

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Semester: WiSe 2021/2022

Dozent\*in: Prof. Dr. Katharina Gröning-Lienker

Forschungsprojekt

---

Forschungsbericht der Forschungswerkstatt zum Thema  
**Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium**

---

Individuelle Belastungsfaktoren und die Gestaltung institutioneller  
(Netzwerk-) Strukturen

---

**Verfasst und herausgegeben von:**

Johanna Lou Jacobs, Sarah Köster, Betül Kovanci,

Katharina Leu, Lisa Neuhaus, Melis Selman,

Magdalena Thaqi, Sarah Wahl, Rebecca Wichelhaus

Studiengang: Erziehungswissenschaft - Master fachwissenschaftlich

Veranstaltung: Forschungswerkstatt III (Profil Soziale Arbeit/ Beratung) (250320)

Prüfungsform: Projektbericht (benotete Prüfungsleistung)

Abgabedatum: 21. März 2022

# **I. Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Forschungsstand – Studieren mit Kind(ern)</b> .....	<b>6</b>
<b>3. Forschungslogik und Untersuchungsgegenstand</b> .....	<b>9</b>
3.1. Darstellung der Feldphase/explorative Interviews .....	12
3.1.1. Familienservice.....	13
3.1.2. Studierendensekretariat und BAföG-Amt .....	16
3.1.3. Gleichstellungskommission und AStA.....	18
3.2. Ableitung der Forschungsfragen und methodische Entscheidung .....	22
<b>4. Theoretischer Bezugsrahmen</b> .....	<b>25</b>
4.1. Schütze – Prozessstrukturen des Lebenslaufs .....	25
4.2. Die vier Lernformen nach Nittel .....	31
4.3. Rosenthal - Gesamtgestalt und rekonstruktive Analyse des Interviews.....	36
4.4. Vorstellungen und Konstruktionsweisen von „Elternschaft und Studium“ .....	38
4.4.1. Institutionalisierte Mutter-/ Vater-/ Elternschaft .....	38
4.4.2. Herausforderungen und Spannungsfelder der Trias von Familie, Studium und Beruf .....	42
4.4.3. Unterschiede und Einflüsse der Fächerkulturen .....	46
<b>5. Methodologie</b> .....	<b>50</b>
5.1. Biografieforschung.....	50
5.2. Erhebungsmethoden .....	52
5.2.1. Narratives Interview nach Rosenthal und Schütze .....	52
5.2.2. Gruppendiskussion und Leitfadenerstellung .....	54
5.3. Transkription nach „Talk in Qualitative Social Research“ (TIQ).....	57
5.4. Teilnehmende und Akquise.....	58
5.5. Auswertungsmethode für die Gruppendiskussion: Dokumentarische Methode ...	60
<b>6. Empirische Befunde</b> .....	<b>66</b>
6.1. Interview mit Frau M. ....	66
6.1.1. Gesamtgestalt der Lebensgeschichte .....	67

6.1.2.	Prozessstrukturen des Lebenslaufs und Lernformen .....	71
6.1.2.1.	Institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster .....	71
6.1.2.2.	Biografische Handlungsschemata .....	79
6.1.2.3.	Das Verlaufskurvenpotential.....	83
6.1.2.4.	Wandlungsprozesse.....	92
6.1.3.	Reflexion des Forschungsprozesses .....	93
6.1.4.	Zwischenfazit.....	96
6.2.	Interview mit Frau R. ....	98
6.2.1.	Gesamtgestalt der Lebensgeschichte .....	98
6.2.2.	Prozessstrukturen und prozessuale Lerndimensionen des Lebenslaufs.....	103
6.2.2.1.	Institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster sowie verwaltetes Lernen .. .....	104
6.2.2.2.	Biografische Handlungsschemata und zielgerichtetes Lernen.....	108
6.2.2.3.	Verlaufskurve und leidgeprüftes Lernen.....	114
6.2.2.4.	Wandlungsprozess und schöpferisches Lernen.....	120
6.2.3.	Reflexion des gesamten Forschungsprozesses .....	121
6.2.4.	Zwischenfazit.....	126
6.3.	Gruppendiskussion .....	129
6.3.1.	Zusammenfassung der Diskussionsinhalte.....	129
6.3.2.	Diskussionsprozess und Gruppendynamik .....	130
6.3.3.	Auswertung nach der Dokumentarischen Methode.....	134
6.3.4.	Reflexion des Forschungsprozesses .....	151
6.3.5.	Zwischenfazit.....	153
<b>7.</b>	<b>Fazit.....</b>	<b>155</b>
<b>8.</b>	<b>Handlungsperspektiven.....</b>	<b>158</b>
III.	Literaturverzeichnis .....	160

## **II. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Transkriptionsregeln nach Bohnsack .....	57
Abbildung 2:	Dokumentarische Methode .....	61
Abbildung 3:	Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode .....	62
Abbildung 4:	Begriffserklärung der Diskursorganisation nach der dok. Methode .....	64

# 1. Einleitung

(M. Selman)

Die Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf stellt ein facettenreiches Diskursfeld mit sehr unterschiedlichen Perspektiven dar. Dabei spielen auch sozial-, gesellschafts-, sowie hochschulpolitische Interessen und deren Konflikte eine besondere Rolle. Diesbezüglich ist immer häufiger zu erkennen, dass sich die Vereinbarkeit für studierende Eltern als eine immer größer werdende Herausforderung darstellt. Festzustellen ist, dass die Familiengründung, vor allem in der Gruppe hochgebildeter Frauen, deutlich später und seltener stattfindet als Familiengründungen in nichtakademischen Familienmodellen (vgl. Böhm et al. 2016, S.126). Hierbei haben an deutschen Hochschulen nur sechs Prozent aller Studierenden Kinder (Buß 2019, S.37). Die Mehrheit der Studierenden formuliert, dass sie erst dann eine Familie gründen wollen, wenn sie eine sichere berufliche Position erreicht und ausreichende Berufserfahrungen gewonnen haben (Cornelißen 2007, S.1). Die Entscheidung für eine Familienplanung während des Studiums scheint demnach mit Unsicherheiten, Ängsten und allgemein gestiegenen Anforderungen an heutige Lebensentwürfe verbunden zu sein. In besonderer Weise sehen sich damit aber auch Studierende mit Kind(ern) konfrontiert, da sie zusätzlich mit multiplen individuellen Belastungsfaktoren und institutionell errichteten Barrieren und Hürden zu kämpfen haben. Diese sind unter anderem mit mangelnden finanziellen Absicherungen, studienorganisatorischen Problemen oder dem Fehlen von Möglichkeiten zur Kindesbetreuung verbunden (vgl. Freche 2014, S.67).

Der Forschungsstand zur Situation der Studierenden mit Kind(ern) ist äußerst oberflächlich und lückenhaft (vgl. Kapitel 2). Außerhalb der Studierendensurveys, wo Studierende mit Kind(ern) nur beiläufig befragt werden, gibt es keine gezielten, umfassenden oder regelmäßigen Erhebungen in Bezug auf die Lebensbedingungen und Vereinbarkeitsthematiken dieser Zielgruppe. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Probleme Studierende mit Kind(ern) konkret im Studienalltag haben und welche Maßnahmen und Strukturen bei der Unterstützung hilfreich wären.

Um dies zu untersuchen, wurden innerhalb der Forschungswerkstatt Studierende mit Kind(ern) fokussiert und der Frage nachgegangen wie sich institutionell sowie individuell die Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium an der Universität (Bielefeld) gestaltet. Dazu wurden zwei biografische Einzelinterviews und eine Gruppendiskussion geführt. Das erkenntnisleitende Interesse innerhalb der Forschungswerkstatt kommt dabei so zustande, dass einige der Kommilitoninnen selbst Kinder haben und somit dem Anliegen der

Forschungsgruppe nachgehen möchten, um Bedingungen für Studierende mit Kind(ern) an der Universität Bielefeld zu verbessern. Zudem ist es ein interessantes Forschungsfeld, da viele Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt bereits Kommiliton\*innen mit Kind(ern) kennen, die persönlich von Problemen und Herausforderungen betroffen sind. Festzustellen ist, dass die Universität Bielefeld mit dem Zertifikat „Familiengerechte Hochschule“ für sich wirbt, wobei die Sichtbarmachung von vorhandenen Barrieren in der Lebenswelt der studierenden Eltern, sowie die Untersuchung von Strukturen innerhalb der Universität, einen sehr spannenden Blick hinter den Kulissen gewährt.

Im Hinblick auf die Erfassung der bereits erwähnten Fragestellung, wird in dem ersten Teil der Arbeit der Forschungsstand über die Vereinbarkeit von Studium, Erwerbstätigkeit und Elternschaft näher beschrieben. Hierbei liegt der Fokus auf Studierenden mit Kind(ern) an deutschen Hochschulen sowie auf Fakten und Daten in Bezug auf die Einordnung studierender Eltern in aktuell bestehenden Gesellschaftsstrukturen. Daran anschließend folgt die Forschungslogik, bei der die Frage nach dem (Wieder-)Einstieg nach bzw. während der Familienplanung in den Studierendenalltag thematisiert wird. Hierbei geht es um Problemaufrisse, die verdeutlichen sollen, welche Spannungsfelder und Herausforderungen sich sowohl für den universitären als auch für den privaten Alltag ergeben können. Um zuverlässige Ergebnisse und Antworten auf diese Fragen erzielen zu können, wurden verschiedene Expert\*inneninterviews durchgeführt. Dazu wurden Interviews in dem Studierendensekretariat, dem BAföG-Amt, der Gleichstellungskommission, dem ASTA und dem Familienservice angefragt. In Anlehnung dessen wurden Themen wie die Qualität des Studiums, Einschränkungen und Herausforderungen sowie Verbesserungs- und Optimierungspotentiale für den Studienalltag von Studierenden mit Kind(ern) aufgegriffen.

Daraufhin folgt im vierten Kapitel der theoretische Bezugsrahmen, der sich auf die Erhebung der zwei geführten biografischen Einzelinterviews innerhalb der Kleingruppen sowie der Gruppendiskussion bezieht. Dabei werden Fritz Schützes Theorie zu den Prozessstrukturen des Lebenslaufes, sowie Dieter Nittels darauf aufbauende prozessuale Lerndimensionen näher beleuchtet und sich dementsprechend theoretisch auseinandergesetzt. Zudem folgt eine Beschreibung der Theorie von Rosenthal, wobei die Darstellung und der Ansatz der narrativen Interviews näher betrachtet werden. Daraufhin folgt der theoretische Bezugsrahmen der Gruppendiskussion, bei der die Vorstellungen und Konstruktionsweisen von Elternschaft und Studium noch einmal konkret wiedergegeben werden.

Um das Forschungsvorhaben noch einmal genau zu beleuchten, wird in dem darauffolgenden

Kapitel die Methodologie eingeleitet. Dabei wird zunächst die Bedeutung der Biografieforschung erläutert und die Erhebungsmethoden spezifisch nach Schütze und Rosenthal dargestellt. Zudem wird hierbei ebenfalls die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion aufgegriffen und näher beschrieben. Als nächstes folgen die Transkriptionsregeln nach dem Transkriptionssystem „Talk in Qualitative Social Research (TIQ)“ und eine genaue Beschreibung der Teilnehmer\*innen für die Einzelinterviews sowie die Gruppendiskussion. Als letztes Unterkapitel folgt dann die dokumentarische Methode, die für die Auswertungsmethode der Gruppendiskussion genutzt wurde.

Im sechsten und somit vorletzten Kapitel geht es um die empirischen Befunde, die aus den geführten Interviews resultieren. Darunter zählt das Interview mit Frau M., das Interview mit Frau R. und die Gruppendiskussion. Hierbei wurden gezielt die Lebensbedingungen von Studierenden mit Kind(ern) ermittelt und gleichzeitig untersucht, wie die Studienbedingungen für studierende Eltern verbessert werden könnten. Nach den Darstellungen der einzelnen Analysen erfolgt jeweils ein Zwischenfazit zur Ergebnissicherung.

Zum Schluss werden im siebten Kapitel alle Ergebnisse, die innerhalb der gesamten Forschungswerkstatt ermittelt wurden, in einem abschließenden Fazit zusammengefasst. Hinsichtlich der erhobenen Daten und den daraus resultierenden Erkenntnissen finden schließlich im achten Kapitel mögliche Handlungsperspektiven Berücksichtigung, welche sich auf Verbesserungspotentiale im Hinblick auf Familienfreundlichkeit, sowie den Umgang mit Studierenden mit Kind(ern) beziehen. Dabei werden Verbesserungsvorschläge aufgegriffen, welche aus den Transkripten bzw. Äußerungen der Teilnehmer\*innen der narrativen Interviews sowie der Gruppendiskussion hervorgehen.

