freie Kunst und werde hoffentlich nächstes Jahr im Februar meinen Absolvent
16 slash Meisterschüler machen. Das ist der Ausbildungsgrad, den man da bekommt. Das ist
17 kein akademischer Grad, sondern einfach nur ein Zettel, auf dem steht, *Hiermit teilen wir*
18 *Ihnen mit, dass sie Absolvent sind Herzliche Grüße, UdK.*

19

20 I: Gab es Momente auf diesem Weg, an denen du das Gefühl hattest, nicht so richtig an
21 die Anforderungen in der Schule oder dann später an der Uni vorbereitet gewesen zu
22 sein?

23

24 DO: Das ist ja so eine Frage, die eine ganze Generation betrifft und was man auch an der
25 Uni immer gleich von Anfang an hört. *Die Leute sind nicht mehr in der Lage, richtig zu*
26 *studieren. Die Leute sind zu jung. Die Leute sind zu unerfahren, nicht in der Lage,*
27 *eigenständig und kritisch zu denken.* Das Gefühl hatte ich eigentlich nicht, weil ich
28 mir von Anfang an immer die Themen herausgepickt habe, die mich interessiert haben,
29 also Kunst und Musik. Das waren einfach schon in der Schule die beiden Felder, in die
30 ich mich reingestürzt habe, um mich von allem anderen abzulenken, um zu flüchten. Das
31 war gar nicht mein Hauptproblem während der Unizeit. Jetzt an der Kunstschule, muss
32 man sagen, merkt man vielleicht Unterschiede, ob Leute aus einem künstlerisch
33 orientierten Haushalt kommen oder aus einem politisch denkenden mit einer eher linken
34 oder linksradikalen Haltung. Da merkt man eher einen Unterschied. Aber ganz konkret
35 kann ich darauf gar nicht antworten, glaube ich.

36

37 I: Es gab also auch nicht Momente, die dir besonders in Erinnerung geblieben sind?
38 Dass deine soziale Herkunft sich irgendwie an etwas an der Uni gestoßen hat, oder so?

39

40 DO: Nein, gar nicht, weil ich das von Anfang an getrennt habe. Also das war für mich
41 wie ein komplett neuer Lebensabschnitt. Ich bin nicht ohne Grund so weit weggezogen.
42 Es gab einen Schlussstrich nach dem Abi und dann ging es weiter.

43

44 I: Inwieweit hat sich die Sprache, die bei dir in der Familie gesprochen wird, von der der
45 Schule oder der der Universität unterschieden?

46

47 DO: Sehr deutlich, was natürlich einen lokalen Grund hat. Ich bin einfach nicht mehr im
48 Schwarzwald, im alemannischen Gebiet zuhause. Das war relativ schnell ein Hindernis in
49 Berlin. Beziehungsweise eher in der Stadt, nicht unbedingt an der Uni. Da muss man
50 spezifizieren und konkreter sein. Auch später in meiner Beziehung hier. Das ist ja auch so
51 ein Grund. Ich glaube aber, das hat bereits ziemlich früh angefangen, weil ich eine
52 Grundschullehrerin hatte, die uns systematisch diesen Dialekt ausgetrieben hat. Ich würde
53 daher behaupten, ich hatte schon kein Alemannisch mehr intus, als ich aufs Gymnasium
54 gekommen bin. Vielleicht eine Färbung, vielleicht ein paar falsche grammatikalische
55 oder lokale Wendungen. Aber nicht so, dass ich den Dialekt noch intus hatte. Es war eher
56 die Färbung, die ich mir in Berlin noch abtrainieren musste beziehungsweise abtrainiert
57 habe. Aber das war nicht aus einem rein akademischen Grund, sondern eher aus einem
58 sozialen.

59

60 I: Aber in deiner Familie war der Dialekt schon prägend?

61

62 DO: Ja klar. Meine Freunde verstehen meinen Vater zum Beispiel nicht. Meine Mutter ist
63 da ein bisschen besser aufgestellt, wobei sie auch eine deutliche Färbung hat. Sie kann
64 sich aber Mühe geben. Dann versteht man sie auch. Meine Brüder sprechen es auch nicht
65 so stark. Da könnte man sich fragen, ob das schon ein Generationsbruch ist, wobei meine
66 Oma auch nicht stark alemannisch spricht. Aber klar, es gibt eine eindeutige
67 Auseinanderentwicklung.

68

69 I: Und ist es nur die strukturelle Ebene und der Dialekt oder ist es auch der Umgangston,
70 der sich unterscheidet?

71

72 DO: Vielleicht ist es auch ein politisches und inhaltliches Vokabular, das man sich
73 aneignet. Also ich würde auch sagen, dass ich bei meinen Eltern zuhause anders spreche
74 und kommuniziere. Es ist eine andere Sphäre, in der man sich bewegt, eine andere
75 Sprachsphäre.

76

77 I: Was sind die Hauptaspekte, in denen sich die Sphären unterscheiden? Du hast die
78 bestimmten Vokabeln, die Terminologie genannt.

79

80 DO: Ich würde sagen neben den beiden Punkten sind es auch gesellschaftliche, politische
81 und religiöse Aspekte, die mich überhaupt nicht mehr betreffen, seit ich hier in Berlin
82 mein Zuhause und meinen Alltag habe.

83

84 I: Also die Themen eher?

85

86 DO: Genau.

87

88 I: Fällt es dir leicht, zwischen diesen beiden Sprachen und Diskursräumen zu pendeln?

89

90 DO: Es ist wie ein Gummiband. Das ist ganz komisch. Es ist weder leicht noch schwer,
91 es passiert einfach irgendwie. Das heißt, wenn ich mich irgendwann dazu entscheide,
92 meine Eltern für ein paar Tage zu besuchen, weil länger halte ich es in der Regel auch
93 nicht aus, dann merkt man schon, dass sich meine Verhaltensmuster, Sprachwendungen,
94 und Färbungen auch verändern. Dann kommt man wieder zurück nach Berlin und es
95 dauert einen halben oder ganzen Tag, bis das wieder weg ist. Also es fällt mir nicht leicht,
96 aber es passiert einfach so. Und dann ist es wieder weg. Ich glaube, ein Gummiband ist
97 eine ganz gute Metapher dafür.

98

99 I: Welche Rolle spielten Bücher und im weitesten Sinne die Sphäre der Kultur innerhalb
100 deiner Familie während der Zeit, in der du aufgewachsen bist?

101

102 DO: In welche Richtung denkst du jetzt da genau, wenn du Kultur sagst?

103

104 I: Kultur wirklich im weitesten Sinne. Literatur, Film, Musik. Wie sah zum Beispiel die
105 hausinterne Bibliothek aus?

106

107 DO: Also das ist ja doch eine recht komplexe Frage.

108

109 I: Du darfst gerne auch differenziert antworten.

110

111 DO: Ich würde mit Erinnerungen an ganz konkrete kulturelle Objekte anfangen, weil es
112 unserem Haushalt nur so wenige davon gab. Ich erinnere mich an zwei Kunstbände, die
113 meine Mutter besaß, einen von Vincent van Gogh und einen von Toulouse-Lautrec.

114 Mit diesen Büchern bin ich quasi aufgewachsen, weil es nichts anderes gab. Ich
115 erinnere mich außerdem an eine CD von Antonio Vivaldi mit den »Vier Jahreszeiten«.
116 Das war auch schon alles, was man als Hochkultur in Anführungszeichen beschreiben
117 könnte. Man muss auch sagen, dass meine Eltern nicht besonders viel lesen, vor allem
118 mein Vater nicht. Ich glaube, der hat in seinem Leben vielleicht zwei Krimis gelesen. Der
119 liest ausschließlich die Zeitung.

120

121 I: Den Südkurier [eine Regionalzeitung der Region]?

122

123 DO: Nein, den Alboten, das ist ja noch eine Unterfraktion. Meine Mutter interessiert
124 sich zumindest für Sachen. Ich glaube, so kann man das formulieren. Sie hat hin und
125 wieder historische Romane gelesen. Aber eigentlich war da nicht so viel. Und
126 irgendwann, nachdem sie mich und meinen Bruder zur Welt gebracht hatte, hat sie sich
127 entschieden, ein Fernstudium als Grafikdesignerin anzuhängen. Dadurch gab es dann
128 irgendwann doch eine Form von Kultur, weil sie gezeichnet und gemalt hat und aus
129 diesem Interesse heraus ist dann eine kleine Zeichen- und Malschule entstanden. Es gab
130 dadurch immer die Möglichkeit für mich, an Material zu kommen und mich
131 auszuprobieren. Ich hatte also relativ früh die Möglichkeit, zu experimentieren.

132

133 I: Ab welchem Alter war das?

134

135 DO: Zeichenunterricht hatte ich bereits relativ früh. Da war ich vielleicht sieben oder
136 acht, also im mittleren Grundschulalter. Da ging es darum, Grundkörper wie Kürbisse
137 und Eichhörnchen zu zeichnen. Das habe ich relativ früh gelernt. Und ich hatte auch
138 schon früh die Möglichkeit, an Leinwände und an Ton zu kommen. Es gab also schon
139 früh eine Förderung in die Richtung, aber das ging auch nicht über ein bestimmtes Maß
140 hinaus. Es blieb alles im Rahmen. Das war die eine Seite mit der Kunst. Auf der anderen
141 Seite gab es die Musik. In der Grundschule und Vorschule ging ich zur musikalischen
142 Früherziehung. Das war ganz toll mit dem Glockenspiel- und Klatschunterricht. Dann
143 gab es wie in den meisten Dörfern diesen Musikverein mit Blasmusik. Also habe ich
144 mich mit sechs dazu entschieden, Querflöte zu spielen, was rückblickend wahrscheinlich
145 eine Fehlentscheidung war. Aber es war einfach die Entscheidung, die in dem Rahmen
146 möglich war. Das war das Nahliegende.

147

148 I: Warum war das naheliegend?

149

150 DO: Es war persönlich naheliegend und meinem Geschmack entsprechend. Es folgte eher
151 einem Ausschlusskriterium. Ich wusste, dass ich nicht Posaune spielen möchte. Erst im
152 Gymnasium durch den Kontakt zu Schülerinnen wurde ich dann mit klassischer Musik
153 konfrontiert. Und da kam dann irgendwann die Geige ins Spiel. Ab dem Alter von zwölf
154 habe ich dafür gekämpft, Geige spielen zu dürfen. Zunächst hatte ich eine halbe Stunde
155 Gruppenunterricht, dann eine halbe Stunde Einzelunterricht, dann eine Dreiviertelstunde,
156 bis schließlich auch von meinen Eltern richtig viel investiert wurde. Aber das war ein
157 richtiger Kampf. Das muss man schon sagen. Also ich musste mich sehr dafür einsetzen,
158 irgendwann gefördert zu werden.

159

160 I: Jetzt hast du ja sehr aus einer kunstproduzierenden Sicht gesprochen. Im Bereich der
161 Rezeption, was den Geschmack angeht, hat sich da auch eine Veränderung abgespielt?
162 Beziehungsweise ist der Geschmack, den du kennengelernt hast in deiner kindlichen
163 Sozialisation, der, den du immer noch hast?

164

165 DO: Auf gar keinen Fall. Ich glaube, Geschmack ist da auch schon das falsche Wort,
166 denn Geschmack setzt eine gewisse Aktivität voraus. Und ich glaube, das, was dort
167 praktiziert wird, ist eher von einer Passivität geprägt. Das klingt jetzt böse, obwohl ich
168 das überhaupt nicht böse meine. Und es soll auch überhaupt nicht wertend sein. Aber
169 Dinge werden dort schlicht so hingenommen, wie sie sind. Wenn es im Möbelmarkt in
170 D. so rumsteht, dann wird es auch so aufgestellt. Das ist kein aktiver Prozess, durch den
171 man sich einen Geschmack aneignet. Das selbe gilt für Mode, was immer ein riesiger
172 Streitpunkt bei mir in der Familie war. Ich wollte mich dadurch ausdrücken, doch der
173 Rahmen meiner Möglichkeiten war sehr eng. Es gab diese eine Boutique in W. und dort
174 habe ich dann mein Taschengeld ausgegeben. Meine Eltern haben überhaupt nicht
175 verstanden, warum ich mein Geld für Kleidung ausgeben musste. Aber für mich gehört
176 das zum Geschmack und zur kulturelle Bildung dazu. Es war sehr wichtig für mich, mich
177 nach außen hin zu kommunizieren, mich zu verändern und mich abzusetzen von dem,
178 was ich kennengelernt habe.

179

180 I: Welche Einstellung hat deine Familie zum Thema Schule und zum Studium?

181

182 DO: Es war ihnen schon wichtig. Irgendwann hieß es *Der David, der hat gute Noten auf*
183 *der Grundschule. Der kommt jetzt aufs Gymnasium*. Da waren meine Eltern schon stolz.
184 Das kann man so sagen. Einer meiner jüngeren Brüder hatte in der Grundschule aber
185 Schwierigkeiten. Es war keine Lernschwäche, aber er hat mehr Aufmerksamkeit
186 gebraucht. Wir waren einfach verschiedene Lerntypen. Mir ist es immer recht leicht
187 gefallen, was total dumm klingt, wenn man das so salopp sagt. Doch es ist etwas, was mir
188 nun mal so eingetrichtert wurde. Heute kann ich das nicht mehr wirklich nachvollziehen.
189 Ich habe mich für Dinge interessiert und mich mit ihnen beschäftigt. So war das eben.
190 Mein Bruder hat aber mehr Aufmerksamkeit gebraucht und als ich dann am Gymnasium
191 war, gab es Aussagen wie *Da kommen wir eh nicht mehr mit. Das musst du jetzt alleine*
192 *machen*. Dann musste ich die Hausaufgaben eben alleine machen und alleine lernen.