## **2. Forschungsstand – Studieren mit Kind(ern)**

(L. Jacobs)

In der politischen Öffentlichkeit ist die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Elternschaft ein zentrales Thema. Im Gegensatz dazu steht die bisher wenig beachtete Vereinbarkeit von Ausbildung und Elternschaft (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2011, S.1). Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen bemängelt die aktuellen Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Ausbildung und Elternschaft. Dies verstößt „gegen den Grundsatz der Gewährleistung einer freien Entfaltung der Persönlichkeit“ (ebd.). Trotz dieser Feststellung wird die Thematik derzeit in der politischen Öffentlichkeit und innerhalb von wissenschaftlichen Diskursen nur wenig berücksichtigt. Personen, welche einer universitären Ausbildung mit gleichzeitiger Elternverantwortung absolvieren, unterliegen im wissenschaftlichen Kontext keiner kontinuierlichen Forschung. Diese Gruppe, der „Studierenden mit Kind(ern)“ wird in den meisten Untersuchungen eher am Rande erwähnt und nicht explizit beforscht. Diesbezügliche vorhandene Daten, auf welche sich im Folgenden bezogen wird, stammen aus einer Erhebung über die allgemeine, wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in Deutschland (siehe Middendorf et. al. 2017). Auf Nachfragen unserer Forschungswerkstatt an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, sowie an das NRW Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration wurde uns mitgeteilt, dass eine Erhebung, zum Thema „Studierende mit Kind(ern)“ in naher Zukunft nicht vorgesehen ist.

Studierende mit Kind(ern) machen ca. 6 Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen aus. Die überwiegende Anzahl von ihnen haben Kinder im Kindergartenalter oder jünger (vgl. Buß 2019, S.37). 40 Prozent der Studierenden mit Kind(ern) haben ihr jüngstes Kind bereits vor dem Beginn des Studiums bekommen und können somit die Anforderungen zur Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft bei der Aufnahme des Studiums berücksichtigen. Durchschnittlich haben Studierende mit Kind(ern) mit 35 Jahren ein höheres Durchschnittsalter als Studierende ohne Kind(er) (24 Jahre). Studierende mit Kind(ern) sind zu ca. 10 Prozent in Teilzeitstudiengängen eingeschrieben oder studieren berufsbegleitend (vgl. ebd. S. 37f). Allgemein kann festgestellt werden, dass der Anteil von Studierenden mit Kind(ern) in den verschiedenen Studienfächern unterschiedlich ausfällt. Welchen Einfluss die diesbezüglichen Fächerkulturen auf dieses Ungleichgewicht haben, ist eine weitere bestehende Forschungslücke. Das zentrale Thema für Studierende mit Kind(ern) ist sowohl die

Vereinbarkeit von Familie und Studium, sowie die Vereinbarkeit von Studium und Beruf, da Studierende mit Kind(ern) insgesamt etwas häufiger erwerbstätig sind als die Kommiliton\*innen ohne Kind. Hierbei besteht jedoch ein geschlechtsspezifischer Unterschied zwischen studierenden Vätern, welche zu 40 Prozent ihre Einnahmen neben dem Studium durch eine Berufstätigkeit gewinnen. Bei studierenden Müttern sind es 20 Prozent (vgl. Cornelißen 2007, S.10). Die Erhebung von Middendorff et. al. aus dem Jahr 2017 weist einen auf einen steigenden Trend bei der Anzahl von berufstätigen Studierenden mit Kind(ern) hin (vgl. Buß 2019, S. 38). Bei Studierenden mit Kind(ern), welche ihren Lebensunterhalt nicht selbst verdienen, hat der Familienstand Einfluss auf die Art der Finanzierung: Bei Verheirateten Studierenden mit Kind(ern) übernehmen die Eltern seltener die Finanzierung als bei ledigen Studierenden mit Kind(ern). Jedoch spielt die elterliche Finanzierung eine verhältnismäßig geringere Rolle im Vergleich zur Finanzierung durch den\*die Partner\*in. Bemerkenswert ist, dass die Gruppe der studierenden Eltern keinen größeren Anteil der Studierenden ausmacht, welche BAföG beziehen. Gründe für den Ausschluss von der BAföG-Förderung sind beispielsweise das zu hohe Einkommen der eigenen Eltern oder die Überschreitung der Förderhöchstdauer. Studierende mit Kind(ern) finanzieren sich größtenteils über das eigene Einkommen oder das des\*der Partner\*in (vgl. Cornelißen 2007, S.10). Es kann zu einer belastenden Überschneidung zwischen den Anforderungen des Studiums, den Erziehungsaufgaben und der Berufstätigkeit kommen. Für Selbstlernzeiten und Prüfungsvorbereitungen benötigen Studierende mit Kind(ern) längere ungestörte Zeitfenster. Ob und wie diese umgesetzt werden können, steht im Zusammenhang mit dem Rollenverständnis der Studierenden und ihrem Umfeld (vgl. Buß 2019, S. 40). Das Studium bei gleichzeitiger Elternverantwortung verlängert sich in den meisten Fällen: Viele Studierende mit Kind(ern) unterbrechen ihr Studium durch ein Urlaubssemester bedingt durch Schwangerschaft, Geburt und / oder Betreuungszeit. Es ist davon auszugehen, dass nur die Studierenden mit Kind(ern) im Studium erfolgreich sind, welchen ein Jonglieren mit den verschiedenen Lebensbereichen erfolgreich gelingt. Die Gruppe der Studierenden mit Kind(ern) priorisieren den Kontakt zu Kommiliton\*innen und Lehrenden hoch. Einige fühlen sich dem System Hochschule jedoch nicht mehr zugehörig (vgl. ebd. S. 41). Sie haben signifikant weniger Kontakt zu anderen Studierenden; vor allem die Kontakte zu Studierenden ohne Kind(er) brechen ab. Der Kontakt zu Lehrenden fällt ebenfalls signifikant geringer aus. Die kontinuierliche Teilnahme an Gruppenarbeiten sowie Präsenzveranstaltungen des Studiums, ist Studierenden mit Kind(ern) nicht immer möglich. Das hat zur Folge, dass diese Gruppe leicht schlechter in soziale Strukturen an der Universität integriert ist, obwohl sich viele



genau dies wünschen. Neben den erhöhten und vielfältigen Anforderungen an Studierende mit Kind(ern), weisen einige Ergebnisse darauf hin, dass diese Gruppe „für das Studium nützliche Fähigkeiten aus ihrer Elternschaft ziehen können“ (ebd.). Einige Untersuchungen weisen darauf hin, dass aufgrund des hohen Organisationsbedarfs, Studierende mit Kind(ern) ein gutes Zeitmanagement besitzen. Studierende berichten sowohl von positiven Auswirkungen auf das Studium, durch ihr Kind(er), als auch von negativen, z.B. in Form von Konzentrationsschwächen. Eine positive Auswirkung liegt in der Studienmotivation von Studierenden mit Kind(ern). Diese ist häufig stärker intrinsisch motiviert und davon geprägt ein gutes Vorbild sein zu wollen (vgl. ebd. S. 42).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist die Einordnung der Studierenden mit Kind(ern) in die aktuell bestehenden Gesellschaftsstrukturen bedeutend: Die Lebensphase, in welcher in der heutigen Zeit ein Studium fällt, überschneidet sich zunehmend mit der Phase der Postadoleszenz. Die Abläufe der Entwicklungsaufgaben haben sich verändert und Studienabschlüsse werden später erreicht. Bildungs- und Ausbildungsgänge finden somit nicht mehr in einem begrenzten Lebensabschnitt statt. Stattdessen wird zunehmend lebenslanges Lernen gefordert (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2011, S. 2f). Die Zeit der Ausbildung fällt immer häufiger in die Phase, in welcher Paare sich vorstellen können eine Familie zu gründen. Es könnte demnach in Zukunft mehr Studierende mit Kind(ern) geben. Dem gegenüber steht die gesellschaftliche Erwartung, dass zuerst eine Ausbildung abzuschließen ist und der Einstieg in den Beruf erfolgreich absolviert werden sollte, bevor es sich verantworten lässt eine Familie zu gründen. (vgl. Cornelißen 2007, S.1). Daher muss die mangelnde Familienorientierung im Ausbildungssystem beleuchtet und diesbezügliche Forschung angegangen werden.

### 3. Forschungslogik und Untersuchungsgegenstand

(R. Wichelhaus)

*„Alles hat drei Seiten, eine die du siehst, eine die ich sehe, und eine, die wir beiden nicht sehen.“*

*(Watzlawick)*

Die Aufarbeitung des theoretischen und empirischen Forschungsstandes zur Vereinbarkeit der Dualität bzw. Trias von ‚*Elternschaft, Studium (und Beruf)*‘, sowie die Wahl der empirischen Methodik und einer konkreten Vorgehensweise zur Analyse des Feldes Universität rücken die institutionellen Denk- und Handlungslogiken hochschulpolitischer Entscheidungs- und Funktionsträger in den Fokus der Betrachtung. Im Zentrum des Untersuchungsgegenstandes steht der Einfluss der Prozessstrukturen im Hinblick auf die individuellen und kollektiven Handlungsmuster für die Frage nach dem (Wieder-)Einstieg nach bzw. während der Familienplanung in den Studierendenalltag. Welche potenziellen Spannungsfelder, Zugzwänge und Herausforderungen sich daraus sowohl für die Institution Universität, aber vor allem für die studierenden Eltern und ihre Kinder ergeben könnten, wird in den nachfolgenden Kapiteln näher erläutert. Nach der Vorstellung der Forschungslogik, folgt eine Einführung in die theoretischen Bezugsrahmen, die methodologischen Entscheidungen, sowie die Darstellung der empirischen Befunde aus den qualitativen Einzel- und Gruppeninterviews.

Das folgende Kapitel skizziert den methodischen Zugang zur Bearbeitung der zu Beginn festgelegten und übergeordneten Fragestellung: *„Wie gestaltet sich institutionell, sowie individuell die Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium an der Universität (Bielefeld)?“* Wichtig an dieser Stelle zu erwähnen ist, dass sich diese globale Fragestellung im Verlauf des Kapitels, insbesondere nach der Exploration des Feldes mit Hilfe von Expert\*inneninterviews, noch spezifischer und konkreter ausformulieren wird. Anschlussfähig daran ist die begründete Darstellung der methodologischen Entscheidungen. Anhand der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zur Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium ließen sich Ableitungen und Hypothesen generieren, die deutlich darauf verwiesen haben, dass es sich um ein vielfach unterrepräsentiertes und von der Forschung eher unbeachtetes Forschungsfeld handelt. Aus gegebenem Anlass hat sich die Gleichstellungskommission der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld seit 2019/2020 mit der Qualität des Studiums von Studierenden mit Kind(ern) auseinandergesetzt. Im Zuge dessen wurde dann 2020 eine qualitative Umfrage an der Fakultät durchgeführt, die sich zum Ziel gesetzt hatte nach den

Einschränkungen und Bedarfen studierender Eltern zu fragen. Gleichsam umrissen sie damit ihren gleichstellungspolitischen Auftrag, der im Besonderen Verbesserungs- und Optimierungspotentialen für die Gruppe der studierenden Eltern ins Visier der (öffentlichen) hochschulpolitischen Auseinandersetzung rückte (vgl. Ankündigung des FiD 2021). Als Ergänzung der numerischen und damit quantitativen Erfassung der Herausforderungen, Bedürfnisse und Perspektiven der Eltern mit Familienverantwortung beschäftigt sich die Forschungswerkstatt von Prof.in. Dr.in. Katharina Gröning-Lienker seit dem Wintersemester 2020/2021 mit der qualitativen Aufarbeitung dieser Forschungslücke.

Im Sinne der interpretativen, kovariierenden Sozialforschung in rosenthalscher‘ Lesart, wurde zu Beginn der Forschungswerkstatt der Zugang zum Feld mit Hilfe von Expert\*inneninterviews eröffnet. Bei diesen Interviews geht es in der Gesamtheit weniger um die Erhebung von Fakten, sondern vielmehr um die Rekonstruktion von subjektiven Deutungen und Interpretationen. Bogner und Menz (2009), sowie Gläser und Laudel (2004) verwiesen ihrerseits auch schon auf den theorie- und informationsgenerierenden Charakter dieser Methode (vgl. Bogner et al. 2014, S. 2). Allerdings bestehe auch bis heute kein wissenschaftlicher Konsens darüber, ob das Expert\*inneninterview zu den genuin qualitativen Verfahren zähle oder nicht. Methodisch interessant seien Interviews mit Expert\*innen vor allem deshalb, da sie als repräsentative Symbolfiguren für das „Funktionieren“ moderner Gesellschaften gelesen werden könnten. Final ließen sich die konzeptionellen Absichten dieser Methode, wie folgt zusammenfassen: „Experten werden nicht nur als abstrakte Funktionsinhaber und Träger bestimmter Herrschaftsstrukturen betrachtet, sondern als konkrete soziale Akteure mit spezifischen Handlungs- und Professionslogiken.“(ebd.). Die immanente Zielformulierung, der im Rahmen der Forschungswerkstatt durchgeführten Interviews mit Expert\*innen, war es, die an der Universität Bielefeld angesiedelten Beratungs-, Koordinations- und Kooperationsbündnisse mit Blick auf Hilfe- und Unterstützungsleistungen für die Zielgruppe der studierenden Eltern ausfindig zu machen. Darüber hinaus ging es auch darum, die internen Handlungs- und Professionslogiken besser zu verstehen. Wichtig zu erwähnen ist, dass ein Großteil der Studierenden dieser Forschungswerkstatt selbst studierende Eltern sind. Dies wurde zum Anlass genommen, vor den Exper\*inneninterviews einen ersten *Pre-Test* durchzuführen. Dieser orientierte sich an einer Intervisionssitzung, sprich dem Austausch von Expert\*innen untereinander. Konkreter sah das Vorgehen so aus, dass die Studierenden ohne Kind(er), die Studierenden mit Kind(ern) nach ihren Erfahrungen und Eindrücken zur Frage der Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft befragt haben. Diese ersten Einblicke schärften noch einmal den Blick für das forschungsleitende Interesse im Kontakt mit den Expert\*innen

der unterschiedlichen Institutionen der Universität Bielefeld. Dazu nahmen die Studierenden der Forschungswerkstatt zunächst gezielt Kontakt mit Beratungs-, Koordinations-, und Finanzierungsstellen auf, bei denen am ehesten der Kontakt mit studierenden Eltern assoziiert werden konnte. Vorgesehen waren Interviews mit folgenden Institutionen:

- Studierendensekretariat
- BAföG-Amt
- Gleichstellungskommission
- AStA
- Familienservice

Die Erkenntnisse, die sich im Rahmen der von den Studierenden der Forschungswerkstatt durchgeführten Expert\*inneninterviews herauskristallisiert haben, werden in den nachfolgenden Teilkapitel noch näher inhaltlich umrissen. Im Anschluss daran wurden zwei Einzelinterviews und eine Gruppendiskussion zur Erfassung individueller Lebens- und Prozessstrukturen, sowie kollektive Orientierungsrahmen herausgearbeitet. Diese werden im Analyseteil dieser Arbeit im Detail erläutert. Ergänzend zu der quantitativen Erhebung der Fakultät, können anhand dieser qualitativen Ergebnisse die biografischen Lebenszusammenhänge, die damit einhergehenden persönlichen Entscheidungsstrukturen, die individuellen und kollektiv verhandelten Vorstellungen und Konstrukte, wie Elternschaft und Studium zusammen gedacht werden, plastisch anhand von konkreten Interviewpassagen umrissen werden. Wie wichtig die Auseinandersetzung mit Fragen der individuellen Lebensführungen von Familien sein können, in der unterschiedliche Strukturen, Bedürfnisse und Interessen aufeinandertreffen und miteinander ausbalanciert werden müssen machen Schier & Jurczyk (2008) wie folgt deutlich:

„Sie werden in permanenter Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu einer – mehr oder weniger – gemeinsamen Lebensführung verschränkt, die Familie alltäglich und biografisch als spezifisches System konstituiert und nicht als eine Addition von Menschen. Dieses System ist fragil und wechselhaft, es basiert auf Interaktionsprozessen zwischen den familialen Akteuren, die sich zu Handlungsmustern verdichten, und kommt nicht ohne ein Minimum gemeinsamer Handlungen, Ressourcen, Emotionen und Deutungen aus.“ (Schier, Jurczyk 2008, S. 10).

Final bliebe wichtig zu erwähnen, dass auch der Zugang zur einschlägigen Literatur, sowie zur empirischen Forschungslandschaft zum Thema „*Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium*“, nach den Einschätzungen der Forschungswerkstatt als eher rar gesät und punktuell gestreut interpretiert werden könne. Gerade mit Blick auf konkret ausformulierte hochschulpolitische Anregungen, um beispielsweise das Klima an Universitäten *familienfreundlicher* zu gestalten, bleiben die meisten Artikel und Abhandlung mit ihren Ideen und Visionen weitestgehend

spekulativ und unspezifisch. Der Vortrag von Dr. Waltraud Cornelißen (2007) des Bayerischen Landesfrauenausschusses vom DJI „Studieren mit Kind. Wirklich eine Alternative zur späten Mutterschaft?“, sowie die Monografie von Imke Buß (2019) „Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen“ sind eine der wenigen literarischen Eckpfeiler, die die Lebenssituation von Studierenden mit Elternverantwortung gezielt in den Blick nehmen. Mit dem Fokus auf das hier skizzierte Forschungsvorhaben, geht es darum institutionell errichtete Hürden und Barrieren, sowie individuelle Faktoren und Umstände, die ein Abbruchrisiko von studierenden Eltern wahrscheinlicher werden lassen, in den Blick zu bekommen. Das forschungsleitende Interesse steht auch in der Bemühung daraus Ableitungen für Verbesserungs- und Optimierungspotentiale für die zukünftige Gestaltung und Gestaltbarkeit von familienfreundlichen, wenn nicht sogar familienintegrativen Lehr- und Lernformaten zu generieren. Für den konkreten Fall der Universität Bielefeld skizzieren die nachfolgenden empirischen Befunde eine relativ gute Aussagekraft, wobei diese als eingeschränkt repräsentativ für Universitäten deutschlandweit eingeschätzt werden können. Wenngleich diese doch Anlass bieten, um in einem groß angelegten Sample (über die Grenzen der Bundesländer hinweg) mehr Forschungsprojekte anzustoßen, die sich mit der Familiengründung während des Studiums auseinandersetzen.

### **3.1. Darstellung der Feldphase/explorative Interviews**

(R. Wichelhaus)

Die Darstellung der explorativen Expert\*inneninterviews erfolgt in einem Dreischritt. Zunächst wird das Interview mit dem Familienservice, anschließend daran das Interview mit dem Studierendensekretariat, sowie final das Interview mit dem AStA inhaltlich, sowie formal umrissen. Dabei werden die zentralen ersten Erkenntnisse sinngemäß zusammengefasst, sodass sich daraus Hypothesen und Folgerungen für das weitere Forschungsvorhaben ableiten lassen. Im gesamten Forschungsprozess betrachtet, kann den Expert\*inneninterviews insofern eine bedeutsame Rolle zugesprochen werden, als dass sie den Studierenden der Forschungswerkstatt einen ersten Überblick über die (Netzwerk-)Strukturen der internen Beratungs- und Unterstützungsangebote der Universität Bielefeld lieferten. Darüber hinaus gaben diese Erkenntnisse Anlass, die nachfolgenden narrativen Einzelinterviews, sowie die Gruppendiskussion inhaltlich so zu schärfen, sodass wir mehr über die individuellen Belastungsfaktoren der Studierenden mit Kind(ern) erfahren konnten.

### 3.1.1. Familienservice

(M. Thaqi)

Im März 2021 wurde im Rahmen unserer explorativen Forschungsphase ein Interview mit Frau Piplies vom Familienservice der Universität Bielefeld geführt.

Bereits seit 1989 ist Frau Piplies stellvertretende Gleichstellungsbeauftragte. In dem Jahr 2009 hat sie damit begonnen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen beim Familienservice der Universität Bielefeld in eben dieser Position als Gleichstellungsbeauftragte umzusetzen. Seither suchen viele Studierende mit Kind(ern) die Beratung bei ihr auf.

Um uns ein besseres Bild darüber zu verschaffen, wie sich die Beratung der Studierenden mit Kind(ern) über die Jahre hin verändert hat, beginnt Frau Piplies uns einiges über die Vergangenheit zu erzählen. Dabei bezieht sie sich unter anderem auf die Zeit, in der sie selbst Studentin war. Sie erwähnt, dass die Betroffenen ihre Kinder damals überall mit hingenommen haben und sich gegenseitig unterstützten. Daraus resultierten letztendlich Elterninitiativen. Doch obwohl ein solches hilfsbereites Miteinander an den Tag gelegt wurde, hat es den Studierenden mit Kind(ern) an wichtigen Informationen gemangelt. Unter diese Informationen fallen beispielsweise die möglichen Hilfen, die es für Studierende mit Kind(ern) gibt. Auch alle weiteren Ansprüche waren den Betroffenen oft nicht ausreichend bekannt.

Frau Piplies bezieht sich bei ihrer Erzählung auf die Zeit von 1998 bis 2009. Dabei erwähnt sie, dass sich in dieser Zeit einige positive Entwicklungen ereignet haben. Zu diesen gehörte zum einen die Frauenforschung, die entstanden ist, und zum anderen haben sich auch politische Veränderungen beobachten lassen. Auch erwähnt sie in diesem Zusammenhang, dass Frauen stets versuchen, sich weiterzuentwickeln und eben dieses Ziel mit Kind(ern) nur schwer umgesetzt werden kann.

Ein weiteres Thema, welches wir in dem Interview thematisiert haben, ist der Titel der „Familienfreundlichen Universität“, welchen die Universität Bielefeld trägt. Die Universität Bielefeld trägt diesen Titel unter anderem, weil es Studierenden mit Kind(ern) möglich ist, bis zum 18. Lebensjahr des Kindes Urlaubssemester in Anspruch zu nehmen. Dies ermöglicht innerhalb eines gewissen Rahmens das Erbringen von Leistungen, welche jedoch nicht verpflichtend sind. Darüber hinaus hat die Universität Bielefeld drei Betreuungseinrichtungen für Kinder im Kindergartenalter. Frau Piplies resümiert kritisch, dass es bezüglich des Titels „Familienfreundliche Universität“ noch Potenzial nach oben gibt: Mit Blick auf die Gleichstellung von Studierenden mit Kind(ern) sei immer noch Verbesserungsbedarf

vorhanden. Dennoch seien einige Probleme von Eltern auf der hochschulpolitischen Ebene nicht lösbar, sondern fallen in den Bereich von allgemeinen Gesetzen rund um Elternzeit- und Elterngeldbestimmungen, wo ebenfalls spezifische Veränderungen notwendig wären.

Frau Piplies betont in ihrer Erzählung über den Familienservice und die Thematik der Unterstützung von Studierenden mit Kind(ern), dass normalerweise alle für die Gleichstellung gleichermaßen verpflichtet sind und diese Verantwortung nicht nur bei einzelnen Organisationen oder Personen liegt.

Uns ist besonders in Erinnerung geblieben, dass der Familienservice in der Vergangenheit überwiegend von Müttern besucht worden ist, es aber mittlerweile auch Väter gibt, welche die Beratung aufsuchen. Außerdem kommt es vor, dass Elternpaare zum Familienservice kommen. Neben den (werdenden) Eltern, nutzen auch Personen die Beratung, die einen Kinderwunsch haben. Diese letztere Zielgruppe informiert sich dabei überwiegend darüber, ob und wann der beste Zeitpunkt ist, um eine Familiengründung zu beginnen. Informationen rund um rechtliche Rahmenbedingungen und finanzielle Unterstützung im Falle einer Familiengründung, sind an der Tagesordnung der Beratungsarbeit des Familienservice. Viele Studierende sind der Meinung, dass eine Familiengründung während des Studiums nachteilig ist. Daher äußert Frau Piplies den Wunsch, gerade diesen Betroffenen bei der Lebensgestaltung beraterisch zur Seite zu stehen, um sie beraterisch und in einigen Fällen auch emotional zu unterstützen. Einige der Betroffenen, welche den Familienservice aufsuchen, befinden sich zudem in einer ungeplanten Schwangerschaft.

All diesen Zielgruppen der Beratung wird erklärt, dass eine Verzögerung des Studiums durch das Elternwerden sehr wahrscheinlich ist und in der Planung stets berücksichtigt werden sollte. Mit einer Beendigung des Studiums in der Regelstudienzeit trotz Elternschaft ist eher weniger zu rechnen.

Frau Piplies geht bei ihrer Erzählung auch auf das Beratungssetting des Familienservice ein. Sie erzählt, dass die Beratung vertraulich ist und auf Wunsch sogar anonym bleibt. Diese Anonymität wird heute weniger gefordert, sei aber besonders in der Vergangenheit von den Betroffenen oft explizit gewünscht worden.

Thematisch ist der Familienservice für die verschiedensten Bereiche zuständig. Neben der Schwangerschaft/Elternschaft, der Studienorganisation (Urlaubssemester, eigenes Kindergeld usw.), den Möglichkeiten der Verlängerung (Hausarbeiten, Bachelor- und Masterarbeiten) und den Kompensationsleistungen (häufiges Fehlen), werden auch Themen wie etwa die Finanzierung der Familie (Elterngeld, Wohngeld usw.) und die Kinderbetreuung behandelt. Im

Zusammenhang zu der Kinderbetreuung, hat uns Frau Piplies darauf aufmerksam gemacht, dass die Warteliste für einen Uni-KiTa-Platz sehr lang ist, aber sich die Kinderbetreuung im Allgemeinen sehr verbessert hat. Auch eine Ferienbetreuung beziehungsweise die damit zusammenhängende Vermittlung von Babysittern und deren Finanzierung stellen Themen dar, die in der Beratung des Familienservice besprochen werden können.

In dem direkten Kontext zur Uni sind die Themen der familiengerechten Infrastruktur (Still- und Wickelräume) und dem Eintrag des Merkmals „Eltern“ von großer Bedeutung. Letzteres ist für die Betroffenen deshalb wichtig, weil dieser Eintrag bei teilnehmerbeschränkten Seminaren berücksichtigt wird und bei der Seminarwahl einen Vorteil für die Eltern bietet.

Neben diesem weiten Themenspektrum finden auch Konflikte mit dem\*der Partner\*in einen Platz in dieser Beratung.

Die Aufsuchenden der Beratung sind oft erleichtert, wenn sie hören, dass auch andere Studierende sich in einer ähnlichen Situation befinden und damit überfordert sind, bzw. nicht weiterwissen.