193

194 I: Gab es den einen Impuls, warum du dich dann auch für ein Studium entschieden hast?

195

196 DO: Das hing größtenteils damit zusammen, dass die Sachen, die mich wirklich
197 interessieren, nicht in das Feld Ausbildung fielen. Es waren schon praktische Felder, aber
198 eben solche, die im akademischen Kontext verortet sind. Es war also wie bei meinen
199 Musikinstrumenten ein Ausschlusskriterium. Ich wusste, dass ich alles andere nicht
200 machen will, sondern nur das, was mich interessiert. Das war relativ egoistisch. Und so
201 kam es zum Studium. Ich bin rückblickend aber nicht sicher, ob es eine gesellschaftlichen
202 Antrieb gab im Sinne eines Klassenaufstiegs oder einer Milieusänderung. Es war
203 hauptsächlich der lokale Grund. Ich wusste, dass ich wegziehen will und muss. Ich
204 wusste, dass ich nach Berlin wollte. Und dann hat sich das so angeschlossen.

205

206 I: Es war also eher ein Vehikel, das du genutzt hast, um deinen Standort zu wechseln?

207

208 DO: Naja, mir war von Anfang an klar, dass so ein Studium eigentlich ein Luxus ist. Also
209 kein Zeitvertreib. Wie soll man das formulieren? Ich komme gerade nicht auf das
210 Wort. Man braucht schon relativ viele Ressourcen, um sich ein Studium leisten zu
211 können. Das ist ja schon nicht selbstverständlich. Das führt jetzt aber zu nichts. Ich habe
212 gerade den Faden verloren. Sorry.

213

214 I: Macht nichts. Du hast gemeint, es ist auch eine Art gewesen, durch die du von deinem
215 Herkunftsumfeld wegkonntest. Es hört sich also so an, als wäre das nichts, was im
216 Einklang mit deiner Familie entschieden wurde, eher wie eine autonome Entscheidung.

217 Gab es Beratungen, Gespräche innerhalb der Familie?

218

219 DO: Doch, wir haben schon drüber gesprochen. Es war zwar weit weg und es war die
220 Großstadt, aber gleichzeitig stammt mein Opa aus Berlin. Also es gab schon die Idee,
221 möglichst weit wegzuziehen, aber nicht einen Cut mit der Familie vorzunehmen. Ich
222 hatte dort entfernte Verwandte, die ich zwar, seit ich hier bin, nie gesehen habe. Doch.
223 Einmal habe ich eine Großtante gesehen. Aber mit denen pflege ich keine Verbindung
224 und keinen familiären Austausch. Aber es wurde schon kommuniziert. Und wie auch bei
225 meinem Eintritt ins Gymnasium waren meine Eltern stolz darauf. sie haben auch
226 versucht, mich so weit es ging zu unterstützen, selbst beim Umzug und all dem. Also
227 eigentlich war es für mich relativ komfortabel, weil die sich schon sehr viel Mühe
228 gegeben haben.

229

230 I: Konnten sie dir auch bei Problemlagen während des Studiums helfen?

231

232 DO: Nein, gar nicht. Da habe ich sie auch überhaupt nicht gefragt. Das ist das, was ich
233 vorhin meinte, mit der anderen sozialen Sphäre, in der ich mich dann bewegt habe. Ich
234 wusste, was ich mit ihnen besprechen kann und ich wusste, was ich mit mir selbst
235 ausmachen musste. Gleichzeitig ist das vielleicht auch nur eine Typfrage. Ich brauche
236 mich nicht mit Leuten zu beraten. Ich versuche, das immer irgendwie selbst
237 hinzubekommen.

238

239 I: Was versteht deine Familie unter dem Begriff Arbeit?

240

241 DO: Ich glaube, dass sich das tatsächlich auch geändert hat, zumindest im Bezug auf
242 mich. Das ist eigentlich super ungerecht. Die Arbeit meiner Brüder wird anders bewertet
243 als meine. Bei ihnen bedeutet arbeiten, etwas zu produzieren. Ich habe mir da eine
244 Sonderstellung erarbeitet. Bei mir ist Arbeit tatsächlich etwas anders, als bei meinen
245 Brüdern. Wenn man so drüber nachdenkt, ist das wirklich ungerecht. Aber Arbeit ist für
246 sie halt schuftten. Das, was man im Arbeitermilieu eben als Tätigkeit beschreibt.

247

248 I: Geistige Arbeit wird also nicht gleichwertig als Arbeit betrachtet?

249

250 DO: Nein, das ist eher ein Zeitvertreib. Aber auch das stimmt nicht so richtig. In meinem
251 Fall ist es ja geistige Arbeit und da können sie es dann irgendwie akzeptieren.

252

253 I: Du wohnst ja heute nicht mehr in D., sondern in Berlin und hast dort ein neues Umfeld.
254 Fühlst du dich dort heimisch und angekommen?

255

256 DO: Ja, auf jeden Fall. Ich würde sagen, dass Berlin meine Heimat ist, also die
257 selbstgewählte Heimat. Wobei sich das auch ändert. Es ist immer ein
258 Entfremdungsprozess. Ich weiß nicht, ob ich für immer in Berlin wohnen werde. Aber
259 aktuell fühle ich mich auf jeden Fall hier angekommen, zumindest bis ich hier nächstes
260 Jahr im Februar meinen Abschluss gemacht habe. Und dann schaue ich weiter.

261

262 I: Macht sich deine soziale Herkunft in dieser neuen Sphäre noch irgendwie bemerkbar in
263 manchen Momenten?

264

265 DO: Also nicht unmittelbar, was aber auch damit zusammenhängt, dass ich schon sieben
266 Jahre hier wohne. Das ist ja keine kurze Zeit. Aber es ist schon Thema. Also wenn
267 ich Leute kennenlerne und die dann fragen *Wo kommst du her?* Die Frage der Herkunft
268 ist nach wie vor eine sehr wichtige. Und dann kann ich immer sagen *Ja aus dem*
269 *Schwarzwald*. Und das funktioniert halt, weil es ein großer Kontrast ist zum
270 Großstadtleben in Berlin. Weil die Sachen so grundverschieden sind, ist das eine ganz
271 gute Geschichte. Ich glaube, so kann man das beantworten.

272

273 I: Du empfindest das Thema aber nicht unbedingt als Belastung?

274

275 DO: Nein, weil die Welten so weit auseinander liegen. Diese Trennung betrifft
276 tatsächlich alle Ebenen, sodass sie überhaupt nichts miteinander zu tun haben. Deswegen
277 ist dieser Cut auch so wichtig. Wobei Cut ja auch nicht stimmt, wenn man bei der
278 Metapher des Gummibands bleibt. Sonst wäre es ja auseinandergerissen. Es sind eher
279 zwei verschiedene Pole. Und ich bewege mich in dem einen Becken und es gibt auch
280 dieses andere Becken. Es ist wie eine geteilte Identität.

281

282 I: Das spricht auch schon die nächste Frage an. Wie würdest du die Beziehung zu
283 deiner Familie heute beschreiben?

284

285 DO: Ja, ganz gut. Ich könnte mir aber vorstellen, dass meine Eltern gerne mehr Kontakt
286 hätten, weil die immer ganz großes Glück aus der gemeinsamen Zeit schöpfen. Eigentlich
287 ist jede Zeit gemeinsam am Tisch eine tolle Zeit für sie. Vor allem meine Mutter leidet
288 sehr darunter, dass nie alle Kinder am Tisch sitzen. Aber wir telefonieren trotzdem
289 wöchentlich und schicken uns Fotos. Es ist heute ja einfach, Kontakt zu halten. Ich würde
290 sagen, das Verhältnis ist gut.

291

292 I: Du hast ja die Metapher des Gummibandes genannt. Aber wie gelingt dir es konkret,
293 die beiden Welten im Alltag zu vereinen?

294

295 DO: Ist die Frage, wie es mir gelingt oder wie ich mich dabei fühle?

296

297 I: Erst mal wie das in der Praxis konkret aussieht.

298

299 DO: Es gelingt mir einfach dadurch, dass ich es komplett trenne. Ich glaube, das ist die
300 Antwort.

301

302 I: Ok. Verhältst sich deine Familie dir gegenüber anders als früher?

303

304 DO: Jein. Also nein, weil sich unser Verhältnis nicht grundlegend geändert hat, sondern
305 immer noch ein ähnliches ist. Ja, weil ich weiter weg wohne und wir uns seltener sehen.
306 Das ist, glaube ich, ein ganz klassisches Phänomen. Sachen, die weiter weg sind, sind
307 begehrenswert. Sachen, die vor der Nase liegen, sind selbstverständlich und werden nicht
308 so wertgeschätzt. Das heißt, wenn wir uns sehen, dann freuen sie sich halt wirklich. Aber
309 das Verhältnis ist eigentlich ein ähnliches geblieben.

310

311 I: Kehrst du gerne nach Hause zurück?

312

313 DO: Gerade weil die Region so konträr zum Großstadtleben ist, ist es schon ganz gut, mal
314 rauszukommen und sich in der heimischen Provinz mal wieder auftanken zu können.
315 Aber das hält auch nur für ein paar Tage an. Länger als eine Woche schaffe ich es dann
316 auch nicht. Am Anfang, als ich nach Berlin gezogen bin, bin ich tatsächlich jeden Monat
317 einmal nach Hause zu meinen Eltern geflogen. Das ist mittlerweile nicht mehr der Fall.
318 Ich bin mittlerweile höchstens drei mal im Jahr dort.

319

320 I: Was sind denn die Gründe, warum das nicht länger und öfter möglich ist?

321

322 DO: Das hängt bestimmt auch mit den Ressourcen und Möglichkeiten zusammen. Also
323 ich habe alle Bücher, mit denen ich mich beschäftige, hier in Berlin. Das heißt, wenn ich
324 bei meinen Eltern bin, dann kann ich ein Buch mitnehmen und meine Bratsche. Und dann
325 mache ich dort eine Woche lang ein bisschen Musik und lese das Buch. Aber dann ist es
326 auch irgendwann ausgelesen. Und auch unsere Gespräche haben sich erschöpft. Wenn
327 man sich irgendwann einen anderen Austausch erarbeitet hat und daran gewohnt ist, dann
328 fällt einem dort die Decke auf den Kopf. Und man ist ja auch nicht mehr Herr in dem
329 Haushalt, sondern stellt seine Füße nur unter den Tisch. Das heißt, man muss auch
330 irgendwie in der Lage sein, sich unterzuordnen. Das führt in jeder Familie irgendwann zu

Anhänge

331 Problemen. Es ist nicht so, dass wir uns streiten. Aber bevor wir uns streiten, ist es dann
332 doch die bessere Lösung, dass ich wieder abreise. Das klingt jetzt alles sehr dramatisch,
333 aber es ist überhaupt nicht dramatisch.

Postskript Interview Laura B.

Anzahl der Gesprächspartner_innen: 1 (weiblich)

Ort: Freiburg (Telefoninterview)

Interviewtag u. -zeitraum: 25.03.2020, 16:05-18:30 Uhr

Audioaufnahme: ja

Länge der Aufnahme: 25:19 min

Transkription Interview Laura B.

1 I: Kannst du zum Einstieg nochmal kurz die Schulen und die Universität nennen, auf
2 denen du warst, sodass wir nochmal kurz hören, wie deine Bildungsbiographie aussah?

3
4 LB: Also ich bin auf die Grundschule in W. gegangen und danach ab dem Jahr 2000 auf
5 das Gymnasiums dort, ein allgemeinbildendes Gymnasium, und mit einem Jahr Abstand
6 dann auf die Universität in F., das war von 2010 bis 2017.

7
8 I: Gab es Momente auf dem Weg, als du das Gefühl hattest, nicht richtig auf die
9 Anforderungen der Schule oder an der Uni vorbereitet gewesen zu sein?

10
11 LB: Also in der Schule gar nicht so sehr, aber ich bin mir auch nicht sicher, ob es mir
12 dort nur nicht bewusst war. An der Uni dann schon. Also vor allem habe ich das im
13 Germanistikstudium gemerkt. Dort hatte ich das Gefühl, dass viele Studenten aus dem
14 Bildungsbürgertum stammten, mehr noch als bei Englisch. Und das hat man schon
15 gemerkt in den Vorlesungen oder noch mehr in den Seminaren, wo auch wirklich
16 miteinander diskutiert werden sollte oder Präsentationen waren. Da hatte ich schon das
17 Gefühl, dass sich manche meiner Kommilitonen wahn sinnig gewählt ausdrücken
18 konnten, mit vielen Fremdwörtern oder dass sie Bezüge auf Autoren nehmen, von denen
19 ich nichts gehört hatte. Und da hatte ich dann gerade bei Germanistik schon das Gefühl,
20 dass ich einen Wissensnachteil habe, dass mir manche Autoren fehlen, dass mir Begriffe
21 fehlen aus der Literaturwissenschaft oder verschiedene Theaterbühnen, die ich nicht
22 kenne, die anscheinend bei allen oder bei vielen bekannt sind. Da hatte ich also schon das
23 Gefühl, einen Wissensnachteil zu haben.