Wir hatten den Eindruck, dass durch das Engagement von Frau Piplies, die Beratungsstelle des Familienservice maßgeblich mit aufgebaut wurde. Durch ihr großes Interesse an der Zielgruppe der Studierenden mit Kind(ern) hat sie dazu beigetragen, dass diese Beratungsstelle über einen so langen Zeitraum erhalten geblieben ist und wie es scheint, auch immer mehr Studierende diese Möglichkeit der Beratung wahrnehmen.

Zum Abschluss gibt uns Frau Piplies noch einige allgemeine Tipps für das Studieren mit Kind(ern) und auch für diejenigen, die eine Familiengründung planen, mit auf den Weg. Diese sehen so aus, dass sie sagt, dass alles möglichst früh erledigt werden sollte und die Betroffenen sich nicht unter Druck setzen lassen sollten. Auch muss die Einsicht erfolgen, dass nicht immer alles nach Plan funktioniert und einiges verschoben werden muss, auch wenn es anders gedacht war. Es ist in Ordnung, sich Zeit zu lassen. Darüber hinaus lässt sich aktuell auch kein Druck von Seiten des Arbeitsmarktes beobachten. Im Hinblick auf die finanzielle Sicht, betont sie, dass das BAföG nicht von der Regelstudienzeit (z.B. Bachelor-6 Semester) abhängt und Eltern sogar Extramonate bei dem BAföG-Amt haben.

Und obwohl die Prüfungsordnung natürlich abgearbeitet werden muss, sollten andere Interessen und Hobbys nicht zu kurz kommen.

Um zukünftig noch mehr Unterstützung für Studierende mit Kind(ern) schaffen zu können, ist Frau Piplies der Meinung, dass Online-Seminare auch nach der Corona-Pandemie als Möglichkeit bestehen bleiben sollten. Hierunter fallen für sie auch Online-Prüfungen. Sie



begründet die Wichtigkeit dieser Online-Formate damit, dass diese von den Eltern besser zu bewältigen sind. Trotzdem betont die Interviewte, dass sie damit nicht der Meinung ist, dass der Präsenzunterricht komplett abgeschafft werden sollte, lediglich sollten Online-Formate zusätzlich wählbar sein.

### **3.1.2. Studierendensekretariat und BAföG-Amt**

(B. Kovanci)

Im März 2021 wurden das Studierendensekretariat und das BAföG-Amt telefonisch für ein exploratives Interview angefragt. Während das Studierendensekretariat zu einem Interview bereit war, wurde uns von der Abteilungsleitung der Studienfinanzierung (BAföG) für ein Interview abgesagt, da entsprechende Daten zum Forschungsinteresse nicht erhoben werden würden. Aus dem Erfassungsprogramm lasse sich lediglich die aktuelle Anzahl von BAföG-Fällen mit Kind (186 Fälle, Stand 01.03.2021) ermitteln.

Das explorative Interview mit dem Studierendensekretariat wurde mit Frau Julia Stübe, die Sachbearbeiterin im Team des Studierendensekretariats ist, auf Grundlage eines in der Forschungsgruppe erarbeiteten Leitfadens geführt. Aus der offiziellen Homepage der Universität Bielefeld geht hervor, dass das Studierendensekretariat sich um die Bewerbungen, die Einschreibungen, die Umschreibungen sowie um die Rückmeldungen der Studierenden kümmert. Zudem gehören die Beurlaubungen, die Exmatrikulation, die UniCard und auch der Status als Gast- oder Zweithörer\*in in ihr Aufgabengebiet.

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse des explorativen Interviews skizziert.

Zu Beginn des Interviews wurde zunächst der Elternstatus an der Universität Bielefeld erfragt. Diesen können Studierende erlangen, wenn sie eine Erziehungsverantwortung für ein minderjähriges Kind tragen. Laut Frau Stübe würden keine Daten über die Häufigkeit des Elternstatus an der Universität Bielefeld gezogen werden. Der Elternstatus werde von den Studierenden in den meisten Fällen angegeben und von der Universität bei der Platzvergabe von teilnahmebeschränkten Kursen mitberücksichtigt. Dies bedeute, dass Studierende mit Kind(ern), die ihren Status auch als solchen anerkennen lassen, einen Vorteil gegenüber Studierenden ohne Kind(er) haben, beispielsweise in Bezug auf Veranstaltungen, die vormittags stattfinden. Häufig seien sich allerdings viele Studierende diesem Vorteil nicht bewusst und die Eintragung ihres Elternstatus geschehe unabhängig davon als einfache Angabe

der Erziehungsverantwortung. Eine Ausnahme bilden die Promotionsstudierenden, die oftmals ihren Status als Eltern nicht angeben, da sie keine teilnahmebeschränkten Veranstaltungen besuchen und dahingehend auch keinen Vorteil benötigen.

Frau Stübe zufolge gibt es nur wenige Anliegen, mit denen sich die Studierenden mit Kind(ern) an das Studierendensekretariat wenden. Oft seien dies Studierende, die sich noch in der Schwangerschaft befinden und sich bezüglich einer Beurlaubung in oder nach der Schwangerschaft informieren möchten. Schätzungsweise geschehen 20 Prozent der Beurlaubungen aufgrund von Kindererziehung und dieser Anteil werde größtenteils von Frauen abgedeckt. Auch werde sich oft danach erkundigt, ob es eine Höchstdauer der Beurlaubungszeit gibt. An vielen Hochschulen gebe es eine Begrenzung von drei Jahren, wohingegen die Universität Bielefeld keine Begrenzung der Urlaubssemester vorgibt. Die Tatsache, dass das Studierendensekretariat keine Anfragen bekomme, weil Studierende sich schlecht beraten fühlen oder nicht wissen, an wen sie sich wenden können, lässt Frau Stübe vermuten, dass Studierende mit Kind(ern) gut über ihre Möglichkeiten informiert sind.

Bei Anliegen, die nicht in der Zuständigkeit des Studierendensekretariats liegen, gehe es oft um Fragen zu Leistungen, wofür jedoch das Prüfungsamt zuständig ist. Es finde nur wenig Zusammenarbeit mit anderen Universitätsinstanzen statt, da die Bereiche klar voneinander abgegrenzt sind. Wenn überhaupt werde bei Fragen von Studierenden mit Kind(ern) Kontakt mit dem Familienservice aufgebaut und vermittelt, da diese in den Zuständigkeitsbereich des Familienservice fallen.

Zudem sei bei all den Beurlaubungsgründen der häufigste Grund für eine Beurlaubung an der Universität Bielefeld die Kindererziehung. Mitunter seien es ca. 10 bis 15 Semester, die in diesem Hinblick beurlaubt werden. Oftmals handle es sich um eine durchgängige Beurlaubung. Dies sei möglich, da es keine Begrenzung für Urlaubssemester gibt. Die einzige Höchstgrenze wäre bei einer Beurlaubung aufgrund von Kindererziehung die Volljährigkeit des jüngsten Kindes.

Laut Frau Stübe sei dem Studierendensekretariat außerdem nicht bekannt, ob Studierende mit Kind(ern) während der Beurlaubungszeit Leistungen erbringen, da das Studierendensekretariat keine Einsicht in die Leistungserbringung habe. Lediglich die Umschreibung vom Bachelor in den Master sei einsehbar. Es gebe aber Gespräche mit Studierenden mit Kind(ern), aus denen hervorgeht, dass sie Leistungen während der Beurlaubung erbringen. Nach der Einschätzung von Frau Stübe würden aber eher wenige Leistungen erbracht werden, da sich durch die hohe Anzahl an Urlaubssemestern vermutlich auch der Wiedereinstieg nicht einfach gestalte. Zusätzlich könnten sich über die Semester hinweg auch die fächerspezifischen Bestimmungen

ändern. Demzufolge würden die Beurlaubungen häufig in einer Dauerbeurlaubung münden. Zudem würde aus der Dauerbeurlaubung der Studierenden mit Kind(ern) oftmals auch eine Exmatrikulation resultieren, da die Betroffenen sich entweder nicht mehr melden oder den Semesterbeitrag nicht mehr zahlen und die Exmatrikulation dann von Amts wegen geschieht. Der Grund für die Exmatrikulation müsse jedoch angegeben werden, da diese Information statistisch erfasst wird.

Aus der Sicht von Frau Stübe habe das Studierendensekretariat keine Einschätzung darüber, welchen Belastungen Studierende mit Kind(ern) ausgesetzt sein könnten, da dazu keine Gespräche geführt würden. Aufgrund der Dauerbeurlaubungen geht sie aber davon aus, dass eine Mehrbelastung für Studierende mit Kind(ern) vorliegt. Frau Stübe hat jedoch den Eindruck, dass die Universität Bielefeld bezüglich der Studierenden mit Kind(ern) viel leistet, was durch die Auszeichnung zu einer familienfreundlichen Universität verdeutlicht werde. Das Studierendensekretariat sei allerdings sehr abgegrenzt und habe keinen Einblick in andere Bereiche der Universität.

### **3.1.3. Gleichstellungskommission und AStA**

(R. Wichelhaus)

Ende Juni 2021 wurde im Rahmen der Forschungswerkstatt ein Interview mit einer der vier Rechtsberater\*innen (BAföG-Beratung) des AStAs der Universität Bielefeld durchgeführt. Vor Beginn der Kontaktaufnahme der zuständigen Ansprechpartnerin der Gleichstellungskommission hatte das Interview mit Frau P. vom Familienservice bereits stattgefunden. Die zuständige Ansprechperson der Gleichstellungskommission gab uns nach einer ersten Interviewanfrage zu verstehen, dass Studierende mit Kind(ern) ihren Beratungsservice nicht frequentieren würden. Nach eigener Aussage seien dafür die Kolleg\*innen des Familienservices zuständig. Dies gab erste Hinweise darauf, dass es sich um eine „scheinbare Zuständigkeitsdiffusität“ mit Blick auf die hochschulinterne Kooperationslogik in der Beratung von Studierenden mit Elternverantwortung handeln könne. Schließlich verwies die zuständige Person für eine Interviewanfrage auf die Kolleg\*innen des Familienservices und lehnte ein Interview ab. Die Gleichstellungskommission verwies im Zuge dessen auch auf die eigenen Belastungsfaktoren während der Corona-Pandemie bzgl. der Herausforderungen des Homeschoolings und der Vereinbarkeit der Homeoffice-Tätigkeit. Wichtig zu erwähnen bleibt, dass wir uns mit den konkreten Herausforderungen während der

Corona-Pandemie (mit Blick auf berufliche, sowie soziale Belastungsfaktoren) auf Ebene der Berater\*innen nur am Rande beschäftigt haben. Dies bietet aber über unser Forschungsvorhaben hinaus Anlass, diese Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten in den wissenschaftlichen Fokus der Betrachtung zu rücken.

Das Interview mit der Rechtsberaterin der BAföG-Beratung des AStAs kam sehr zeitnah zustande, nachdem eine der Studierenden der Forschungswerkstatt auf die entsprechende Ansprechpartnerin Frau T. verwiesen hatte. Die dort angestellte Rechtsberaterin arbeitet bereits seit 13 Jahren in der BAföG-Beratung der Universität Bielefeld. Als ihre Arbeitsschwerpunkte nennt sie die Beratung von Studierenden mit Kind(ern) und die damit verbundene Hilfestellung für Vorausleistungsanträge, sowie die Begleitung zur Vermeidung von sekundärer Traumatisierung bei sexuellen Straftaten. Sie beginnt das Interview, in dem sie von ihren eigenen Erfahrungen als Mutter während des Studiums der Rechtswissenschaften erzählt. Sie macht schnell deutlich, dass auch sie sich mit den diversen Belastungsfaktoren im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium vertraut fühlt: „Es beginnt mit der Finanzierung der Betreuung, worauf viele weitere Aspekte folgen, und häufig schlussendlich zu einem Abbruch führen.“

Schließlich berichtet sie davon, dass sie selbst das Studium während des ersten Staatsexamens abbrechen musste. Dabei thematisiert sie in besonderer Weise die fächerspezifische Leistungslogik der Rechtswissenschaften, „die nichts verzeihe“ und einen begleiteten (Wieder-) Einstieg in das Studium nahezu unmöglich mache. Wobei an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben sollte, dass Frau T. der Erziehungswissenschaft im direkten Vergleich zur Rechtswissenschaft eine deutlich wohlwollendere Haltung mit Verweis auf die Wiederholung von Prüfungsformaten einräumt. Daher sei es ihr auch ein persönliches Anliegen, an der Situation der studierenden Eltern etwas verändern zu wollen. Das Formulieren dieser persönlichen Motivation gibt Hinweise auf folgende Hypothese: Es ließe sich ein Kausalzusammenhang zwischen der persönlichen Motivationslage der zuständigen Berater\*innen (ob Familienservice oder AStA o.Ä.) und der Ausgestaltung der Kooperationsbündnisse unterschiedlicher familienorientierter Institutionen als Anlaufstelle für studierende Eltern vermuten. Diese Hypothese bestätigt die interviewte Person insofern, als dass Netzwerke und Kooperationsbeziehungen vor allem auf „persönlicher Ebene“ aufgebaut werden würden. So bestehe in diesem Fall vor allem eine gute Kooperationsbeziehung mit Frau P. vom Familienservice und den BAföG-Beauftragten der Fakultäten, sowie zuständigen Mitarbeiter\*innen des Amtes.