24
25 I: Und hattest du das Gefühl, das hatte damit zu tun, wie du aufgewachsen bist oder wo
26 hast du den Grund gesehen?

27
28 LB: Genau. Also meine Eltern haben einen Hauptschulabschluss gemacht. Das ist eben
29 kein Bildungsbürgertum, sondern mein Papa ist ein einfacher Arbeiter, meine Mutter
30 auch. Also die lesen schon, aber die lesen Belletristik. Und von denen hat niemand den
31 Namen Alfred Döblin mal gehört oder was von Hölderlin gelesen. Das waren einfach
32 ganz neue Namen oder neue Ideen, mit denen ich konfrontiert war, von denen ich
33 zuhause noch nie gehört hatte.

34
35 I: Gab es konkrete Situationen, an die du dich noch erinnern kannst, als dir das besonders
36 aufgefallen ist? Im Studium zum Beispiel?

37
38 LB: Jetzt gerade fällt mir keine konkrete Situation ein. Es sind mehr diese
39 Begrifflichkeiten, die mir gefehlt haben. Allein schon die Begrifflichkeiten an der Uni,
40 sich zu *immatrikulieren*, einen Text zu *exzerpieren*. Das war einfach ein ganz neues
41 Vokabular für mich, das ich von Zuhause nicht kannte. Und wenn man im ersten
42 Semester diese Seminare zu *Technik und Methoden* besucht, so hieß das bei uns, wo wir
43 lernten wissenschaftlich zu arbeiten, da startete ich wirklich bei Null, weil man darauf in
44 der Schule auch nur mäßig vorbereitet wurde. Und ich hatte das Gefühl, manche hatten
45 einfach durch ihr Vokabular schon einen Wissensvorsprung.

46

47 I: Du hast die Sprache ja schon angesprochen. Du hattest also auch das Gefühl, die
48 Sprache, die bei dir in der Familie gesprochen wird, hat sich von der der Schule oder vor
49 allem von der der Universität schon unterschieden?

50

51 LB: Genau. Zum einen durch den Dialekt im Dorf. In O. wird ja viel Dialekt
52 gesprochen. Also zum einen durch den Dialekt, aber auch einfach durch die Art, sich
53 auszudrücken. Dieses gewählte und präzise Ausdrücken und dass man Sätze auch zu
54 Ende spricht. Das fällt mir jetzt auch noch wahnsinnig auf, dass meine Eltern die Sätze
55 oft nicht zu Ende sprechen. Dass man Sätze anfängt, sie aber nicht zu Ende bringt. Dass
56 ihre Sprache eine ganz eigene Mündlichkeit hat.

57

58 I: Ist es nur die Komplexität der Sprache, also dass Sätze abbrechen oder ist es auch die
59 Art, wie man miteinander spricht? Also der Umgang? Oder ist es nur auf der
60 Strukturebene, dass die Sprache irgendwie anders ist?

61

62 LB: Nein, es ist schon beides. Es ist einerseits die Strukturebene, also die Komplexität,
63 die du angesprochen hast. Es ist eine reduziertere Sprache mit einfacheren Sätzen und
64 weniger differenziertem Vokabular. Es ist aber auch der Umgang miteinander. Dieses
65 Geplänkel, dass an der Uni gepflegt wird, dieser Smalltalk. Das ist auch was, was ich
66 Zuhause nicht so gelernt habe. Oder es ist vielleicht nur eine andere Art von Smalltalk.
67 Dort wird halt über das Dorf geredet, aber es ist nicht dieser allgemeine Smalltalk, den
68 man mit jedem aus dem Unibetrieb pflegen kann. Das ist mir schon aufgefallen. Und
69 auch das Interesse-Zeigen am anderen. Dass man auch mal nachfragt, dass man nachhakt.

70

71 I: Also du hast das Gefühl, die Themen sind irgendwie andere? Also an der Uni ist der
72 Smalltalk allgemeiner und bei dir zuhause mehr auf das Dorf beschränkt?

73

74 LB: Genau, zuhause mehr auf das Dorf bezogen und an der Uni sind es gesellschaftliche
75 Themen, die gerade aktuell sind, Themen die in den Nachrichten auftauchen. Und auch
76 im Umgang miteinander. Vielleicht kommt das auch aus dem Amerikanischen.
77 Dieses höfliche Nachfragen. Das man fragt *Na, wie geht's der Freundin?* und *Was*
78 *machen die zuhause?* Ich habe das Gefühl, dass man dort auch Interesse zeigt, wenn man
79 sich gar nicht so gut kennt. Ich glaube, das ist etwas, was noch stärker kam an der Uni.
80 Könnte aber auch ein Generationenthema sein, dass das in unserer Generation einfach
81 mehr verbreitet ist als in unserer Elterngeneration. Ich weiß es nicht.

82

83 I: Würdest du sagen, du sprichst auch anders, wenn du dann zurückgehst nach O.?

84

85 LB: Ja.

86

87 I: Und an was machst du das fest?

88

89 LB: Zum Beispiel merke ich, dass ich dann auch wieder dieses *oder* am Satzende habe.
90 Dieses *Ich gehe einkaufen oder* bei Aussagesätzen, dass ich das manchmal mache. Was
91 mir auch schon aufgefallen ist, ist, dass ich viel mehr dieses *isch* und *hasch* statt *ist* und
92 *hast* benutze. Diese Zischgeräusche, auch ein bisschen dieses Kehlige, dieses *ich*. Also
93 von der Tonalität wird es wieder mehr Dialekt.

94

95 I: Und warum machst du das? Also ich kenn das auch, aber warum macht man das?

96

97 LB: Ich schätze mal, mit den Eltern spricht man einfach aus Gewohnheit so. Und es ist
98 lustig, sogar wenn ich an meine Eltern denke oder über meine Eltern spreche, merke ich,
99 dass ich manchmal mehr in den Dialekt zurückfalle. Also jetzt gerade bin ich mir sehr
100 bewusst darüber, deswegen passiert es wahrscheinlich weniger. Aber wenn ich nicht so
101 arg darauf achte, kann es schon passieren, dass, wenn ich über O. rede oder über meine
102 Eltern, dass ich dann mehr einen Dialekton draufbekomme. Ich glaube, da passiert ganz
103 viel assoziativ im Kopf. Ich versetze mich da in die Welt. Es ist eine Gewohnheit.

104

105 I: Du hast also nicht das Gefühl, dass es dann irgendwie erzwungen ist, sondern es
106 passiert automatisch und intuitiv. Du machst also keinen bewussten Sprachwechsel.

107

108 LB: Total, das passiert ganz unbewusst, zum Beispiel beim Telefonieren. Mir fällt das
109 auch gar nicht groß auf. Ich fahre in die Heimat und spreche anders, ohne es zu merken.
110 Wenn dann zum Beispiel Freunde von mir aus Freiburg schon mal mit dabei waren in
111 O., dann ist mir das so richtig bewusst geworden, wie ich in meiner Sprache hin- und
112 herschwebe. Also ich hatte einmal Freunde aus Hamburg in O. zu Besuch und das war so
113 der krasseste Kontrast für mich, weil ich mit denen natürlich total Hochdeutsch geredet
114 habe und mit meinen Eltern Dialekt, so wie ich eben Dialekt rede. Und ich habe auch
115 gemerkt, wie meine Freunde meine Eltern gar nicht verstanden, also wirklich überhaupt
116 nicht. Das war für mich schon abgefahren, weil mir gar nicht bewusst war, dass der
117 Unterschied so krass ist. Ich dachte, das kann man trotzdem noch verstehen.

118

119 I: Ich kenne das auch tatsächlich, diese Übersetzen-Müssen plötzlich am Esstisch.

120

121 LB: Genau. Und ich war plötzlich auch so self-conscious mit meinem Sprechen, dass ich
122 gar nicht genau wusste, soll ich jetzt mehr *ist* oder *isch* sagen. Ich war mir plötzlich so
123 überbewusst während des Sprechens, dass ich mich selbst blockiert habe. Es ist auf jeden
124 Fall etwas Unterbewusstes, weil mir das nur in solchen Momenten auffällt. Wenn ich
125 sozusagen von zwei Seiten wie auseinandergerissen werde.

126

127 I: Wenn also beide Welten auf einmal da sind und du musst dich dann dazu irgendwie
128 verhalten. Einzeln geht es, aber sonst nicht.

129

130 LB: Genau.

131

132 I: Welche Rolle haben denn Bücher und Kultur im weitesten Sinne bei dir in der Familie
133 gespielt während der Kindheit oder in der Jugend?

134

135 LB: Also meine Eltern lesen schon relativ viel, aber wie gesagt eher Belletristik, also
136 Krimis. Wir haben schon auch immer Bücher gehabt. Also als Jugendliche habe ich
137 eigentlich viel gelesen. Für mich persönlich hat das eine große Rolle gespielt. Für meine
138 Geschwister? Wir haben Abends was vorgelesen bekommen. Also wir durften uns immer
139 eine Geschichte aussuchen, die wir abends vorgelesen bekamen, bis wir vielleicht so
140 zehn oder zwölf Jahre alt waren. Also es wird eigentlich schon viel gelesen. Aber wie
141 gesagt mehr Krimis und Unterhaltungsliteratur.

142

143 I: Hat sich dein Geschmack zu Büchern, Musik, Filmen und so weiter während deiner
144 Zeit in der Schule oder an der Uni verändert?

145

146 LB: Ja, ich würde schon sagen. Ich glaube, gerade bei Büchern ist es einfach
147 anspruchsvoller geworden, auch philosophische Texte oder Biographien lese ich heute.
148 Früher hätte ich nie eine Biographie oder wissenschaftlichere Texte gelesen, die ich jetzt
149 gerne lese. Sachen wie »Zeit« von Safranski oder diese Schiller-Biographie, die er
150 geschrieben hat. Früher habe ich mehr Science-Fiction- oder Fantasy-Romane gelesen
151 wie »Harry Potter« oder »Herr der Ringe«. Das hat sich schon verändert. Und das ist auf
152 jeden Fall von der Uni gekommen. Das ist nichts, was meine Eltern lesen würden.

153

154 I: Du würdest also sagen, der Geschmack hat sich auch verändert zu dem deiner Familie
155 in der Zeit?

156

157 LB: Ja.

158

159 I: Welche Einstellung hat denn deine Familie zu Schule und zum Studium?

160

161 LB: Also meine Eltern haben Schule schon immer als etwas wahnsinnig Wichtiges
162 angesehen und auch das Studium als erstrebenswert. Gleichzeitig war das aber auch
163 immer so ein bisschen etwas Unerreichbares. Sie empfanden eigentlich auch schon das
164 Gymnasium als etwas Unerreichbares. Für sie war der Hauptschulabschluss das
165 Normale und wenn man gut ist in der Schule, dann geht man auf die Realschule. Nur
166 wenn man richtig, richtig klug ist oder wenn man aus einer Bildungsfamilie kommt, dann
167 geht man aufs Gymnasium. Meine Eltern wollten mich eigentlich überhaupt nicht aufs
168 Gymnasium schicken. Sie haben gesagt, ich sollte besser auf die Realschule gehen, bis
169 die Grundschullehrerin ihnen eingeredet hat, dass es gut wäre, wenn ich aufs Gymnasium
170 gehe. Das haben sie mir erst später erzählt. Sie haben nicht geglaubt, dass ich das
171 schaffen kann, weil sie einfach wussten, dass sie mir nicht helfen können. Sie haben das
172 Gymnasium schon als etwas total Elitäres wahrgenommen. *Oh Gott, da hat man*
173 *Französisch und Latein*. Latein fanden sie abgefahren. Es war alles ein bisschen fremd
174 für die und auch unerreichbar. Das Studium erst recht. Da wussten sie dann überhaupt
175 nicht mehr, was das für eine Welt ist. *Kannst dich ja bewerben. Kuksch halt mal.*
176 *Sagst uns dann Bescheid, obs geklappt hat*. So ungefähr. Also immer als was
177 Unerreichbares. Und sie haben immer auch gedacht, dass es gut möglich ist, dass ich das
178 überhaupt nicht schaffe, dass ich vielleicht doch nochmal eine Ausbildung machen muss
179 oder so. Es war also immer etwas, das ein bisschen außerhalb der Gedankenwelt meiner
180 Eltern war.

181
182 I: Du hast gesagt, an der Schule war es vor allem deine Grundschullehrerin, die dich dann
183 fast dazu gedrängt hat, aufs Gymnasium zu gehen. Gab es auch einen Impuls für dich, der
184 entscheidend war, warum du dich für ein Studium entschieden hast? Was war der größte
185 Impuls für deine akademische Ausbildung?

186
187 LB: Meinst du jetzt beim Studium oder fürs Gymnasium?

188
189 I: Für das Gymnasium hast du gesagt die Lehrerin, oder?

190
191 LB: Genau, das hab ich ja selbst auch nicht so bewusst entschieden. Aber für das
192 Studium kam die Idee auch schon während der Schulzeit. Wir hatten
193 Berufsinformationsveranstaltungen und ich hatte während der Schulzeit einfach den
194 Eindruck, dass ich Spaß hatte am Lernen. Besonders in den letzten zwei Jahren hatte ich
195 daran wieder Spaß entdeckt. Das mit den Leistungskursen, dieses ganz intensive Lernen
196 und das Sich-Vorbereiten auf eine Prüfung. Und dann Stolz zu sein, was man alles weiß,
197 auf sein breit gefächertes Wissen. Ich erinnere mich noch, dass ich ganz traurig war kurz
198 vor dem Abi, weil ich wusste, dass es bald zu Ende geht. Ich dachte *Oh Gott, das ist der*
199 *Höhepunkt meines Wissens. Ab jetzt geht's bergab*. Ich war total traurig, weil ich dachte,
200 jetzt muss ich mich spezialisieren und mich für irgendwas entscheiden. Und das fand ich
201 total schade. Ich hatte echt Angst, dass ich unterfordert werde mit meinem Kopf.
202 Deswegen hatte ich auch Lust, etwas zu studieren. Ich glaube, eine Ausbildung hätte
203 mich einfach nicht glücklich gemacht.

204
205 I: Du hast wahrscheinlich während der Zeit des Abis auch viel am Schreibtisch sitzen
206 müssen, um zu lernen. Wurde das in deiner Familie als Arbeit verstanden? Oder welche
207 Vorstellung von Arbeit gibt es bei dir in der Familie?

208
209 LB: Ja, das ist das typische Ding. Also während der Abizeit haben sie es schon als Arbeit
210 betrachtet, weil sie wussten, dass es wichtig ist. Aber bei allem, was im Studium passiert
211 ist, hatte ich viel mehr das Gefühl, dass sie das nicht als Arbeit anerkennen konnten. Dass
212 man einen Roman lesen und danach eine Hausarbeit darüber schreiben muss. Wenn sie
213 einen Roman lesen, dann machen sie das in ihrer Freizeit am Wochenende. Das können
214 sie nicht als Arbeit einordnen. Und auch das Schreiben an sich. Es ist so ein bisschen
215 zwiespaltig. An der Uni ist mir zumindest aufgefallen, dass sie wissenschaftliches
216 Arbeiten schon nicht so richtig als Arbeit ansehen.

217

218 I: Was ist dann für sie Arbeit?

219

220 LB: Ich weiß nicht, wie ernst ich das immer nehmen soll, aber für meinen Vater ist das
221 schon ganz klar etwas, was körperlich anstrengend ist. Das ist Arbeit. Er hat auch schon
222 mal mein Handgelenk angefasst oder meine Hände angeschaut und gesagt *Oh Gott, man*
223 *sieht, dass du noch nie was gearbeitet hast in deinem Leben.* Weil ich keine Hornhaut
224 habe und so ein dünnes Handgelenk. Und dann bedeutet das für ihn halt, ich habe noch
225 nie was gearbeitet in meinem Leben. Da kommt halt schon raus, dass körperliche Arbeit
226 erstrebenswert ist. Ich hab auch das Gefühl, dieses frühe Aufstehen und spät
227 Heimkommen, das zeigt auch, dass man hart arbeitet.

228

229 I: Du wohnst ja heute nicht mehr in O., sondern in der Stadt. Du hast ein neues Umfeld.
230 Fühlst du dich dort heimisch beziehungsweise angekommen. Fühlst du dich dort richtig
231 zuhause?

232

233 LB: Ja, total.

234

235 I: Und machst sich deine soziale Herkunft dort, in diesem neuen Umfeld noch manchmal
236 bemerkbar in irgendeiner Form?

237

238 LB: Du meinst meine soziale Herkunft aus O., ob die sich in der Stadt bemerkbar macht?

239

240 I: Ja. Redest du manchmal mit Leuten darüber oder wirst du von anderen darauf
241 aufmerksam gemacht manchmal?

242

243 LB: Schon länger nicht mehr. Am Anfang noch eher. Da hat man vielleicht auch noch
244 mehr Dialekt rausgehört und ich war noch mehr verwurzelt, sodass es einfach öfter
245 Gesprächsthema war. Aber ich merke schon, dass, wenn ich zum Beispiel in der Stadt auf
246 Leute treffe, die aus der Nähe von W. [der Ort des Gymnasiums] kommen, dass man
247 dann sofort ein Gesprächsthema hat, das einen verbindet. Wenn es auch nur in der Nähe
248 ist, das man sagt *Ah ja, ich komm auch aus der Nähe von W.* Aber ansonsten wenig.

249

250 I: Du hast gemeint, am Anfang war es an der Uni schon auch eine Belastung, wenn
251 man etwas nicht wusste. Aber heute kommst du damit gut zurecht, wenn ich das richtig
252 raushöre.

253

254 LB: Ja, doch schon. Ich glaube, es hat auch mit dem Selbstbewusstsein zu tun. Ich finde
255 es nicht mehr schlimm, dass ich mich in manchen Moment vielleicht nicht so gewählt
256 ausdrücke oder ein Fremdwort nicht kenne. Das finde ich einfach nicht mehr so schlimm.
257 Das hat mich am Anfang viel stärker verunsichert. Mittlerweile hab ich mir das sogar ein
258 bisschen zu eigen gemacht, meine Arbeiterherkunft. Wenn ich jetzt zum Beispiel unsere
259 Nachbarn anschau. Das sind Jurastudenten, ich glaube im zweiten oder dritten Semester.
260 Mit denen hatten wir diesen Vorfall, dass unsere Tür bei einer Hausparty eingetreten
261 wurde. Und wenn ich dann höre, wie die reden. Die haben sich so richtig devot verhalten.
262 Dieses *Ach, dass sowas auch passieren kann.* Ich kann es gar nicht richtig ausdrücken.
263 Also es war nicht das Vokabular, sondern die Art...

264

265 I: des Miteinander-Sprechens?

266

267 LB: Ja, das Miteinander-Sprechen, also dass sie total höflich waren, auch dem Vermieter
268 und uns gegenüber. Und man hat schon gemerkt, dass das ein Stück weit aufgetragen
269 oder gelernt ist. Und sowas kann ich dann auch irgendwie belächeln, weil das für mich
270 unauthentisch und unehrlich war in dem Moment. Ich dachte, man kann doch einfach klar
271 miteinander sprechen und sagen, was Sache ist. Das man einfach auch mal sagt *Hey, das*
272 *war einfach Scheiße, was passiert ist. Das sollte nicht sein.*

273

274 I: Wie würdest du die Beziehung zu deiner Familie heute beschreiben?

275

276 LB: Auf der einen Seite total eng. Als Kernfamilie haben wir ein sehr enges Verhältnis.
277 Andererseits habe ich schon das Gefühl, es gibt ganz viele Bereiche, über die ich mit
278 meinen Eltern nicht sprechen kann, auch was meinen Arbeitsalltag betrifft. Da habe ich
279 das Gefühl, dass verstehen sie nicht so ganz. Ich habe das Gefühl, wir teilen uns eine
280 Hälfte von mir, die ist total bei meinen Eltern. Ich verstehe, was bei ihnen passiert. Und
281 die andere Hälfte von mir, über die rede ich einfach nicht so viel mit meinen Eltern, weil
282 ich das Gefühl habe, die können das nicht verstehen. Wie es zum Beispiel ist, wenn man
283 Freunde hat, die am anderen Ende von Deutschland leben oder welche, die in England
284 leben. Ich habe das Gefühl, meine Eltern können mit so etwas überhaupt nichts anfangen,
285 weil die schon immer ihre Freunde in O. hatten. Es sind andere Erfahrungswelten.

286

287 I: Und hast du das Gefühl, die kannst diese Welten irgendwie miteinander vereinen? Oder
288 sind das zwei Persönlichkeiten von dir, die irgendwie nicht kompatibel sind?

289

290 LB: Sagen wir mal so: Ich selbst fühle mich als Ganzes. Aber meine Eltern haben nur
291 Zugang zu einer Hälfte von mir. Ich selbst habe aber nicht das Gefühl, dass ich irgendwie
292 zerrissen werde. Ich bin ein Ganzes, wie eine Art Kugel und meine Eltern haben halt nur
293 Zugang zu gewissen Bereichen und andere Sachen verstehen sie einfach nicht.

294

295 I: Verhält sich deine Familie dir gegenüber auch anders als früher? Im Bereich Sprache
296 hast du das schon angedeutet. Aber gilt das auch für andere Bereiche?

297

298 LB: Ich habe schon das Gefühl, dass sie in vielen Bereichen, total Respekt von mir
299 haben. Das hört sich total bescheuert an. Aber ich merke zum Beispiel, dass, wenn mein
300 Papa irgendwas schreibt, und ich ihm anbiete es mal Korrektur zu lesen, dass er auf gar
301 keinen Fall möchte, dass ich mir das anschau. Weil es ihm peinlich ist vor mir, dass ich
302 sehe, wie schlecht er schreibt. Vielleicht ist das auch eine Art Scham. Ich weiß es nicht.
303 Das war früher auf jeden Fall gar nicht da.

304

305 I: Aber du bist tendenziell schon gern zuhause? Gehst du gern nach hause zurück?

306

307 LB: Ja, total. Ich geh gern nach Hause. Ich geh wirklich gern nach Hause. Da ist diese
308 Geborgenheit. Da sind natürlich auch viele Kindheitserinnerungen, weil wir immer im
309 gleichen Haus gelebt haben. Also ich gehe schon gerne nach Hause zurück, aber auch nur
310 seit ich ganz genau weiß, wer ich jetzt bin. Ich glaube, es gab Zeiten, in denen es mir
311 schwerer gefallen ist zurückzugehen, weil ich unterbewusst meinen Eltern wie
312 Vorwürfe gemacht habe, dass sie mich nicht besser darauf vorbereitet haben, was mich in
313 der Welt erwartet. Aber so wie es jetzt ist, gehe ich voll gern nach Hause.

Postskript Interview Svenja U.

Anzahl der Gesprächspartner_innen: 1 (weiblich)

Ort: Freiburg und Kassel (Telefoninterview)

Interviewtag u. -zeitraum: 30.03.2020, 16:10-16:30 Uhr

Audioaufnahme: ja

Länge des Gesprächs: 18:09 min

Transkription Interview Svenja U.

1 I: Kannst du zum Einstieg nochmal kurz die Schulen und die Universitäten nennen, auf
2 denen du bisher warst?

3

4 SU: Ich war vier Jahre in der Grundschule im Dorf B., wo ich auch aufgewachsen bin.
5 Danach besuchte ich neun Jahre das allgemeinbildende Gymnasium in W. Dann habe ich
6 ein Jahr Medienwirtschaft in Stuttgart studiert, habe dann aber nach Freiburg gewechselt
7 und dort fünf Jahre Rechtswissenschaften studiert.

8

9 I: Und den Master, den du jetzt noch in England aufsattelst, wie heißt der?

10

11 SU: Genau, ich mache gerade noch einen Master in International Law in Nottingham in
12 England.

13

14 I: Gab es Momente auf dem Weg durch die Schulen und Universitäten, in denen du das
15 Gefühl hattest, nicht so richtig auf die Anforderungen an der Schule oder der Uni
16 vorbereitet gewesen zu sein?

17

18 SU: Besonders während des Studiums in Freiburg hatte ich schon manchmal meine
19 Schwierigkeiten, gerade in der Examensvorbereitung, in der man sich hauptsächlich
20 selbstständig Dinge erarbeiten musste. Klar, man weiß ab einem bestimmten Alter,
21 wie man zu lernen hat. Aber ich fühlte mich trotzdem ein bisschen ins kalte Wasser
22 geschmissen.

23

24 I: Glaubst du, die Momente hatten auch damit zu tun, wie du aufgewachsen bist oder
25 waren das eher persönliche Probleme, die du da hattest?

26

27 SU: Ich glaube, das waren hauptsächlich persönliche Probleme. Wobei ich manchmal
28 in Gesprächen mit Freunden, die aus Juristen-Elternhäusern kamen, das Gefühl hatte,
29 dass die den Stoff leichter verstehen konnten, weil dort zu Hause öfter über diese Dinge
30 gesprochen wurde. Aber große Nachteile hatte ich dadurch nicht, würde ich behaupten.

31

32 I: Es gab also nicht Gespräche mit Kommilitonen, in denen dir das besonders aufgefallen
33 ist? Konkrete Momente, die dir in Erinnerung geblieben sind?

34

35 SU: Momente, in denen ich mich benachteiligt gefühlt habe?

36

37 I: Ja, oder dass die aufgefallen ist, dass die einen Vorteil hatten, dadurch dass sie
38 Juristen-Eltern hatten.

39

40 SU: Ja doch, das gab es schon öfter mal. Gerade wenn es um die Diskussion von
41 irgendwelchen juristischen Themen ging, hatte ich einfach das Gefühl, dass meine
42 Kommilitonen aus Juristen-Elternhäusern bereits ein Gefühl dafür hatten, wie man
43 argumentiert. Ich glaube schon, dass es von Vorteil ist, wenn man aus einem Elternhaus
44 kommt, in welchem die die Eltern dasselbe machen. Das muss gar nicht unbedingt ein
45 Studium gewesen sein. Das kann auch einfach die selbe Art von Beruf sein.

46

47 I: Inwieweit hattest du das Gefühl, dass die Sprache, die bei dir in der Familie gesprochen
48 wird, sich von der der Schule oder der Universität unterschieden hat?