Ähnlich gelagert, wie die zuständige Person des Familienservices, verweist Frau T. auf folgende zentrale Hauptanliegen von Studierenden mit Kind(ern): In erster Linie benötigen die Studierenden mit Kind(ern) eine Verlängerung der BAföG-Bezüge aufgrund der finanziellen und sozialen Herausforderungen und möglichen Dysbalancen, die zwischen Care-Aufgaben und dem Voranschreiten ihres Studiums entstehen können. Dabei nennt sie folgende (Lebens-)Situationen von Studierenden, die ihr in ihrer Beratung besonders oft begegnen. 1. Die Kinder können nicht in die KiTa gehen, aufgrund von Krankheit. Dadurch fehlen die Studierenden dann bei ihren Seminaren und/oder Vorlesungen. 2. Die Eingewöhnung in der KiTa sei eines der zweithäufigsten Anliegen in ihrer Beratung. Da kollidieren zeitlich gesehen die meisten Lehrangebote, mit den Zeiten der KiTa-Eingewöhnung in den vormittags Stunden. 3. Vor allem alleinerziehende Eltern suchen besonders oft die Beratung auf (sie spricht von etwa 90 % der Studierenden mit Kindern), da die Kinderbetreuung während der Studienzeiten nicht durch eine zweite Person sichergestellt werden könne.

Frau T. verweist im weiteren Verlauf des Interviews auf die Wichtigkeit des niedrighschwelligem Beratungsangebotes des AStAs. Das Büro des AStAs befinde sich auf der Galerie des Hauptgebäudes der Universität und „das Licht ist an, es ist einfach jemand da“. Sie erzählt, dass sie und ihre Kolleg\*innen viel Wert darauf legen, dass bei Ihnen im Büro eine „studentische Atmosphäre“ herrsche, die es den Personen einfacher machen könne Fragen zu stellen, ohne Angst vor den Konsequenzen zu haben. Dabei verweist sie noch einmal gezielt auf die Logik des BAföG-Amtes, dem das strikte Dokumentieren von (Lebens-)Umständen sehr zu eignen ist und infolgedessen dann ungewollt Prozesse zugunsten der Studierenden ausgelöst werden könnten. Grundsätzlich haben sie sich in ihrem Beratungssetting darauf verständigt, das Beratungsangebot zu zweit durchzuführen. Das wollen sie nach eigener Aussage vor allem ermöglichen, damit eine/r der Berater\*innen sich auf das Kind und die andere Person auf die studierenden Eltern fokussieren könne. In diesem Kontext skizziert Frau T. auch, wie sie die Kontaktaufnahme mit ihrem Beratungsangebot für ihre Adressat\*innen einschätzt. Dabei formuliert sie ganz konkret, dass etwa 1/3 der Studierenden den Weg zur Beratung selbst finden würden, 1/3 auf Empfehlung von Frau P. vom Familienservice kommen und wiederum 1/3 von anderen Institutionen, wie der ZSB<sup>1</sup> oder dem GAB<sup>2</sup> geschickt werden würden.

---

<sup>1</sup> Zentrale Studienberatung

<sup>2</sup> Gesellschaft für Arbeits- und Berufsförderung Bielefeld

Wie bereits auch in der Zusammenfassung des Interviews von Frau P. angeklungen ist, spielte der Aspekt der „Familienfreundlichen Universität“ auch in diesem Expert\*inneninterview eine Rolle. Es bestehe nach Auffassung von Frau T. der Eindruck, dass die Uni nichts Konkretes unternahme, damit Studierende mit Kind(ern) (in Beurlaubung) wieder zurückkommen und ihr Studium fortsetzen. Als Grund für die Rückkehr der Studierenden mit Kind(ern) nennt sie nicht etwa das familienfreundliche Klima, sondern den hohen finanziellen Druck, der sich für die Studierenden sukzessive verdichte. Im Zuge dessen kommt Frau T. auch auf die Besonderheiten der Beurlaubung vom Studium während der Elternzeit (und darüber hinaus) zu sprechen. Die Erkenntnisse weisen noch einmal in eine andere Richtung als die von Frau P. aus dem Familienservice. Während sie die ‚Verweildauer‘ von Studierenden in dem Urlaubssemesterkonzept anvisiere und bemängele, dass Studierenden bspw. nicht genügend institutionelle Anreize für einen (Wieder-)Einstieg in das Studierendenleben geboten werden würden, verweist Frau T. auf eine gewisse „Grauzone“ mit Blick auf die Handhabung und Funktion der Urlaubssemester. Gemeint ist damit ein rechtlicher Übergangsbereich, dessen Auslegung lange als ungeklärt galt: Können studierenden Eltern auch während eines finanziell abgesicherten Urlaubssemesters weiterhin Leistungen für das Studium erbringen? Diese Grauzone sei mit der Zeit „aufgeflogen“, sodass heute ganz konkrete Überprüfungen vorgenommen werden, ob Leistungen bei dem Prüfungsamt eingegangen sind. Ist dies der Fall, so läge ein strafrechtlich relevanter Sozialbetrug vor, der sogar bei mehrfacher Handhabung zur Vorstrafe führen könne. Was wiederum bei den Studierenden zur Sorge führe, überhaupt ein solches Urlaubssemester in Anspruch zu nehmen. Die hier aufgezeigten Paradoxien und Diffusitäten machen eines sehr deutlich: die Lebenssituation von studierenden Eltern scheint nur an einigen Orten der Universität fest etabliert und institutionalisiert worden zu sein. Rechtliche, sowie soziale Rahmenbedingungen errichten Barrieren und Hürden, die die Gefahr in sich bergen, die individuellen und auch kollektiven Belastungsfaktoren der studierenden Elternschaft aus dem Blick zu verlieren. Frau T. verweist am Ende des Interviews noch einmal gezielt auf die Vor- und Nachteile der Onlinelehre durch die Corona-Pandemie. Einerseits sehe sie gerade durch die digitalen Lehrformate für studierende Eltern die Möglichkeit Care-Verantwortungen und ihr Studium zu synchronisieren, um somit einem Stagnieren des Studiums entgegenwirken zu können. Andererseits sehe sie aber auch die Gefahr, dass der Kontakt und damit auch die Hilfen für die studierenden Eltern abrupt abbrechen könnten und damit der (Wieder-)Einstieg in den Studienalltag (trotz oder gerade wegen der digital bedingten Lehre) deutlich unwahrscheinlicher werde.

### 3.2. Ableitung der Forschungsfragen und methodische Entscheidung

(K. Leu)

Die vorhergehend skizzierten Interviews, die im Rahmen der explorativen Feldphase mit verschiedenen, mit dem Thema *Studieren mit Kind(ern)* verknüpften Institutionen der Universität geführt wurden, lassen in Kombination mit dem anfangs aufgeführten Problemaufriss und der Darstellung des aktuellen Forschungsstands die Formulierung einiger, allgemeiner Forschungsfragen zur Grundproblematik zu. Sie sollen den drei Forschungsvorhaben im weiteren Verlauf zur Orientierung dienen. Angestrebt wird dabei die Generierung von Erkenntnissen, die in Verbindung mit den zuvor quantitativ erhobenen Daten der Fakultät einen Beitrag zur Ergründung bzw. Beantwortung der aufgedeckten Lücken im Forschungsstand ermöglichen sollen.

Aus der explorativen Feldphase, d. h. den Interviews mit dem Familienservice, dem AStA und der Gleichstellungskommission der Universität Bielefeld, sowie mit dem Studierendensekretariat, ergeben sich folgende Schwerpunkte in der Thematik *Studieren mit Kind(ern)*:

1. *Aufschieben/Beurlaubung* (Leistungen nicht bekommen aufgrund von Fehlzeiten, Thema Dauerbeurlaubung als Abbruchrisiko)
2. *Geschlechterrollen/Gender* (vorrangig alleinerziehende Mütter in den Beratungsstellen, ungleiche Aufgabenverteilungen/Mental Load, männliches Leistungsideal, traditionelle Rollenverteilung)
3. *Jonglage/Spannungsfeld: Kind(er)/Familie vs. Studium(/Beruf)*, Priorisierung und Ressourceneinteilung (finanziell und zeitlich, bspw. BAföG als Thema, KiTa-Platzsuche, KiTa-Eingewöhnung, etc.)
4. *Unterschiede in den Fächerkulturen* (EW und ähnliches zuvorkommender und verständnisvoller als bspw. MINT-Fächer oder Fächer mit hohem Leistungsanspruch, bspw. Jura)
5. *Beratungsangebote der Institution Universität und ihre Zugangsmöglichkeiten*
6. *Institutionelle und individuelle Belastungspotentiale*

Aus diesen Schwerpunkten lassen sich folgende leitende Orientierungen für das weitere Forschungsvorhaben formulieren:

1. *Gibt es eine „Aufschiebep Praxis“ bei Studierenden mit Kind(ern) und falls ja, welche Faktoren begünstigen diese Praxis und wie ist die Rolle des „Aufschiebens“ im Kontext der Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses zu einzuordnen?*
2. *Inwiefern machen sich Unterschiede bezüglich der Erwartungen an und Konstruktion von verschiedenen Geschlechtertypisierungen (bspw. in Form tradierter Rollenbilder) bei Studierenden mit Kind(ern) bemerkbar?*
3. *Wie wird das Spannungsfeld zwischen Studium, Familie (und Beruf) von Studierenden mit Kind(ern) in seinen unterschiedlichen Dimensionen (zeitliche und finanzielle Ressourcenknappheit) wahrgenommen und welche Handlungspraxen werden zu dessen Umgang herangezogen bzw. kultiviert?*
4. *Können mögliche Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung von und der Umgangsweisen mit Studierenden mit Kind(ern) innerhalb der verschiedenen Fächerkulturen an Universitäten identifiziert werden?*
5. *Welche Beratungsangebote der Institution Universität werden von Studierenden mit Kind(ern) genutzt und wie wird die Qualität der Beratung wahrgenommen? Welche Zugangsmöglichkeiten gibt es für Studierende zu diesen Beratungsangeboten?*
6. *Inwiefern bietet das Studium mit Kind(ern) institutionelle und individuelle Belastungspotentiale, die sich im Studium entfalten und einen erschwerenden Einfluss auf die Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft haben können?*

Da eine quantitative Datenerhebung zur Darstellung eines deskriptiven Ist-Zustands bereits durchgeführt wurde, ist die methodische Entscheidung einer qualitativen Datenerhebung innerhalb des Projekts mit der Möglichkeit einer Ergänzung der quantitativen Daten durch die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen einzelner Personen zu begründen. Die nachfolgend dargestellten Forschungsvorgänge sollen dabei die Perspektive studierender Personen, die neben ihrem Studium gleichzeitig den Verantwortungsbereich Familie und Kind(er) wahrnehmen, in den Blick nehmen, um die Problematik *Studieren mit Kind(ern)* in ihren diversen Facetten besser zu verstehen und einen Zugang zu den latenten Sinnstrukturen der sich innerhalb des Erfahrungsraums *Studieren mit Kind(ern)* befindlichen Personen und ihrer Handlungsorientierungen zu generieren. Die vorangehend aufgezeigten Schwerpunkte, die sich aus der explorativen Phase des Forschungsprojektes ergeben haben und die daraufhin formulierten Forschungsfragen fungieren als Orientierung für die Setzung von Fokussen innerhalb der qualitativen Erhebungen, die sich einerseits in Form einer Durchführung von



biografischen Einzelinterviews und andererseits in Form von Gruppendiskussionen anbieten. Im Rahmen von narrativen Einzelinterviews wird der Fokus auf individuelle Erlebnisse und Erfahrungen der einzelnen Person zu ihren selbst gewählten Thematiken möglich. Die subjektiven Wahrnehmungen und Erzählungen zu den Prozessen des Lebenslaufs der Befragten sollen dabei zu einem besseren Verständnis der Grundproblematik *Studieren mit Kind(ern)* und zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen verhelfen. Dabei liegt das Augenmerk besonders auf den Hindernissen und Abbruchrisiken im Studium. Im Rahmen von Gruppendiskussionen, die sich in der qualitativen Forschung ebenfalls großer Beliebtheit erfreuen, können konjunktive Erfahrungsräume bestimmter Milieus sichtbar gemacht werden, sodass handlungsleitende Orientierungsrahmen innerhalb des Lebensentwurfs *Studieren mit Kind(ern)* im Allgemeinen oder auch im Rahmen der gesetzten Fokusse identifiziert werden können. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen perspektivisch nicht nur zu einem verbesserten Verständnis der Lebenslagen und -umstände von Studierenden mit Kind(ern) verhelfen, sondern Aufschluss darüber geben, wie die Institution Universität sich aufstellen kann und soll(te), um Studierende, die gleichzeitig ein oder mehrere Kinder großziehen, bestmöglich zu unterstützen, sodass diese einerseits ihr Studium erfolgreich absolvieren und dabei gleichwohl den Verantwortungsbereich Kind(er) bzw. Familie wahrnehmen können.