49

50 SU: Ich glaube, in der Schule hat mich das nicht beeinflusst, aber im Studium schon.
51 Zunächst natürlich vor allem durch den Dialekt, der bei mir zu Hause in der Familie
52 gesprochen wird. Ich glaube aber, ich hatte da einen Vorteil, da ich als Kind oder
53 Jugendliche viel gelesen habe und mich schon immer für Sprache interessiert habe. Ich
54 hatte dadurch keine großen Probleme, mich umzustellen. Aber es wurde schon anders
55 gesprochen. Es war nicht nur der Dialekt, sondern auch was für Wörter benutzt wurden
56 und wie man sich ausdrückt.

57

58 I: Wie würdest du beschreiben, wie deine Familie untereinander spricht? Gibt es auch
59 Unterschiede abseits des Dialekts? Ist auch der Umgangston ein anderer als an der Uni?

60

61 SU: Man drückt sich bei mir zu Hause einfach nicht so eloquent aus. Wobei das gar nicht
62 negativ gemeint ist. Ich glaube, es ist schlicht den Umständen geschuldet, dass meine
63 Eltern zusammen arbeiten und dass dadurch einfach viel über den Beruf gesprochen wird.
64 Das heißt, man unterhält sich beim Mittagessen nicht auf einmal über irgendwelche
65 wissenschaftlichen Themen, weil das Alltagsgeschäft mit in die Mittagspause geht. Ich
66 glaube, das ist ein großer Unterschied.

67

68 I: Fällt es dir dann leicht, zwischen den verschiedenen Sprachen zu wechseln? Du
69 sprichst ja wahrscheinlich anders an der Uni. Und wenn du dich da wieder zu integrieren
70 versuchst, gelingt dir das gut?

71

72 SU: Ja, da habe ich keine Probleme. Auf keinen Fall.

73

74 I: Du hast schon angesprochen, dass Bücher für dich in deiner Jugend eine große
75 Rolle gespielt haben. Ist das allgemein in deiner Familie so, dass Bücher und Kultur im
76 weitesten Sinne eine große Rolle spielen?

77

78 SU: Ja, vor allem meine Mutter liest auch sehr viel. Ich würde aber behaupten, dass sich
79 meine Familie insgesamt natürlich nicht so sehr für Kultur interessiert wie ich. Meine
80 Geschwister noch eher als meine Eltern. Ich glaube, meine Eltern haben auch einfach
81 nicht die Zeit dafür. Das ist der Grund. Dass sie einfach nicht so die Zeit haben.

82

83 I: Hat sich dein Geschmack zu Büchern, Musik und Filmen und so weiter während
84 deiner Zeit an der Schule oder dann auch später an der Uni verändert?

85

86 SU: Nein, eigentlich nicht. Ich muss auch sagen, dass ich mein Interesse für Kultur,
87 Musik und diese Dinge auch von meiner Familie habe. Ich habe das von ihnen auf den
88 Weg mitbekommen. Und dafür bin ich auch echt dankbar. Als ich noch ein Kind war,
89 kam von meinen Eltern die Idee, dass ich anfangen könnte, Instrumente zu lernen. Ich
90 bekam von ihnen auch Bücher zu Weihnachten oder zum Geburtstag geschenkt. Das kam
91 ja alles nicht von alleine.

92

93 I: Hatten sie das Gefühl, dass du offen für diese Sachen bist oder warum, glaubst du,
94 haben sie das gemacht?

95

96 SU: Ich glaube, sie haben das gemacht, weil sie dachten, dass es ein wichtiger Teil von
97 Bildung ist. Und auch weil sie gemerkt haben, dass ich mich dafür sehr interessiere und
98 dass ich dafür offen bin, ja. Es war eine Mischung aus beidem.

99

100 I: Und du würdest sagen, ihr habt heute immer noch einen ähnlichen Geschmack, was
101 Bücher, Literatur und solche Dinge angeht?

102

103 SU: Ja, auf jeden Fall.

104

105 I: Welche Einstellung hat deine Familie der Schule und dem Studium gegenüber? Ich hab
106 schon rausgehört, dass sie das als etwas Wichtiges angesehen haben.

107

108 SU: Da muss ich jetzt auch differenzieren. Soll ich da Bezug nehmen auf meine Eltern
109 oder auf meine Geschwister?

110

111 I: Du kannst ruhig über beides sprechen. Es geht vor allem um den Haushalt, in dem du
112 aufgewachsen bist.

113

114 SU: Also meine Eltern, die wollten immer, dass wir das machen sollen, was wir auch
115 wollen. Aber gerade weil ich in der Schule immer sehr ehrgeizig war und sie gemerkt
116 haben, dass mir das Spaß macht, stand bei mir eher im Raum, ob ich auch studieren
117 gehen will. Es war nicht, dass es ihnen super wichtig gewesen wäre. Ich hätte natürlich
118 auch eine Ausbildung oder irgendwas machen können. Im Gegensatz dazu hat man bei
119 meinem kleinen Bruder immer schon gesehen, dass er nicht so gern zur Schule geht, dass
120 er nicht so gern lernt. Und da war dann auch klar, dass er auch nicht unbedingt ein Abitur
121 machen muss oder soll. Man sah, dass er sich eher für praktische Dinge begeistert und
122 dort begabt ist. Aber meinen Eltern war es schon immer wichtig, dass wir einen gewissen
123 Grad an Bildung haben. Vor allem meine Mutter hat immer gesagt, dass sie uns
124 ermöglichen wollten, was sie selbst nicht hatten.

125

126 I: Also in ökonomischer Hinsicht eher?

127

128 SU: Ja, aber auch bezogen auf Bildung. Mein Papa musste mit 16 anfangen zu arbeiten.
129 Früher stand das gar nicht zur Debatte, ob man noch Abitur macht oder studiert. Da war
130 halt klar, man fängt so früh wie möglich an zu arbeiten. Man hatte gar nicht die Chance,
131 sich noch irgendwie weiterzubilden.

132

133 I: Hast du das Gefühl, es gibt einen Auslöser, warum du dich dann für ein Studium
134 entschieden hast?

135

136 SU: Nein, das war mir eigentlich schon immer klar, weil ich einfach gern lerne und damit
137 gerne noch weitermachen wollte.

138

139 I: Gab es Gespräche innerhalb deiner Familie, als die Entscheidung anstand, welchen
140 Bildungsweg du gehen willst? Habt ihr miteinander gesprochen? Hast du dich unterstützt
141 gefühlt?

142

143 SU: Ja, total. Es war auch immer klar, dass ich alles studieren kann, was ich studieren
144 will. Es war auch egal, wie lange es dauert. Gerade das Jurastudium ist ja ein sehr langes
145 Studium ist und ich war auf die Unterstützung meiner Eltern auch finanziell angewiesen.
146 Aber da waren sie auch offen und da war auch immer Diskussion.

147

148 I: Du hast ja auch einen Studienwechsel erlebt, als du dich nochmal umorientiert hast.
149 Wie hast du das rückblickend erlebt?

150

151 SU: Da hatte ich auch von Anfang an Unterstützung. Und da bin ich auch froh drum. Das
152 hätte ich so nicht erwartet. Ich hätte eher gedacht, dass mein Vater sagt *zieh das jetzt*
153 *durch, wenn du es angefangen hast*. Aber die waren dann schon auch verständnisvoll, als
154 sie gemerkt haben, dass das einfach nicht mein Ding war und dass es sinnvoll ist,
155 nochmal zu wechseln. Es war ja nur ein Jahr. *Man hat ja trotzdem was gelernt*. Das war
156 das, was sie immer gesagt haben. *Es ist ja kein verlorenes Jahr*.

157

158 I: Bei dir ist es ja auch so, dass beide Eltern nicht studiert haben. Das heißt, sie waren mit
159 der Welt des Studiums also nicht super vertraut. Konntest du trotzdem anrufen, wenn du
160 irgendwelche Probleme hattest im Studium? Oder an wen hast du dich da gewendet?

161

162 SU: Schon primär an meine Eltern. Aber da gab es jetzt in den letzten zwei Jahren schon
163 auch mal Streit, wobei das Wort Streit vielleicht ein bisschen übertrieben ist. Aber ich
164 hatte schon meine Probleme und habe mich einfach nicht so verstanden gefühlt. Und ich
165 weiß, dass es schon daran liegt, dass sie selber nicht studiert haben – vor allem auch nicht
166 Jura. Die konnten daher manche Sachen einfach nicht so nachvollziehen, mit denen ich
167 im Studium zu kämpfen hatte.

168

169 I: Welches Verständnis von Arbeit gibt es bei dir in der Familie. Wie würdest du das
170 beschreiben?

171

172 SU: Arbeit ist natürlich dazu da, um die Familie zu ernähren und den Lebensunterhalt zu
173 bestreiten. Aber bei meinen Eltern nimmt das schon einen hohen Stellenwert ein. Die
174 arbeiten dann halt nicht nur von acht bis siebzehn Uhr montags bis freitags, sondern halt
175 sechs Tage die Woche. Und ich glaube, daher kommt auch ein bisschen meine
176 Einstellung zur Arbeit. Also die Art und Weise, wie ich arbeite.

177

178 I: Und würdest du sagen, kognitive Arbeit und dieses physische, manuelle Arbeiten sind
179 gleich bewertet? Oder wie ist da das Verhältnis?

180

181 SU: Ich glaube, mittlerweile haben sie durch mein Studium schon verstanden und auch
182 anerkannt, dass es genauso viel wert ist. Aber ich glaube, auch deswegen habe ich
183 mich so oft missverstanden gefühlt in den letzten Jahren. Weil ich schon das Gefühl
184 hatte, dass physische Arbeit immer noch ein bisschen mehr zählt – gerade von der Seite
185 meines Vaters aus. Dass die anstrengender und wichtiger ist.

186

187 I: Sie haben sich ab und zu auch so geäußert in Gesprächen?

188

189 SU: Nicht direkt, aber ich glaube, hätte ich Probleme gehabt bei physischer Arbeit, als
190 ich mich überfordert gefühlt habe, hätten sie diese Probleme ernster genommen. Aber
191 vielleicht lag das auch daran, dass sie diese Art der Arbeit nicht kennen, dass man von
192 morgens bis abends am Schreibtisch sitzt und lernt oder irgendwas liest.

193

194 I: Du wohnst heute nicht mehr bei deinen Eltern, sondern warst in mehreren Städten
195 zu Hause. Erst in Stuttgart, dann in Freiburg, dann auch im Ausland. Hast du dich
196 dort richtig angekommen und zu Hause gefühlt in dieser anderen Welt?

197

198 SU: Ja, doch. Es hat zwar immer eine lange Zeit gedauert, weil ich niemand bin, der sich
199 nach einer Woche oder einem Monat schon direkt wohlfühlt. Aber ich bin doch immer
200 angekommen. Wobei ich zum Beispiel England aufgrund der kurzen Dauer nicht als
201 zu Hause beschreiben würde. Aber Freiburg wurde dann schon irgendwann zu meinem
202 zu Hause.

203

204 I: Und macht sich deine Herkunft in deinem neuen Umfeld noch manchmal irgendwie
205 bemerkbar, in Gesprächen mit Freunden oder so?

206

207 SU: Ja, doch oft.

208

209 I: Und wie?

210

211 SU: Zum Beispiel auf ganz einfache Weise, wenn ich vom Obstbauernhof erzähle oder
212 Schnaps von dort mitbringe. Oder wenn Freunde aus Freiburg, die mich schon besser
213 kennen, sagen, dass ich immer so viele Sachen auf einmal mache, dass ich immer so viel
214 zu tun habe, immer Beschäftigung brauche und mir auch immer viel auflade. Sie sagen
215 dann, dass sie sich sicher sind, dass das damit zusammenhängt, wie ich aufgewachsen
216 bin. Weil das bei mir zu Hause halt auch immer so war.

217

Anhänge

218 I: Dieses Sachen von zu Hause mitbringen. Das ist ja auch so ein Stolz, den du da
219 irgendwie mitträgst. Wenn du zum Beispiel Leuten Schnaps schenkst von zu Hause. Dir
220 ist das schon auch wichtig, dass die Leute das wissen, oder?

221

222 SU: Ja. Ja, doch. Wenn ich das jetzt zum Beispiel mit meiner Schwester vergleiche. Die
223 hat in Wien studiert. Und an dieser Uni war es irgendwie wichtig, wenn man einen
224 adligen Namen hat. Und da wurde das eher so ein bisschen belächelt, was unsere Eltern
225 machen. Aber diese Erfahrung habe ich nie gemacht. Also ich schäme mich nicht dafür,
226 dass meine Eltern nicht studiert haben.

227

228 I: Hattest du dann einfach ein glückliches Umfeld im Jurastudium? Weil im Jurastudium
229 würde man prototypisch ja auch erst mal denken, dass das ein prädestiniert Umfeld ist,
230 das sowas auch belächeln könnte. Hattest du einfach Glück mit deinem Freundeskreis?

231

232 SU: Ja, ich denke schon auch. Ja.

233

234 I: Wie würdest du die Beziehung zu deiner Familie heute beschreiben?

235

236 SU: Ich habe eine sehr enge Bindung zu meiner Familie. Neben meinem Freund und
237 meinen engsten Freunden würde ich trotzdem immer meine Familie in meine
238 Entscheidungen miteinbeziehen oder zumindest mit ihnen darüber sprechen.

239

240 I: Und wie gelingt es dir, beide Welten zu vereinen? Also das Juristische und du hast
241 gesagt, am Tisch zu Hause wird auch gerne über die Arbeit auf dem Obstbauernhof
242 gesprochen. Gelingt es dir, das beides in deiner Identität zu integrieren?

243

244 SU: Ja, auf jeden Fall.

245

246 I: Und wie machst du das?

247

248 SU: Das ist ja das Gute. Es wird zwar oft über das Alltägliche zu Hause gesprochen, aber
249 meine Eltern interessieren sich auch dafür, was ich so mache und was ich erzähle. Und
250 deswegen wird bei uns zu Hause einfach offen kommuniziert. Und auch wenn sie es nicht
251 immer verstehen, versuchen sie immer zu verstehen, was ich so lerne. Ich glaube, der
252 offene Umgang damit, ist einfach das Wichtige.

253

254 I: Du verhältst dich deiner Familie heute also auch nicht anders gegenüber als früher vor
255 dem Studium?

256

257 SU: Nein, auf keinen Fall.

258

259 I: Das heißt, du bist jemand, der gerne nach hause zurückkehrt, höre ich da so raus.

260

261 SU: Ja.

Anhang D: Inhaltliche Strukturierung

Deduktive Kategorien (dK) – Habituelle Differenzerfahrungen
dK1: Die feld- bzw. milieuspezifische Sprache

Quelle	Zeile	Originalstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Interview Laura B.	13-23	[Im Germanistikstudium] hatte ich das Gefühl, dass viele Studenten aus dem Bildungsbürgertum stammten, mehr noch als bei Englisch. Und das hat man schon gemerkt [...] [M]anche meiner Kommilitonen [konnten sich] wahnsinnig gewählt ausdrücken [...]. Da hatte ich also schon das Gefühl, einen Wissensnachteil zu haben.	Im Studium Erfahrung gemacht, dass Kommiliton_innen aus bildungsbürgerlichen Milieus sich gewählter ausdrücken können.	Eingeschränktes terminologisches Repertoire	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - das eingeschränkte terminologische Repertoire der Familienkommunikation - den alemannischen Dialekt des Herkunftsmilieus - die syntaktische Schlichtheit der Sprache des Herkunftsmilieus (mit teils elliptischen Satzkonstruktionen) - mangelnde Kompetenz im Bereich schriftlicher Kommunikation innerhalb der Familie
	38-45	Es sind [...] Begrifflichkeiten, die mir gefehlt haben. Allein schon die Begrifflichkeiten an der Uni, sich zu <i>immatrikulieren</i> , einen Text zu <i>exzerpieren</i> . Das war einfach ein ganz neues Vokabular für mich, das ich von zuhause nicht kannte. [...] [M]anche hatten einfach durch ihr Vokabular schon einen Wissensvorsprung.	Im Studium mit spezifischem Vokabular konfrontiert, das zuhause nicht verwendet wurde.	Eingeschränktes (studiumsbezogenes) terminologisches Repertoire	
	51-52	Zum einen durch den Dialekt im Dorf. In O. wird ja viel Dialekt gesprochen.	In Herkunftsort wird Dialekt gesprochen.	Alemannischer Dialekt des Herkunftsmilieus	
	52-53	[...] aber auch einfach durch die Art, sich auszudrücken. Dieses gewählte und präzise	Erfahrung gemacht, dass zuhause weniger gewählt gesprochen wird.	Eingeschränktes terminologisches Repertoire	

	Ausdrücken		
53-55	[...] und dass man Sätze auch zu Ende spricht. Das fällt mir jetzt auch noch wahnsinnig auf, dass meine Eltern die Sätze oft nicht zu Ende sprechen. Dass man Sätze anfängt, sie aber nicht zu Ende bringt.	Erfahrung gemacht, dass zuhause nicht in kompletten Sätzen gesprochen wird.	Elliptischen Satzkonstruktionen innerhalb der Familie
62-64	Es ist einerseits die Strukturebene, also die Komplexität [...]. Es ist eine reduzierte Sprache mit einfacheren Sätzen und weniger differenziertem Vokabular.	In Familie wird eine reduzierte Sprache verwendet mit weniger komplexen Satzkonstruktionen und weniger differenziertem Vokabular.	Syntaktische Schlichtheit und eingeschränktes terminologisches Repertoire
112-117	[I]ch hatte einmal Freunde aus Hamburg in O. zu Besuch und das war so der krasseste Kontrast für mich, weil ich mit denen natürlich total Hochdeutsch geredet habe und mit meinen Eltern Dialekt, so wie ich eben Dialekt rede. Und ich habe auch gemerkt, wie meine Freunde meine Eltern gar nicht verstanden, also wirklich überhaupt nicht. Das war für mich schon abgefahren, weil mir gar nicht bewusst war, dass der Unterschied so krass ist. Ich dachte, das kann man trotzdem noch verstehen.	Freunde aus Studium können Dialekt der Eltern nicht verstehen.	Alemannischer Dialekt des Herkunftsmilieus
298-303	[I]ch merke zum Beispiel, dass, wenn mein Papa irgendwas schreibt, und ich ihm anbiete es mal Korrektur zu lesen, dass er auf gar keinen Fall möchte, dass ich mir das anschau. Weil es ihm peinlich ist vor mir, dass ich sehe, wie schlecht er schreibt. Vielleicht ist das auch eine Art Scham. [...] Das war früher auf jeden Fall gar nicht da.	Vater ist beschämt, wenn ich anbiete, das was er schreibt, Korrektur zu lesen.	Mangelnde Kompetenz im Bereich schriftlicher Kommunikation

Interview David O.	47-58	Die Sprache hat sich [s]ehr deutlich [unterschieden], was natürlich einen lokalen Grund hat. Ich bin einfach nicht mehr im Schwarzwald, im alemannischen Gebiet zuhause. Das war relativ schnell ein Hindernis in Berlin. Beziehungsweise eher in der Stadt, nicht unbedingt an der Uni. [...] [D]as war nicht aus einem rein akademischen Grund, sondern eher aus einem sozialen.	Erfahrung gemacht, dass Dialekt des Herkunftsmilieus in neuem Umfeld ein Hindernis (nicht nur im universitären Kontext).	Alemannischer Dialekt des Herkunftsmilieus	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - den alemannischen Dialekt des Herkunftsmilieus
	51-52	Ich glaube aber, das hat bereits ziemlich früh angefangen, weil ich eine Grundschullehrerin hatte, die uns systematisch diesen Dialekt ausgetrieben hat.	Dialekt der Familie wurde von Grundschullehrerin bereits vor Eintritt in Gymnasium ausgetrieben.	Alemannischer Dialekt des Herkunftsmilieus	
	52-57	Ich würde daher behaupten, ich hatte schon kein Alemannisch mehr intus, als ich aufs Gymnasium gekommen bin. Vielleicht eine Färbung, vielleicht ein paar falsche grammatikalische oder lokale Wendungen. Aber nicht so, dass ich den Dialekt noch intus hatte. Es war eher die Färbung, die ich mir in Berlin noch abtrainieren musste beziehungsweise abtrainiert habe.	Trotz frühzeitiger Überformung des Herkunftsdialekts mussten die dialektale Färbung und bestimmte grammatikalische Wendungen noch abtrainiert werden.	Dialektale Färbung und grammatikalische Strukturen des Herkunftsdialekts	
	62-64	Meine Freunde verstehen meinen Vater zum Beispiel nicht. Meine Mutter ist da ein bisschen besser aufgestellt, wobei sie auch eine deutliche Färbung hat. Sie kann sich aber Mühe geben. Dann versteht man sie auch.	Freunde aus Studium können Familienmitglieder nicht oder kaum verstehen.	Alemannischer Dialekt des Herkunftsmilieus	

Interview Svenja U.	50-52	Ich glaube, in der Schule hat mich [die Sprache meines Herkunftsmilieus] nicht beeinflusst, aber im Studium schon. Zunächst natürlich vor allem durch den Dialekt, der bei mir zu Hause in der Familie gesprochen wird.	Im Studium hat mich der Dialekt meines Herkunftsmilieus beeinflusst.	Alemannischer Dialekt des Herkunftsmilieus	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - den alemannischen Dialekt des Herkunftsmilieus - das terminologische Repertoire der Familienkommunikation - Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit zur Eloquenz
	54-56	Aber es wurde schon anders gesprochen. Es war nicht nur der Dialekt, sondern auch was für Wörter benutzt wurden und wie man sich ausdrückt.	Sprache an der Uni unterscheidet sich von der zuhause durch den Dialekt und durch die Wörter, die benutzt werden.	Alemannischer Dialekt und terminologisches Repertoire	
	61	Man drückt sich bei mir zu Hause einfach nicht so eloquent aus.	Weniger eloquenter Ausdruck zuhause.	Weniger eloquente Ausdrucksweise als Differenzerfahrung	

dK2: Der Inhalt und die Form des Diskurses

Quelle	Zeile	Originalstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Interview Laura B.	64-68	Dieses Geplänkel, dass an der Uni gepflegt wird, dieser Smalltalk. Das ist auch was, was ich zuhause nicht so gelernt habe. Oder es ist vielleicht nur eine andere Art von Smalltalk. Dort wird halt über das Dorf geredet, aber es ist nicht dieser allgemeine Smalltalk, den man mit jedem aus dem Unibetrieb pflegen kann.	Smalltalk an der Uni unterscheidet sich vom Smalltalk zuhause, da dort nicht über allgemeine Themen, sondern über das Dorf gesprochen wird.	Thematisches Repertoire der Kommunikation (auf Dorf beschränkt vs. Allgemein)	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - das abweichende thematische Repertoire des innerfamiliären Diskurses - das eingeschränkte Interesse an Situation des Gegenübers
	68-69	Und auch das Interesse- Zeigen am anderen. Dass man auch mal nachfragt, dass man nachhakt.	An der Uni zeigt man mehr Interesse am anderen.	Eingeschränktes Interesse an Situation des Gegenübers	
	74-75	[Z]uhause [ist der Smalltalk] mehr auf das Dorf bezogen und an der Uni sind es gesellschaftliche Themen, die gerade aktuell sind, Themen die in den Nachrichten auftauchen.	Zuhause wird über das Dorf gesprochen und an der Uni über aktuelle Gesellschaftsthemen.	Thematisches Repertoire der Kommunikation (auf Dorf beschränkt vs. Allgemein)	

	75-79	Und auch im Umgang miteinander. [...] Dieses höfliche Nachfragen. Das man fragt <i>Na, wie geht's der Freundin?</i> und <i>Was machen die zuhause?</i> Ich habe das Gefühl, dass man dort auch Interesse zeigt, wenn man sich gar nicht so gut kennt. Ich glaube, das ist etwas, was noch stärker kam an der Uni.	Anders als auf dem Dorf zeigt man an der Uni aus Höflichkeit Interesse für den anderen, auch wenn man sich nicht gut kennt.	Eingeschränktes Interesse an Situation des Gegenübers	
Interview David O.	72-73	Vielleicht ist es auch ein politisches und inhaltliches Vokabular, das man sich aneignet.	Während Studium eignet man sich neues Vokabular an für die dort relevanten Themen an.	Thematisches Repertoire des innerfamiliären Diskurses	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - das abweichende thematische Repertoire des innerfamiliären Diskurses
	80-82	Ich würde sagen [...] es [sind] auch gesellschaftliche, politische und religiöse Aspekte, die mich überhaupt nicht mehr betreffen, seit ich hier in Berlin mein Zuhause und meinen Alltag habe.	Themen der Familiengespräche betreffen mich nicht mehr, seit ich in Berlin bin.	Thematisches Repertoire des innerfamiliären Diskurses	
	326-328	[A]uch unsere Gespräche haben sich erschöpft. Wenn man sich irgendwann einen anderen Austausch erarbeitet hat und daran gewohnt ist, dann fällt einem dort die Decke auf den Kopf.	Nach einiger Zeit zuhause haben sich Gespräche mit Eltern erschöpft und man sehnt sich nach anderem Austausch.	Thematisches Repertoire des innerfamiliären Diskurses	
Interview Svenja U.	27-30	[M]anchmal [hatte ich] in Gesprächen mit Freunden, die aus Juristen-Elternhäusern kamen, das Gefühl [...], dass die den Stoff leichter verstehen konnten, weil dort zu Hause öfter über diese Dinge gesprochen wurde.	Kommilitonen aus Juristen-Elternhäusern verstehen Stoff besser, da sie mit Eltern über juristische Themen sprechen.	Thematisches Repertoire des innerfamiliären Diskurses	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - das abweichende thematische Repertoire des innerfamiliären Diskurses - die mangelnde Fähigkeit zum argumentativen Austausch
	40-43	Gerade wenn es um die Diskussion von irgendwelchen juristischen Themen ging, hatte ich einfach das Gefühl, dass meine Kommilitonen aus	Kommilitonen aus Juristen-Elternhäusern haben bereits Gefühl, wie man argumentiert.	Mangelnde Fähigkeit zum argumentativen Austausch	