## **4. Theoretischer Bezugsrahmen**

(L. Neuhaus)

In diesem Kapitel werden die Theorien erläutert, welche den Erhebungen der zwei Einzelinterviews sowie der Gruppendiskussion jeweils zugrunde liegen. Im Rahmen der narrativen Interviews können Theorie und Methode nicht eindeutig getrennt werden, da der theoretische Bezugsrahmen hier in Teilen der Methodologie entspricht und als Analysewerkzeug genutzt wird. Im Folgenden sind Fritz Schützes Theorie zu den Prozessstrukturen des Lebenslaufes, sowie Dieter Nittels darauf aufbauende prozessuale Lerndimensionen zu finden. Diese werden im Rahmen der Methodologie nicht erneut dargestellt. Anschließend wird die Theorie von Rosenthal erläutert, welcher für die zusammenfassende Darstellung der narrativen Interviews ihr Ansatz der Gesamtgestalt entnommen wurde. Zuletzt folgt der theoretische Bezugsrahmen der Gruppendiskussion, welcher die Vorstellungen und Konstruktionsweisen von Elternschaft & Studium beleuchtet.

### **4.1. Schütze – Prozessstrukturen des Lebenslaufs**

(M. Thaqi)

Die Narrationsanalyse nach Fritz Schütze setzt sich mit Lebensgeschichten und subjektiven Erzählungen auseinander. Dabei stehen autobiografische und beziehungsgeschichtliche Abläufe im Fokus der Analyse. Diese Narrationsanalyse baut auf verschiedenen Schritten auf. Einen wichtigen Schritt stellt dabei die strukturelle inhaltliche Beschreibung dar. In dieser werden die vier Grundtypen des Handelns herangezogen. Diese werden bei Schütze auch als die vier Prozessstrukturen des Lebenslaufs beschrieben. Die Untersuchung dieser vier Prozessstrukturen in einem Interview ermöglicht es, die Lebenslaufereignisse und Veränderungen von Personen, Personengruppen und sozialen Strukturen erkennbar zu machen. Durch diesen Schritt lassen sich Zusammenhänge identifizieren, die Struktur einer Erzählung wird gewonnen und abschließend werden auch die Handlungsweisen des Erzählers den Prozessstrukturen zugeordnet. Auch bei dem Interview mit Frau M. soll mithilfe der Analyse der Prozessstrukturen die spezifische Verlaufslogik der untersuchten biografischen Erzählung bestimmt werden. Diese Methode ist daher vor dem Hintergrund unseres Untersuchungsgegenstands besonders sinnvoll.

Einige der Lebensereignisse lassen sich teilweise nur schwer einer der vier biografischen Prozessstrukturen zuordnen. Grund dafür sind Eigenschaften, die sich bei einigen Prozessstrukturen doppeln aber auch die Tatsache, dass diese wechselseitig aufeinander wirken können. Dennoch kommen sie in irgendeiner Form in der Lebensphase eines jeden Individuums vor (vgl. Schütze 2021, S. 137). Trotzdem wird im Folgenden versucht die Unterschiede anhand von Beispielen möglichst ausführlich darzustellen.

Die erste Prozessstruktur des Lebenslaufs, von der Schütze spricht, handelt von den **institutionellen Ablaufmuster und -erwartungen** des Lebenslaufs. In dieser geht es zum einen um die Erwartungen des\*der Betroffenen selbst und zum anderen werden hier die Erwartungen der Interaktionspartner der verschiedenen Institutionen berücksichtigt und analysiert. Die Erwartungen beziehen sich auf die verschiedenen Stadien und Einschnitte des Lebenszyklus eines Individuums. In der Regel gehen die Betroffenen davon aus, dass sein\*ihr Umfeld zum Großteil dieselben Einstellungen vertritt wie er\*sie selbst. Diese Ansicht ist aus dem Grunde berechtigt, weil sich einige Lebenserwartungen als stabil, in Anbetracht auf bestimmte Stadien und Phasen des Lebenszyklus, bewertet haben. Da sich eben diese Erwartungen bei beiden Seiten feststellen lassen, spricht also sowohl von dem\*der Betroffenen, als auch von den Institutionen, lassen sich diese auch als Gesamterwartung zusammenfassen, die von regelmäßigen und fortlaufenden Zusammenhängen des Lebenszyklus geprägt sind. Ein wohl sehr bekanntes Beispiel an dieser Stelle stellt die Eheschließung dar, die von der Mehrheit der Gesellschaft erst zum Ende einer Ausbildung und vor der Erfüllung des Kinderwunsches als sinnvoll und akzeptabel gesehen wird (vgl. Schütze 1981, S. 68).

Nicht selten werden die verschiedenen Phasen und Einschnitte des Lebenszyklus überwiegend durch gesellschaftliche Institutionen (erzwungenermaßen) gefestigt. Zu einer solchen Festigung kommt es dadurch, dass diese Phasen und Einschnitte gestellt, organisiert und in einigen Fällen sogar kontrolliert werden (vgl. Schütze 2021, S. 154). Die wohl bekanntesten institutionellen Ablaufmuster und -erwartungen, mit denen fast jedes Individuum im Laufe des Lebens in Kontakt kommt, stellen die Ausbildungs- und Berufskarrieren dar. Bei diesen ist zu beobachten, dass von Seiten der jeweiligen Institution die Erwartung vertreten wird, dass die Betroffenen ihre volle Aufmerksamkeitsleistung der jeweiligen Institution widmen. Folge davon ist unter anderem die Minderung der Aufmerksamkeit auf den privaten Lebens- und Familienzyklus (vgl. Schütze 1981, S. 68). An dieser Stelle möglichst ein Gleichgewicht aufzubauen und beizubehalten, stellt eine Barriere dar, die aber trotz der ganzen Lebensereignisse nicht untergehen sollte.

Neben diesen eher positiv zu wertenden Ereignissen und Phasen im Lebenslauf kann es in einigen Fällen auch zu negativen Fallkarrieren kommen. Für ein besseres Verständnis sollen an dieser Stelle als Beispiele das Leben eines Kommunalpolitikers aber auch das eines Alkoholikers genannt werden. Bei dem letzteren sieht es so aus, dass der\*die Alkoholiker\*in durch ein bestimmtes Behandlungsprogramm gelenkt wird und das Ziel bei all diesen verschiedenen Versuchen stets die Rückbildung der Sucht ist. Das bedeutet im Klartext also, dass die Institution ein großes Mitsprachewort hat. Der Kommunalpolitiker hingegen hat sich auch an einige Aufgaben, Pflichten und Gesetze zu halten, ist aber dennoch in seinem Alltagsleben eher uneingeschränkt (vgl. Schütze 1981, S. 69).

Die **biografischen Handlungsschemata** stellen die zweite Prozessstruktur des Lebenslaufs nach Fritz Schütze dar. Um von einem solchen biografischen Handlungsschemata zu sprechen, muss ein Interaktionsbezug gegeben sein. Ein solcher findet in der Regel durch die Kommunikation mit einem\*einer Interaktionspartner\*in statt. Neben einer sozialen Person kann das Interaktionsgegenüber auch die Selbstidentität sein (vgl. Schütze, S. 70). Die Person, die die Position des Interaktionsgegenübers innehat, kann mit verschiedenen Reaktionen auf die Handlungsimpulse des Verantwortlichen (Erzählers) reagieren. Solche können beispielweise annehmend, ablehnend, eingehend oder ignorierend sein (vgl. ebd., S. 71). Allgemein formuliert bedeutet das also, dass der\*die Biografieträger\*in durch ein biografisches Handlungsschemata versucht seinen Lebenslauf aktiv zu gestalten. Diese Gestaltung findet in Form von einer Planung statt (vgl. Schütze 2021, S. 131). Ein Punkt, der unter anderem zu dieser Planung gehört ist die Ankündigungsphase. Bei dieser geht es darum, dass die Phasen (Ereignisse) die später realisiert werden sollen, in Form von Erwartungen und Projekten den eben genannten Interaktionspartnern mitgeteilt werden. Während dieser Ankündigung entwickelt der Initiator mögliche Erwartungsformen die als Motivations-, Ablaufs- und Ergebnismustern zum Vorschein kommen und sich an den Ressourcen orientieren, die dem Initiator zu der Zeit der Ankündigung zur Verfügung stehen (vgl. Schütze 1981, S. 72). Mithilfe der Durchführungsstruktur wird gewährleistet, dass während eines biografischen Handlungsschemata die Normalformerwartung zur Bewältigung der entsprechend notwendigen Schritte beiträgt (vgl. Schütze 1981, S. 72). Abschließend werden die biografischen Handlungsschemata ununterbrochen beobachtet und von Beginn an stetig im Auge behalten. Dieser Part ist als Evaluation und Ergebnissicherung bekannt. Obwohl eine solche fortlaufende Evaluation normalerweise nicht zur Normalformerwartung gehört, muss sie dennoch getätigt werden. Grund hierfür ist, dass eine bloße Normalformerwartung ohne jegliche Evaluation

negative Folgen haben kann und es im schlimmsten Fall zu einer Belastung der Alltagsbewältigung kommt. Durch aber eben dieser durchgehenden Evaluation wird letzteres vermieden. Die bloße Durchführung einer Bilanzierung des biographischen Handlungsschemas nur nach Abschluss einer Phase ist wiederum Teil der Normalformerwartung (vgl. ebd.). Ein solcher Bilanzierungsprozess kann mit dem Beispiel des Jahrestages verglichen werden.

Die biografischen Handlungsschemata kommen auf verschiedensten Arten und Weisen zustande. Einige davon sollen nun genannt und erläutert werden. Vorgeprägte Ablaufmuster wie in etwa Karrierestrukturen innerhalb der Familie, aber auch die Formulierung eines eigenen Lebensplans, worunter eher eigene Verwirklichungen zu verstehen sind, die vom Elternhaus nicht unterstützt werden, stellen eben solche Arten der biografischen Handlungsschemata dar. Ein Beispiel für letzteres ist der Versuche eine Künstlerkarriere zu starten (vgl. ebd., S. 75). Auch das Motto „ein neues Leben beginnen zu wollen“ gehört hier mit zu. Gründe für ein solches Handeln können weitreichend sein. Der\*die Betroffene könnte die Selbsteinschätzung gewinnen, dass die aktuelle Lebenssituation nicht mehr ausreichend attraktiv ist, aber auch Rückschläge und Enttäuschungen können beeinflussende Faktoren sein. Eine weitreichende Folge von Rückschlägen und Enttäuschungen im Leben kommen in Form von (negativen) Veränderungen der eigenen Identität zum Vorschein (vgl. ebd., S. 76). An dieser Stelle ist aber Vorsicht geboten. Es besteht das Risiko, dass der\*die Betroffene von dem vergangenen und der vergeudeten Zeit wieder eingeholt wird, was auch bekannt ist als Trägheitsmoment. In einem solchen Falle handelt es sich um eine rein situativ bedingte Handlungsaktivität, die keine weiteren biografischen Konsequenzen für das Individuum hat (vgl. ebd. S. 77). Bezüglich dieser biografischen Konsequenz ist zu betonen, dass bei den biographischen Handlungsschemata nach Fritz Schütze entweder bereits zu Beginn oder aber sonst nachträglich eine für den\*die Betroffene\*n biografische Relevanz gegeben sein muss. Wird nun das neu Erlebte mit dem alltäglich Erlebten verglichen fällt auf, dass der Bewältigungsweg sich unterscheidet. Zu einer solchen plötzlichen Veränderung zu dem „Neuen“, kann es unter anderem aufgrund der Überwindung der Eintönigkeit des Lebens kommen. Dieses „Neue“ wird häufig als Bereicherung und nur für eine zeitlich begrenzte Erlebnisspanne genutzt. Darüber hinaus werden auch Wartephase in einem Lebenslauf durch eben solche neuen Erlebnisse sinnvoll gefüllt (vgl. Schütze 1981, S. 77). Solche episodalen Handlungsschemata versetzen die Selbstidentität des\*der Betroffenen in eine Bereitschaft und bieten ihm\*ihr die Chance einer Neuorientierung. Das entsprechende Handlungsschemata trifft bereits eigene Vorkehrungen, dass etwas Neues auf den\*die Betroffene zukommt, indem das Individuum in eine neue Reise geschickt wird oder einen neuen Arbeits-, Freizeit- oder Studienbereich kennen lernt (vgl. ebd.,

S. 78). Dabei wird von „Pufferphasen“ gesprochen, wenn ein zeitlich begrenztes Handlungsschemata durchlaufen wird, wie in etwa eine Prüfungsphase (vgl. ebd., S. 79). Ein biografisches Handlungsschemata kann auch dadurch zustande kommen, dass der\*die Betroffene sich in einer drängenden sozialen Situation befindet und dieses Problem nicht mit den vorhandenen Routinemitteln bewältigen kann. In dieser Situation länger abzuwarten und nicht zu handeln, könnte dabei nur schwerwiegendere Folgen mit sich tragen. Solche Folgen können beispielsweise ein Zusammenbruch der Handlungsorientierung oder die Zersetzung des Selbstbildes sein. Damit es nicht zu derartigen Folgen kommt, muss eine entsprechende Problembewältigung erfolgen. Ursachen für ein solches Problem sind beispielsweise problematisch gewordene Sozialbeziehungen, physische Zwangslagen u.Ä. (vgl. ebd.). Der\*die Handelnden können dabei auf verschiedenste Weise zu diesem Problem gelangt sein, ob es nun nicht zu erwartende Realisierungsschwierigkeiten sind, ob es das Scheitern eines Handlungsschemas ist oder sich aber etwas Unerwartetes (Bedrohliches) ereignet hat. In einigen Fällen ist es auch eine organisierte Flucht, die der\*die Betroffene selbst ergreift.

Auch werden biografische Handlungsschemata während eines „time off“ umgesetzt und ausprobiert. Diese können dabei äußerlich erzwungen oder auf eigenen Wunsch sein (vgl. ebd., S. 81). Folgen eines zu langen „time off“ sind, dass diese einem die Lebenszeit und Lebensenergie rauben und darüber hinaus auch biografisch relevanten Handlungsschemata im Weg stehen. Zu diesen zu langen „time offs“ kann es kommen, wenn sich ein Individuum zu sehr in einen Stundenplan, Tagesplan oder Jahresplan einer entsprechenden Institution verfängt und dadurch die biografische Orientierung auf die Zukunft verliert (vgl. ebd. S. 83).

Auch die Intentionalität von biografischen Handlungsschemata und die Diskrepanz zwischen den Planungsvorstellungen und Realisierungsergebnissen ist entscheidend. Dabei geht es bei dem Intentionalen nicht um die Schritt-für-Schritt-Planung, sondern viel mehr um die Ergänzung späterer Handlungsstrategien. Wichtig ist dieses, weil es zwischen den Handlungsvorstellungen in der Ankündigungsphase und den darauffolgenden Realisierungsschritten einige Unterschiede gibt, die sich durch Umplanung während der Realisierungsschritte, aber auch durch Reinterpretation verändern lassen. Unumgänglich ist hierbei die Wandlung der Selbstidentität und die damit einhergehende Änderung der Interpretation, Definition und Planung des Handlungsschemas (vgl. Schütze 1981, S. 87).

Die **Verlaufskurven** bilden die dritte Prozessstruktur des Lebenslaufs. Im Bezugsrahmen der Lebensspanne lassen sich Ereignis- und Aktivitätssequenzen feststellen, die auch als Konzept des „Erleidens“ zu verstehen sind. Bei solchen Erleidensprozessen passiert etwas mit den

Betroffenen, dass sie selbst nicht aus eigenen Aktivitätsimpulsen ausgelöst haben und demnach ihr eigenes Leben auch nicht mehr aktiv selbst gestalten können (vgl. Schütze 2021, S. 131). Die Person reagiert dabei auf eine Art, die sie bisher an sich selbst nicht kannte. Folglich wird ihr ihre eigene Selbstidentität fremd und ein Gefühl entsteht, dass sie aus ihrer bisherigen Lebensgeschichte abspaltet. Diese plötzlichen Ereignisse werden in der Regel von Fremden verursacht und führen zu einem beschleunigten Identitätswandel, der im schlimmsten Fall einen Zusammenbruch zur Folge haben kann (vgl. Schütze 1981, S. 89). Ein solcher Zusammenbruch ist in manchen Situationen unumgänglich, damit der\*die Betroffene neue wirkungsvolle Bearbeitungsstrategien übernehmen und/oder entwickeln kann. Alle bisher gewonnenen Prämissen sozialen Handelns sind außer Kraft getreten (vgl. ebd., S. 90). Bei den Verlaufskurven werden Fallkurven und Steigkurven unterschieden. Ersteres fasst die negativen Verlaufskurven zusammen, wohingegen das zweite dementsprechend die positiven Verlaufskurven zusammenfasst. Die Verlaufskurven werden dadurch verändert, dass der\*die Betroffene selbst befreundete Hilfestellende oder professionelle eine Umlenkung, Kontrolle, Deutung oder Beendigung einer bisherigen Verlaufskurve vornehmen (vgl. ebd., S. 91). Wenn es zu einer Verlaufskurve kommt, ist das Gleichgewicht der Alltagsorganisation gestört. Grund hierfür ist, dass die Betroffenen ihre Aufmerksamkeit und Organisation auf die Veränderungsaspekte des Alltags lenken, die durch das entsprechende Problem (die Verlaufskurve) verursacht wurde (vgl. ebd., S. 100).

Die vierte und damit letzte Prozessstruktur des Lebenslaufs nach Schütze sind die **Wandlungsprozesse** der Selbstidentität und der biografischen Gesamtforschung. Hierbei wird zwischen zwei Phänomenbereichen in Lebensläufen unterschieden, die sich beide auf die biografischen Wandlungsprozesse beziehen. Bei dem ersten Phänomenbereich geht es um die Wandlung der Selbstidentität, die zu einem langfristigen handlungsschematischen Orientierungsrahmen wird (z.B. Entfaltung von Kreativitätspotenzialen). Bei dem zweiten Phänomen kommt es zu einer Umschichtung der gegenwärtig dominanten Ordnungsstruktur des Lebenslaufes. Ursache für eine solche Umschichtung können beispielsweise der Zerfall von bisherigen Ordnungsstrukturen sein oder der Zusammenbruch der biografischen Orientierung in negative Verlaufskurven (vgl. Schütze 1981, S. 103). Dieses hier erwähnte erste Phänomen bezieht sich auf die Entfaltung des eigenen „Ich“ (vgl. Schütze 2021, S. 132). Das zweite Phänomen dagegen nimmt Bezug auf die Übergangsphasen einer Biografie. Wenn es zu einem Wandlungsprozess kommt, so können bisherige Alltagsabläufe behindert oder sogar blockiert

werden. Dieses kann dabei so weitreichend sein, dass vergangene Sichtweisen des Lebens von nun an für den\*die Betroffene\*n verschlossen bleiben.

Im Folgenden werden die vier Lernformen nach Nittel erläutert, welche sich explizit auf die vier Prozessstrukturen des Lebenslaufes nach Schütze beziehen.

## 4.2. Die vier Lernformen nach Nittel

(L. Neuhaus)

Dieter Nittel wirft die Frage auf, welche Auswirkungen die vier Prozessstrukturen des Lebenslaufes (vgl. Schütze 1981) auf Vermittlungs-, Aneignungs- und Lernprozesse von Biografieträger\*innen haben (vgl. Nittel 2013, S. 144). Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Art des Lernens sich unterschiedlich darstellt, je nachdem in welchem biografischen Prozess sie stattfindet.

Grundsätzlich werden von Nittel vier Lerndimensionen beschrieben: Die Lernmodi fragen danach *wie* gelernt wird, die Lernkontexte fragen *wo* gelernt wird, die strukturellen Lerndimensionen machen deutlich *was* gelernt wird und die prozessualen Lerndimensionen werfen einen Blick auf den zeitlichen Verlauf des Lernens, also die Frage *wann* etwas gelernt wird. Zu analytischen Zwecken bezieht Nittel die prozessualen Lerndimensionen explizit auf die vier Prozessstrukturen des Lebenslaufes nach Schütze, woraufhin er den jeweiligen Prozessstrukturen verschiedene Lernformen zuordnet. So findet Nittel zufolge im Rahmen von institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmustern typischer Weise das *verwaltete Lernen* statt, im Rahmen von biografischen Handlungsschemata das *zielorientierte Lernen*, innerhalb von Verlaufskurven das *leidgeprüfte Lernen* sowie in Wandlungsprozessen der Identität das *schöpferische Lernen* (vgl. ebd., S. 168 - 169).

Mit diesen vier Lernformen der prozessualen Lerndimensionen kann sowohl herausgearbeitet werden, wenn Biografieträger\*innen sich Wissen und Fähigkeiten aneignen, als auch wenn sie im Lernen blockiert sind, Rückschritte machen oder etwas verlernen. Aus diesem Grund werden die vier Lernformen nach Nittel im Rahmen der Analyse der narrativen Interviews ebenfalls als geeignete Analysewerkzeuge angesehen und zur Ergänzung der vier Prozessstrukturen des Lebenslaufes nach Schütze hinzugezogen.



### Das verwaltete Lernen

Die erste Prozessstruktur nach Fritz Schütze behandelt die institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster des Lebenslaufs. Innerhalb der Familie werden familienzyklische, schulische, berufliche oder religiöse Fahrpläne für das Leben meist unbewusst im Rahmen des gemeinsamen Zusammenlebens, durch Nachahmung und Sozialisation weitergegeben (vgl. Nittel 2013, S. 146). Dieses unbewusste Lernen durch die alltägliche Teilnahme am sozialen Leben bezeichnet Nittel als naturwüchsiges Lernen (vgl. ebd.). Viele Institutionen, mit denen ein Mensch in seinem Leben in Berührung kommt, sind dagegen in hohem Maße spezialisiert. Innerhalb solcher Organisationen wird Lernen bewusst forciert, mit dem Ziel die Teilnehmenden auf spezifische Weise zu verändern bzw. zu bilden. Hier findet Lernen strukturiert, zielgerichtet und in „institutionalisierten Settings“ (vgl. ebd.) statt und wird sowohl was die Vermittlung als auch was die Aneignung der Lerninhalte betrifft, von Professionellen geleitet und kontrolliert.

In institutionellen Organisationen lernen die Teilnehmer\*innen nicht primär als Biografieträger\*innen, sondern vielmehr als Inhaber\*innen einer bestimmten Rolle, wie z.B. als Schüler\*innen, als Auszubildende oder als Studierende. Mit den unterschiedlichen Rollen gehen verschiedene soziale Kontexte, Ablaufmuster und Erwartungen einher. In den meisten Fällen wird von den Rollenträgern\*innen der eigene Wille und die innere Zustimmung zur Aneignung der dargebotenen Lerninhalte strukturell erwartet.

Besonders im Bildungssystem lässt sich die Kontrolle der Aneignungsprozesse durch die Professionellen sehr deutlich erkennen, da hier explizit für den Abschluss gelernt wird. Um eine Qualifikation erhalten zu können, müssen Schüler\*innen sich an die Ablauf- und Erwartungsmuster der Institution Schule anpassen und sich die angebotenen Lerninhalte zu eigen machen. Tun sie dies nicht, greifen Selektionsprozesse, welche die Maßnahmen der Sanktionierung, der Kontrolle und der Disziplinierung durch die Professionellen mit besonderer Wirkungsmacht ausstatten (vgl. ebd.). Wird eine Qualifikation erlangt, so bescheinigt diese, dass der\*die Teilnehmende sich erfolgreich an den institutionell vorgesehenen Prozess der Vermittlung und Aneignung, sowie an die vorgeschriebenen Abläufe angepasst hat.

Die von Nittel entworfene Kategorie des *verwalteten Lernens* umfasst die Aneignung von explizit und planvoll vermitteltem Wissen ebenso wie alltägliche und beiläufige Aneignungsprozesse. Wenn Lehr- und Lernprozesse sich gegenseitig ergänzen, deutet dies auf eine gelungene Inklusion der Teilnehmenden in die jeweilige Organisation hin (vgl. ebd.).

### Das zielgerichtete Lernen

Handlungsschemata von biografischer Relevanz bilden die zweite Prozessstruktur des Lebenslaufes nach Fritz Schütze. Eine Voraussetzung für diese ziel- und zukunftsgerichteten Handlungspläne ist, dass der\*die Biografieträger\*in davon überzeugt sein muss, dass er\*sie über eine gewisse Handlungsmacht innerhalb seines\*ihres Lebens verfügt. Ansonsten würde das Erstellen von Plänen und Zielen, die Vorbereitung, der Prozess der Umsetzung und das anschließende Nachdenken über das Ergebnis keinen Sinn machen (vgl. Nittel 2013, S. 153).

In den verschiedenen Phasen von biografischen Handlungsschemata finden unterschiedliche Lernprozesse statt, welche Nittel alle unter dem Begriff des *zielgerichteten Lernens* zusammenfasst. So kann in der Ankündigungsphase möglicherweise zwischenmenschliches Lernen notwendig werden. Dies passiert dann, wenn signifikante Andere auf die ihnen anvertrauten Pläne und Ziele nicht in der erwarteten Weise reagieren. Hatte der\*die Biografieträger\*in sich vielleicht Unterstützung erhofft und trifft stattdessen auf Ablehnung oder Unverständnis, so wird die vertraute Beziehungsstruktur mitunter auf eine harte Probe gestellt. Auch kann es sein, dass der\*die Biografieträger\*in neue argumentative Strategien entwickeln muss, um seine\*ihre Mitmenschen für seine\*ihren Plan zu gewinnen (vgl. ebd., S. 153f).

Auch wenn sich während der Planungsphase die Ausgangssituation verändert, können Lernprozesse notwendig werden. Diese dienen dann dem Zweck, die ursprünglichen Pläne an die veränderten Bedingungen anzupassen und neu auszurichten.

Ähnlich ist es in der Phase der Umsetzung. Auch hier muss die Planung immer wieder an die Realität angepasst werden. Mitunter tun sich unerwartete Hindernisse auf, für deren Bearbeitung dem\*der Biografieträger\*in die Kompetenzen fehlen. Wenn dieser Mangel bewusst wahrgenommen wird, kann anschließend ein Weg gesucht werden, wie die benötigten Fähigkeiten beschafft oder angeeignet werden können. Mit klarer Ausrichtung am Ziel werden so die Herausforderungen pragmatisch und problemorientiert beseitigt. Dabei hat der\*die Handelnde nicht unbedingt ein Interesse an den Lerninhalten selbst. Die Inhalte sind hier nur ein Mittel zum Zweck, um das anvisierte Ziel zu erreichen (vgl. ebd., S. 154).