		Juristen-Elternhäusern bereits ein Gefühl dafür hatten, wie man argumentiert.			
	62-66	Ich glaube, es ist schlicht den Umständen geschuldet, dass meine Eltern zusammen arbeiten und dass dadurch einfach viel über den Beruf gesprochen wird. Das heißt, man unterhält sich beim Mittagessen nicht auf einmal über irgendwelche wissenschaftlichen Themen, weil das Alltagsgeschäft mit in die Mittagspause geht. Ich glaube, das ist ein großer Unterschied.	Eltern sprechen zuhause über die Arbeit auf dem Obstbauernhof und nicht über wissenschaftliche Themen.	Thematisches Repertoire des innerfamiliären Diskurses	

dK3: Das Verhältnis zur ›legitimen‹ Kultur

Quelle	Zeile	Originalstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Interview Laura B.	30-33	[Meine Eltern] lesen schon, aber die lesen Belletristik. Und von denen hat niemand den Namen Alfred Döblin mal gehört oder was von Hölderlin gelesen. Das waren einfach ganz neue Namen oder neue Ideen, mit denen ich konfrontiert war, von denen ich zuhause noch nie gehört hatte.	Eltern lesen ausschließlich Unterhaltungsliteratur und sind daher nicht vertraut mit Literatur, wie sie im Studium behandelt wird	Fehlende Vertrautheit mit ›legitimer‹ Literatur	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - durch die fehlende Vertrautheit mit ›legitimer‹ Literatur
	135-141	Also meine Eltern lesen schon relativ viel, aber [...] eher Belletristik, also Krimis. Wir haben schon auch immer Bücher gehabt. [...] Also es wird eigentlich schon viel gelesen. Aber wie gesagt mehr Krimis und Unterhaltungsliteratur.	Lektüre der Eltern beschränkt sich auf Unterhaltungsliteratur wie Krimis	Fehlende Vertrautheit mit ›legitimer‹ Literatur	
	146-152	Ich glaube, gerade bei Büchern ist [mein Geschmack] einfach anspruchsvoller geworden, auch	Durch Studium hat ist mein Literaturgeschmack anspruchsvoller geworden und hat	Fehlende Vertrautheit mit ›legitimer‹ Literatur	

		<p>philosophische Texte oder Biographien lese ich heute. Früher hätte ich nie eine Biographie oder auch wissenschaftlichere Texte gelesen, die ich jetzt gerne lese. Sachen wie »Zeit« von Safranski oder diese Schiller-Biographie, die er geschrieben hat. Früher habe ich mehr Science-Fiction- oder Fantasy-Romane gelesen wie »Harry Potter« oder »Herr der Ringe«. Das hat sich schon verändert. Und das ist auf jeden Fall von der Uni gekommen. Das ist nichts, was meine Eltern lesen würden.</p>	<p>sich von dem meiner Eltern entfernt.</p>		
<p>Interview David O.</p>	<p>111-117</p>	<p>Ich würde mit Erinnerungen an ganz konkrete kulturelle Objekte anfangen, weil es unserem Haushalt nur so wenige davon gab. Ich erinnere mich an zwei Kunstbände, die meine Mutter besaß, einen von Vincent van Gogh und einen von Toulouse-Lautrec. Mit diesen Büchern bin ich quasi aufgewachsen, weil es nichts anderes gab. Ich erinnere mich außerdem an eine CD von Antonio Vivaldi mit den »Vier Jahreszeiten«. Das war auch schon alles, was man als Hochkultur in Anführungszeichen beschreiben könnte.</p>	<p>Abseits zweier Kunstbänden und einer CD von Vivaldi keine Objekte der 'Hochkultur' im Haus der Eltern vorhanden</p>	<p>Eingeschränkter Zugang zu Objekten der »legitimen« Kultur</p>	<p>Differenzerfahrungen werden provoziert durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - den eingeschränkten Zugang zu Objekten »legitimer« Kultur (Kunst, Literatur, klassische Musik, Instrumente) - die eingeschränkte Vertrautheit mit Literatur und klassischer Musik seitens der Eltern - das Fehlen eines ästhetischen Zugangs zur Welt und der aktiven Ausbildung eines Geschmacks
	<p>117-123</p>	<p>Man muss auch sagen, dass meine Eltern nicht besonders viel lesen, vor allem mein Vater nicht. Ich glaube, der hat in seinem Leben vielleicht zwei Krimis gelesen. Der liest ausschließlich [...] den Aliboten [eine</p>	<p>Vater liest abseits von der Regionalzeitung so gut wie nichts.</p>	<p>Fehlendes Interesse für »legitime« Literatur</p>	

		Regionalzeitung].			
	123-125	Meine Mutter interessiert sich zumindest für Sachen. Ich glaube, so kann man das formulieren. Sie hat hin und wieder historische Romane gelesen. Aber eigentlich war da nicht so viel.	Mutter liest ab und an historische Romane, aber sonst auch nicht viel.	Eingeschränkte Vertrautheit mit ›legitimer‹ Literatur	
	142-153	[Es] gab [...] wie in den meisten Dörfern diesen Musikverein mit Blasmusik. [...] Erst im Gymnasium durch den Kontakt zu Schülerinnen wurde ich dann mit klassischer Musik konfrontiert.	Im Dorf spielten die Leute im Blasmusikverein. Mit klassischer Musik erst im Gymnasium in Kontakt gekommen.	Eingeschränkte Vertrautheit mit klassischer Musik	
	166-171	[...] Geschmack setzt eine gewisse Aktivität voraus. Und ich glaube, das, was dort praktiziert wird, ist eher von einer Passivität geprägt. [...] Dinge werden dort schlicht so hingenommen, wie sie sind. Wenn es im Möbelmarkt in D. so rumsteht, dann wird es auch so aufgestellt. Das ist kein aktiver Prozess, durch den man sich einen Geschmack aneignet.	Aktive Ausbildung eines eigenen Geschmacks findet im Dorf nicht statt. Dinge werden so hingenommen, wie sie sind.	Fehlen eines ästhetischen Weltbezugs und der aktiven Ausbildung eines Geschmacks	
	322-326	[I]ch habe alle Bücher, mit denen ich mich beschäftige, hier in Berlin. Das heißt, wenn ich bei meinen Eltern bin, dann kann ich ein Buch mitnehmen und meine Bratsche. Und dann mache ich dort eine Woche lang ein bisschen Musik und lese das Buch. Aber dann ist es auch irgendwann ausgelesen.	Im Haus meiner Eltern gibt es keine Dinge (Bücher, Instrumente), mit denen ich mich beschäftigen kann.	Eingeschränkter Zugang zu Objekten der ›legitimen‹ Kultur	
Interview Svenja U.	78-80	Ich würde aber behaupten, dass sich meine Familie insgesamt natürlich nicht so sehr	Eltern interessieren sich weniger für Kultur.	Eingeschränktes Interesse an ›legitimer‹ Kultur	Differenzerfahrungen werden provoziert durch:

		für Kultur interessiert wie ich. Meine Geschwister noch eher als meine Eltern.			- das eingeschränkte Interesse der Familie an Kultur - den Mangel an Zeit zur Auseinandersetzung mit Kultur
	80-81	Ich glaube, meine Eltern haben auch einfach nicht die Zeit [für Beschäftigung mit Kultur].	Eltern haben keine Zeit für Beschäftigung mit Kultur.	Mangel an Zeit für Auseinandersetzung mit Kultur	

dK4: Die Ausprägung bildungsbiographischer Ambitionen

Quelle	Zeile	Originalstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Interview Laura B.	167-170	Meine Eltern wollten mich eigentlich überhaupt nicht aufs Gymnasium schicken. Sie haben gesagt, ich sollte besser auf die Realschule gehen, bis die Grundschullehrerin ihnen eingeredet hat, dass es gut wäre, wenn ich aufs Gymnasium gehe. Das haben sie mir erst später erzählt.	Eltern waren gegen Besuch des Gymnasiums, bis Grundschullehrerin sie überzeugt hatte	Skepsis gegenüber höherem Bildungswesen	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - die Skepsis des Herkunftsmilieus gegenüber höherem Bildungswesen - die Antizipation des frühzeitigen Scheiterns seitens der Eltern
	162-167	[Das Studium war] auch immer so ein Bisschen etwas Unerreichbares. Sie empfanden eigentlich auch schon das Gymnasium als etwas Unerreichbares. Für sie war der Hauptschulabschluss das Normale und wenn man gut ist in der Schule, dann geht man auf die Realschule. Nur wenn man richtig, richtig klug ist oder wenn man aus einer Bildungsfamilie kommt, dann geht man aufs Gymnasium.	Das Gymnasium und das Studium sind kaum erreichbar, wenn man nicht sehr intelligent ist oder aus Bildungshaushalt kommt.	Skepsis gegenüber höherem Bildungswesen	
	177-179	[S]ie haben immer auch gedacht, dass es gut möglich ist, dass ich das überhaupt nicht schaffe, dass ich vielleicht doch nochmal eine Ausbildung machen muss oder so.	Eltern haben mit Möglichkeit des frühzeitigen Scheiterns gerechnet.	Antizipation des frühzeitigen Scheiterns	
Inter-	182-	Es war ihnen schon	Eltern waren stolz	Wahrnehmung höhe-	Differenzerfahrungen

Anhänge

view David O.	184	wichtig. Irgendwann hieß es <i>Der David, der hat gute Noten auf der Grundschule. Der kommt jetzt aufs Gymnasium</i> . Da waren meine Eltern schon stolz. Das kann man so sagen.	auf schulischen Erfolg des Sohnes.	rer Bildung als Sonderweg	werden provoziert durch: - die Wahrnehmung höherer Bildung als Sonderweg
	208-211	[M]ir war von Anfang an klar, dass so ein Studium eigentlich ein Luxus ist. Also kein Zeitvertreib. Wie soll man das formulieren? [...] Man braucht schon relativ viele Ressourcen, um sich ein Studium leisten zu können. Das ist ja schon nicht selbstverständlich.	Studium als etwas Besonderes wahrgenommen.	Wahrnehmung höherer Bildung als Sonderweg	
Inter- view Svenja U.	115-118	[G]erade weil ich in der Schule immer sehr ehrgeizig war und sie gemerkt haben, dass mir das Spaß macht, stand bei mir eher im Raum, ob ich auch studieren gehen will. Es war nicht, dass es ihnen super wichtig gewesen wäre. Ich hätte natürlich auch eine Ausbildung oder irgendwas machen können.	Eltern war es nicht wichtig, dass ich studiere, aber weil ich ehrgeizig war, war es zumindest eine Option.	Geringe Erwartungshaltung seitens der Eltern	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - eine geringe Erwartungshaltung seitens der Eltern
	118-122	Im Gegensatz dazu hat man bei meinem kleinen Bruder immer schon gesehen, dass er nicht so gern zur Schule geht, dass er nicht so gern lernt. Und da war dann auch klar, dass er auch nicht unbedingt ein Abitur machen muss oder soll. Man sah, dass er sich eher für praktische Dinge begeistert und dort begabt ist.	Bruder ging nicht gern zur Schule und begeisterte sich eher für praktische Dinge, was von Eltern akzeptiert wurde.	Geringe Erwartungshaltung seitens der Eltern	

dK5: Die Vertrautheit mit der Organisation des Bildungswesens					
Quelle	Zeile	Originalstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Interview Laura B.	170-174	Sie haben nicht geglaubt, dass ich das schaffen kann, weil sie einfach wussten, dass sie mir nicht helfen können. [...] <i>Oh Gott, da hat man Französisch und Latein.</i> Latein fanden sie abgefahren. Es war alles ein Bisschen fremd für die [...].	Eltern konnten auf Gymnasium nicht unterstützen, weil sie mit den Inhalten nicht vertraut waren.	Eingeschränkte Unterstützungsmöglichkeit seitens der Eltern	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - die eingeschränkte Unterstützungsmöglichkeit seitens der Eltern
	174-176	Das Studium [war] erst recht [fremd]. Da wussten sie dann überhaupt nicht mehr, was das für eine Welt ist. <i>Kannst dich ja bewerben. Kuksch halt mal. Sagsch uns dann Bescheid, obs geklappt hat.</i>	Eltern wissen nicht wie Studium organisiert ist und können nicht unterstützen.	Eingeschränkte Unterstützungsmöglichkeit seitens der Eltern	
Interview David O.	190-192	[A]ls ich dann am Gymnasium war, gab es Aussagen wie <i>Da kommen wir eh nicht mehr mit. Das musst du jetzt alleine machen.</i> Dann musste ich die Hausaufgaben eben alleine machen und alleine lernen.	Auf Gymnasium auf mich alleine gestellt, da Eltern z.B. bei Hausaufgaben nicht unterstützen konnten.	Eingeschränkte Unterstützungsmöglichkeit seitens der Eltern	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - die eingeschränkte Unterstützungsmöglichkeit seitens der Eltern
	232-235	[Bei Problemlagen während des Studiums] habe ich sie [...] überhaupt nicht gefragt. [...] Ich wusste, was ich mit ihnen besprechen kann und ich wusste, was ich mit mir selbst ausmachen musste.	Beim Studium auf mich alleine gestellt, da von Eltern keine Unterstützung erwartet werden konnte.	Eingeschränkte Unterstützungsmöglichkeit seitens der Eltern	
Interview Svenja U.	143-144	Es war auch immer klar, dass ich alles studieren kann, was ich studieren will.	Durfte studieren, was ich will.	Fehlende bildungsbiographische Impulse seitens der Eltern	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - fehlende bildungsbiographische Impulse seitens der Eltern - die eingeschränkte Vertrautheit der Eltern
	163-167	Aber ich hatte schon meine Probleme und habe mich einfach nicht so verstanden gefühlt. Und ich weiß, dass es	Eltern konnten Probleme im Studium nicht nachvollziehen, da sie selbst nicht studiert ha-	Eingeschränkte Vertrautheit der Eltern mit Studieninhalten	

		schon daran liegt, dass sie selber nicht studiert haben – vor allem auch nicht Jura. Die konnten daher manche Sachen einfach nicht so nachvollziehen, mit denen ich im Studium zu kämpfen hatte.	ben.		mit Studieninhalten
dK6: Die Wertigkeit manueller gegenüber kognitiver Arbeit					
Quelle	Zeile	Originalstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Interview Laura B.	209-210	[W]ährend der Abizeit haben sie [das Lernen] schon als Arbeit gesehen, weil sie wussten, dass es wichtig ist.	Während Abitur wurde das Lernen von Eltern als wichtig angesehen.	Kognitiver Arbeit rein durch Nützlichkeitsabwägung legitimiert	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - die Abwertung kognitiver Arbeit - die Überhöhung manueller Arbeit - die Legitimation kognitiver Arbeit durch reine Nützlichkeitsabwägung
	210-216	Aber alles, was im Studium passiert ist, da hatte ich viel mehr das Gefühl, dass sie das nicht als Arbeit anerkennen konnten. Dass man einen Roman lesen und danach eine Hausarbeit darüber schreiben muss. Wenn sie einen Roman lesen, dann machen sie das in ihrer Freizeit am Wochenende. Das können sie nicht als Arbeit einordnen. Und auch das Schreiben an sich. [...] An der Uni ist mir [...] aufgefallen, dass sie wissenschaftliches Arbeiten schon nicht so richtig als Arbeit ansehen.	Aufgaben während Studium (z.B. die Auseinandersetzung mit Texten) wurden nicht als Arbeit angesehen	Abwertung kognitiver Arbeit	
	220-226	[F]ür meinen Vater ist [Arbeit] schon ganz klar etwas, was körperlich anstrengend ist. Das ist Arbeit. Er hat auch schon mal mein Handgelenk angefasst oder meine Hände angeschaut und gesagt <i>Oh Gott, man sieht, dass</i>	Vater erkennt nur körperliche Arbeit als ›richtige‹ Arbeit an.	Überhöhung manueller Arbeit	

		<i>du noch nie was gearbeitet hast in deinem Leben. Weil ich keine Hornhaut habe und so ein dünnes Handgelenk. Und dann bedeutet das für ihn halt, ich habe noch nie was gearbeitet in meinem Leben. Da kommt halt schon raus, dass körperliche Arbeit erstrebenswert ist.</i>			
Interview David O.	241-251	Ich glaube, dass sich das tatsächlich auch geändert hat, zumindest im Bezug auf mich. Das ist eigentlich super ungerecht. Die Arbeit meiner Brüder wird anders bewertet als meine. Bei [meinen Brüdern] bedeutet arbeiten, etwas zu produzieren. Ich habe mir da eine Sonderstellung erarbeitet. [...] Aber Arbeit ist für sie halt schuften. Das, was man im Arbeitermilieu eben als Tätigkeit beschreibt. [...] In meinem Fall [...] können sie [geistige Arbeit] dann irgendwie akzeptieren.	In Familie wird nur ›Schuften‹ als Arbeit angesehen, wobei durch meine Sonderrolle – anders als bei meinen Brüdern – bei mir mittlerweile auch geistige Arbeit akzeptiert wird.	Überhöhung manueller Arbeit	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - die Abwertung kognitiver Arbeit - die Überhöhung manueller Arbeit
	250	[Geistige Arbeit] ist eher ein Zeitvertreib.	Geistige Arbeit eher als Zeitvertreib.	Abwertung kognitiver Arbeit	
Interview Svenja U.	182-185	[I]ch glaube, auch deswegen habe ich mich so oft missverstanden gefühlt in den letzten Jahren. Weil ich schon das Gefühl hatte, dass physische Arbeit immer noch ein bisschen mehr zählt – gerade von der Seite meines Vaters aus. Dass die anstrengender und wichtiger ist.	Physische Arbeit wird besonders von Vater höher bewertet.	Abwertung kognitiver Arbeit	Differenzerfahrungen werden provoziert durch: - die Abwertung kognitiver Arbeit - die Mangelnde Vertrautheit der Eltern mit kognitiver Arbeit
	189-192	[H]ätte ich Probleme gehabt bei physischer Arbeit, als ich mich überfordert gefühlt habe,	Probleme bei physischer Arbeit hätten Eltern ernster genommen, weil sie	Mangelnde Vertrautheit der Eltern mit kognitiver Arbeit	

		hätten sie diese Probleme ernster genommen. Aber vielleicht lag das auch daran, dass sie diese Art der Arbeit nicht kennen, dass man von morgens bis abends am Schreibtisch sitzt und lernt oder irgendwas liest.	kognitive Arbeit nicht so kennen.		
Induktive Kategorien (iK) – Umgang mit Differenz					
iK1: <i>Bewusste Trennung der sozialen Sphären</i>					
Quelle	Zeile	Originalstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Interview Laura B.	277-285	[E]s gibt ganz viele Bereiche, über die ich mit meinen Eltern nicht sprechen kann, auch was meinen Arbeitsalltag betrifft. Da habe ich das Gefühl, dass verstehen sie nicht so ganz. Ich habe das Gefühl, wir teilen uns eine Hälfte von mir, die ist total bei meinen Eltern. Ich verstehe, was bei ihnen passiert. Und die andere Hälfte von mir, über die rede ich einfach nicht so viel mit meinen Eltern, weil ich das Gefühl habe, die können das nicht verstehen.	Obwohl ich mich viel mit Eltern austausche, kann mit ihnen nicht über alle Aspekte meines Alltags gesprochen werden.	Trennung der sozialen Sphären als Umgang mit Differenz	Umgang mit Differenz gekennzeichnet durch: - Trennung der sozialen Sphären
Interview David O.	40-42	[W]eil ich [meine Herkunft und mein Studium] von Anfang an getrennt habe. Also das war für mich wie ein komplett neuer Lebensabschnitt. Ich bin nicht ohne Grund so weit	Nach Abitur begann neuer Lebensabschnitt, in dem Studium und Herkunft komplett getrennt war.	Trennung der sozialen Sphären als Umgang mit Differenz	Umgang mit Differenz gekennzeichnet durch: - Trennung der sozialen Sphären

		weggezogen. Es gab einen Schlussstrich nach dem Abi und dann ging es weiter.			
	275-280	[Die] Trennung [der Welten] betrifft tatsächlich alle Ebenen, sodass sie überhaupt nichts miteinander zu tun haben. [...] Es sind eher zwei verschiedene Pole. Und ich bewege mich in dem einen Becken und es gibt auch dieses andere Becken.	Die Welt des Studiums und die meiner Familie sind komplett voneinander getrennt und ich bewege mich zwischen diesen Polen.	Trennung der sozialen Sphären als Umgang mit Differenz	
	299-300	Es gelingt mir, [die beiden Welten zu vereinen], einfach dadurch, dass ich es komplett trenne. Ich glaube, das ist die Antwort.	Komplette Trennung der beiden Welten als Strategie der Vereinbarkeit.	Trennung der sozialen Sphären als Umgang mit Differenz	
Interview Svenja U.	-	-	-	-	-

iK2: Akzeptanz der Differenz

Quelle	Zeile	Originalstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Interview Laura B.	254-257	Ich glaube, es hat auch mit dem Selbstbewusstsein zu tun. Ich finde es nicht mehr schlimm, dass ich mich in manchen Moment vielleicht nicht so gewählt ausdrücke oder ein Fremdwort nicht kenne. Das finde ich einfach nicht mehr so schlimm. Das hat mich am Anfang viel stärker verunsichert.	Weil ich nun selbstbewusster bin, finde ich es nicht mehr so schlimm, wenn ich manchmal nicht so gewählt spreche.	Gelassenheit bezüglich sprachlicher Defizite als Umgang mit Differenz	Umgang mit Differenz gekennzeichnet durch: - Gelassenheit bezüglich sprachlicher Defizite - Akzeptanz der sich nur teilweise überschneidenden Lebensrealitäten
	290-293	Ich selbst fühle mich als Ganzes. Aber meine Eltern haben nur Zugang zu einer Hälfte von mir. Ich selbst habe aber nicht das Gefühl, dass ich irgendwie zerrissen werde. Ich bin ein Ganzes, wie eine Art Kugel und meine Eltern	Ich fühle mich als Einheit, auch wenn meine Eltern nur Zugang zu einem Teil von mir haben.	Akzeptanz der sich nur teilweise überschneidenden Lebensrealitäten als Umgang mit Differenz	

Anhänge

		haben halt nur Zugang zu gewissen Bereichen und andere Sachen verstehen sie einfach nicht.			
Interview David O.	-	-	-	-	-
Interview Svenja U.	248-252	Es wird zwar oft über das Alltägliche zu Hause gesprochen, aber meine Eltern interessieren sich auch dafür, was ich so mache und was ich erzähle. Und deswegen wird bei uns zu Hause einfach offen kommuniziert. Und auch wenn sie es nicht immer verstehen, versuchen sie immer zu verstehen, was ich so lerne. Ich glaube, der offene Umgang damit, ist einfach das Wichtige.	Obwohl Eltern nicht alles verstehen, wird offener Umgang gepflegt.	Offene Kommunikation trotz sich nur teilweise überschneidenden Lebensrealitäten als Umgang mit Differenz	Umgang mit Differenz gekennzeichnet durch: - offene Kommunikation mit trotz sich nur teilweise überschneidender Lebensrealitäten

iK3: »Unbewusste« Adaption an soziale Sphären

Quelle	Zeile	Originalstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Interview Laura B.	89-93	Zum Beispiel merke ich, dass ich dann auch wieder dieses <i>oder</i> am Satzende habe. Dieses <i>Ich gehe einkaufen oder</i> bei Aussagesätzen [...]. Oder was mir auch schon aufgefallen ist, ist, dass ich viel mehr dieses <i>isch</i> und <i>hasch</i> statt <i>ist</i> und <i>hast</i> benutze. Diese Zischgeräusche, auch ein bisschen dieses Kehlige, dieses <i>ich</i> . Also von der Tonalität wird es wieder mehr Dialekt.	Ich wechsele mit meiner Sprache unbewusst in den Dialekt, wenn ich nach hause zurückkehre.	Unbewusste Adaption der Sprache an Herkunftsmilieu als Umgang mit Differenz	Umgang mit Differenz gekennzeichnet durch: - Unbewusste Adaption der Sprache an Herkunftsmilieu
	97-112	[M]it den Eltern spricht man einfach aus Gewohnheit so. Und es ist lustig, sogar wenn ich an meine Eltern denke oder über meine Eltern spreche, merke ich, dass ich manchmal mehr in	In Gesprächen mit Eltern oder wenn ich über das Dorf spreche, spreche ich aus Gewohnheit unbewusst wieder mehr Dialekt.	Unbewusste Adaption der Sprache an Herkunftsmilieu als Umgang mit Differenz	

		den Dialekt zurückfalle. [...] [W]enn ich nicht so arg darauf achte, kann es schon passieren, dass, wenn ich über [mein Dorf] rede oder über meine Eltern, dass ich dann mehr einen Dialekton draufbekomme. [...] [D]a passiert ganz viel assoziativ im Kopf. Ich versetze mich da in die Welt. Es ist eine Gewohnheit [...] [D]as passiert ganz unbewusst, zum Beispiel beim Telefonieren. [...] Ich fahre in die Heimat und spreche anders, ohne es zu merken.			
Interview David O.	73-75	Also ich würde auch sagen, dass ich bei meinen Eltern zuhause anders spreche und kommuniziere. Es ist eine andere Sphäre, in der man sich bewegt, eine andere Sprachsphäre.	Mit Eltern zuhause spreche ich anders, da es eine andere Sprachsphäre ist.	Unbewusste Adaptation der Sprache an Herkunftsmilieu als Umgang mit Differenz	Umgang mit Differenz gekennzeichnet durch: - unbewusste Adaption der Sprache und der Verhaltensmuster an soziale Sphären
	90-97	Es ist wie ein Gummiband. [...] Es ist weder leicht noch schwer, es passiert einfach irgendwie. [...] [W]enn ich mich irgendwann dazu entscheide, meine Eltern für ein paar Tage zu besuchen [...] dann merkt man schon, dass sich meine Verhaltensmuster, Sprachwendungen, und Färbungen auch verändern. Dann kommt man wieder zurück nach Berlin und es dauert einen halben oder ganzen Tag, bis das wieder weg ist.	Wie durch ein Gummiband verändert sich meine Sprache und mein Verhalten je nach dem, in welcher Sphäre ich mich bewege.	Unbewusste Adaptation der Sprache und der Verhaltensmuster an soziale Sphären als Umgang mit Differenz	
Interview Svenja U.	-	-	-	-	-

Plagiatserklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass diese noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Bachelorarbeit oder anderweitige Studienabschlussarbeit eingereicht wurde.

Darüber hinaus erkläre ich, dass die schriftliche Form der Arbeit und die elektronische Datei identisch sind.

Freiburg, den 02.07.2020

Julian Marius Tröndle