Anders verhält es sich in der Phase der Evaluation, in der das erreichte Ergebnis mit dem ursprünglichen Ziel abgeglichen wird. Hier geschieht das Lernen nicht mehr zielorientiert und auf die Zukunft gerichtet. Es ist vielmehr ein Lernen an der eigenen Biografie, das enorme Fähigkeiten zur Reflexion erfordert und durch Selbsttäuschung und Beschönigung nur behindert wird (vgl. ebd., S. 155).

### Das leidgeprüfte Lernen

Die Verlaufskurve ist die dritte Prozessstruktur nach Fritz Schütze. Sie bildet das Gegenstück zum Handlungsschemata von biografischer Relevanz. Dort, wo Handlungsschemata Handlungsmacht voraussetzen sowie den Glauben, das eigene Leben gestalten zu können, sind Verlaufskurven stattdessen geprägt von einem Verlust an Kontrolle und dem hilflosen Gefühl von den Ereignissen des eigenen Lebens überwältigt zu werden. Nittel spricht in diesem Kontext vom *leidgeprüften Lernen* (vgl. Nittel 2013, S. 157). Je weiter sie sich entwickelt, umso mehr schränkt die Verlaufskurve die Handlungsmöglichkeiten des Subjektes ein und wird schließlich oft als biografischer Bruch empfunden (vgl. ebd.).

Mit Abstand betrachtet folgen Verlaufskurven häufig einem ähnlichen Muster. Am Anfang kommt es zu einer Anhäufung von krisenbegünstigenden Ereignissen und Erfahrungen, welche von den Betroffenen selbst jedoch nicht als solche wahrgenommen werden müssen und auch nicht zwangsläufig Leidensdruck verursachen. Dann jedoch gewinnt die Verlaufskurve und mit ihr das Erleiden an Substanz und nimmt daraufhin in einem dritten Schritt immer mehr Raum im Leben der Betroffenen ein. Versuche die Kontrolle zurückzugewinnen, führen in dieser Phase meist nur noch tiefer in die Krise hinein und nicht wieder heraus. Es folgt der Höhepunkt der Krise und im Anschluss in manchen Fällen ein Zustand, in dem die Krise als Alltag empfunden und nicht mehr aktiv bekämpft wird (vgl. ebd., S. 158).

Zuletzt kann es - oft nach einem Orientierungszusammenbruch - zu einer Verarbeitung und sinnstiftenden Integration der Verlaufskurve in den eigenen Lebenslauf kommen. Der hier grob skizzierte Ablauf gestaltet sich jedoch von Fall zu Fall individuell.

Nittel betont, dass es schwierig ist, im Rahmen der Verlaufskurve von nachhaltigem Lernen im Sinne von „Neulernen und Umlernen“ (ebd.) zu sprechen, da im Gegenteil meistens eine Haltung des Nichtlernens beobachtet werden kann. Selbst Risiken und sich ankündigende Krisen und Bedrohungen werden von den Betroffenen oft weder wahrgenommen noch aktiv handelnd bearbeitet. Darum schlägt Nittel vor, hier auch das *Verlernen* sowie das *Nichtlernen* als Formen des Lernens zu betrachten. Dadurch wird es möglich, in der Analyse auch die Verlaufskurve als Erfahrungsraum des Lernens zu untersuchen (vgl. ebd.).

Mit diesem erweiterten Analyseraster lässt sich darstellen, dass besonders zu Beginn einer Verlaufskurve ein langanhaltendes Nichtlernen auftritt, welches dazu führt, dass die Aufsichtung der bedrohlichen Ereignisse nicht erkannt wird und aus diesem Grund auch nichts gegen den Fortgang der Krisendynamik unternommen werden kann. Es kommt in dieser Phase nicht zu einer Reflexion über das Geschehen und es finden auch keine Änderungen der grundlegenden und die Krise evtl. begünstigenden Gewohnheiten und Lebensumstände statt.

Wenn die Verlaufskurve beginnt akuten Leidensdruck zu produzieren, finden sogar Prozesse des Verlernens statt, mit denen Betroffene z.B. versuchen die Krise zu leugnen oder zu verdrängen. Dadurch wird die Verlaufskurve in ihrer Dynamik verstärkt (vgl. ebd.).

Wenn in diesen Leidensphasen Anpassungen der eigenen Lebenspraxis stattfinden, so werden diese stets aus der Not heraus entwickelt und dienen nicht dem Überwinden der Verlaufskurve als solchem, sondern nur der kurzfristigen Bewältigung des leidvollen Alltags. Diese Form der Aneignungspraxis nennt Nittel inadäquat und dekontextualisiert und verdeutlicht, dass dieses Lernen aus der Not heraus meist weder einen Interaktionsbezug aufweist noch das Wechselspiel von Vermittlung und Aneignung, welches in pädagogischen Kontexten die Regel ist (vgl. ebd., S. 159). Der biografische Bruch der Verlaufskurve verursacht ein Fremdwerden sich selbst und den Mitmenschen gegenüber und bewirkt auf dem Höhepunkt der Krise, dass „Handlungs- und Identitätsorientierung“ (Schütze 1981, S. 90) völlig in sich zusammenbrechen.

Oft können Schütze zufolge erst nach dem Verlust des alten Selbstbildes und des alten Weltbezuges endlich Bearbeitungsstrategien angenommen werden, die zu einem Überwinden der Krise führen (vgl. ebd.). Der Höhepunkt der Verlaufskurve muss somit häufig erst durchlebt werden, damit nach der Überwindung wieder nachhaltiges, konstruktives Lernen möglich wird. Ist der\*die Betroffene an diesem Punkt angelangt, gibt es dann einen hohen Reflexionsbedarf, damit die krisenhafte Erfahrung des Kontrollverlustes verarbeitet und in die eigene Lebensgeschichte integriert werden kann (vgl. Nittel 2013, S. 159).

### Das schöpferische Lernen

Die Prozessstruktur der biografischen Wandlung nach Schütze beschreibt eine umfassende Veränderung, welche die gesamte Persönlichkeit betrifft. Nittel konnte diese intensive, tiefgreifende Veränderung der Selbstidentität in seiner Studie mit lebensbedrohlich erkrankten Menschen jedoch nicht beobachten (vgl. Nittel 2013, S. 163). Aus diesem Grund schlägt er vor, die von Schütze beschriebene biografische Wandlung als extreme Variante eines Phänomens zu betrachten, welches auch in abgemilderter Form zu beobachten ist. Diese abgemilderte Form der biografischen Wandlung beschreibt Nittel als „Umbau der vertikalen und horizontalen Identitätsformationen“ (vgl. ebd.).

Mit *vertikaler* Identität meint Nittel die Haltung eines Menschen zu seinem eigenen Lebenslauf. Wenn der\*die Biografieträger\*in eine Wandlung in seiner\*ihrer vertikalen Identität durchlebt, wandeln sich also die Sichtweisen auf die eigene Biografie ebenso wie die Theorien, welche über das eigene Selbst bestehen. Das Erlebte wird neu eingeordnet und grundlegend anders

interpretiert, sodass durch den verwandelten Selbstbezug auch das Alltagshandeln langfristig verändert wird (vgl. ebd.).

Betrifft die Wandlung hingegen die *horizontalen* Identitätsdimensionen, so sind damit soziale Identitäten und soziale Rollen gemeint (vgl. ebd.). Der\*die Biografieträger\*in erschließt sich möglicherweise ein neues soziales Umfeld (z.B. durch eine neue Berufs-, Staatsbürger- oder Ehepartnerrolle o.ä.) und eignet sich die dort üblichen Verhaltensweisen an. Dadurch gewinnt sie\*er an Handlungsmöglichkeiten und erweitert ihre\*seine soziale Identität (vgl. ebd.). Gleichzeitig bleibt der eigene Selbstbezug, der Blick auf den eigenen Lebenslauf bei einer rein horizontalen Wandlung unverändert. Die Wandlung geschieht dann eher äußerlich und weniger im Inneren.

Prozessstrukturen der biografischen Wandlung (umfassende ebenso wie abgemilderte) werden typischer Weise begleitet von intensiven, nachhaltigen Bildungsprozessen, in denen die Biografieträger\*innen verborgene Potentiale und Fähigkeiten erschließen. Die Aneignung fällt leicht und schließt sowohl professionelle Lehr- und Lernsettings als auch informelles Lernen mit ein. Die hohe Lernbereitschaft und die sich entfaltende Kreativität dieses Zustandes fasst Nittel in dem Ausdruck des *schöpferischen Lernens* zusammen, mit dem er Lernprozesse innerhalb der Prozessstruktur der Wandlung bezeichnet. Umfassende Wandlungsprozesse schließen sowohl die Vermehrung von Wissen, die Änderung des alltäglichen Verhaltens als auch eine Umformung der persönlichen Identität in das schöpferische Lernen mit ein.

### **4.3. Rosenthal - Gesamtgestalt und rekonstruktive Analyse des Interviews**

(L. Jacobs)

Für die Analyse der narrativen Interviews wird die Theorie der Prozessstrukturen des Lebenslaufes nach Fritz Schütze angewendet. Die Ansätze von Schütze und Rosenthal sind methodisch aufeinander aufbauend. Da Rosenthal genauer auf die Bedeutung der Erzählung und der damit zusammenhängenden Gestalt, der im Interview erzählten, Lebensgeschichte eingeht, bietet sich eine zusammenfassende Darstellung des Interviews nach Rosenthals Gestalttheorie an. Die Grundsätze hierfür werden im Folgendem unter der Berücksichtigung der rekonstruktiven Fallanalyse kurz erläutert.

Grundsätzlich besteht nicht nur bei der Interviewführung, sondern auch für die Interpretation des daraus resultierenden Transkriptes, die methodische Grundregel, dass ein thematischer

Zusammenhang aller im Interview erzählter Sequenzen besteht (vgl. Rosenthal 1995, S. 190). Die Bedeutung einzelner Passagen werden aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews erschlossen (vgl. Rosenthal 2002, S. 144). Es wird davon ausgegangen, dass jede Erzählsequenz mit dem Hauptthema des Interviews zusammenhängt. Dieser Zusammenhang kann hierbei von der\*dem Gesprächspartner\*in auch unbewusst dargestellt werden (vgl. Rosenthal 1995, S. 190). Mit der rekonstruktiven Fallanalyse beschreibt Rosenthal ein Vorgehen, bei dem die Analyse nicht mit im Vorfeld festgelegten Kategorien durchgeführt wird, sondern sich aus der Gesamtgestalt des Textes ergibt (vgl. Rosenthal 2002, S. 144). Durch die sequenzielle Interpretation einzelner Texteinheiten wird die Abfolge des Entstehens und somit die schrittweise Gestaltung einer Textproduktion verdeutlicht (vgl. ebd.). Bedeutsam bei der rekonstruktiven Fallanalyse ist nicht nur die möglichst ununterbrochene Erzählung der Lebensgeschichte der\*des Gesprächspartner\*in, sondern die biografische Präsentation der Ereignisse und Erlebnisse des Lebens innerhalb des Interviews. Wie etwas erzählt wird, was erzählt wird und was ausgelassen wird, welche Funktion die Erzählung hat und welche thematischen Felder er\*sie mit welchen Erlebnissen verknüpft, „gibt uns Aufschluss über die Struktur seiner biografischen Selbstwahrnehmung und die Bedeutung seiner Lebenserfahrungen“ (Rosenthal 1995, S. 193). In der Analyse ist daher eine Unterscheidung von erzählter und erlebter Lebensgeschichte zu machen. „Ziel der Rekonstruktion ist sowohl die biografische Bedeutung des in der Vergangenheit erlebten als auch die Bedeutung der Selbstpräsentation in der Gegenwart“ (Rosenthal 2002, S. 144). Die Gegenwartsperspektive bestimmt die Auswahl der Erinnerungen, die Begründung des Erlebten und die Art der Erzählweise. So entsteht im Erzählen eine Konstruktion der Vergangenheit, welche sich aus der Gegenwart ergibt. Die Analyse der beiden Ebenen (erlebter und erzählter Lebensgeschichte) hilft bei der Rekonstruktion der „Differenz von Erlebtem und Erzähltem sowie den lebensweltlichen Prozess der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung sozialer und psychischer Phänomene“ (ebd., S. 145).

## **4.4. Vorstellungen und Konstruktionsweisen von „Elternschaft und Studium“**

(M. Selman)

Das folgende Kapitel beinhaltet eine theoretische Auseinandersetzung mit den Vorstellungen und Konstruktionsweisen von Elternschaft im Studium und soll dazu dienen, dem inhaltlichen Kontext der Gruppendiskussion besser folgen und diesen konkret nachvollziehen zu können. Hierbei wurde das Kapitel in drei Unterkapitel aufgeteilt, damit ein besseres Verständnis gelingen kann und eine klare Struktur zu erkennen ist. Zunächst wird die institutionelle Mutter-, Vater- und Elternschaft näher beleuchtet. Anschließend wird ein Bezug zu den Herausforderungen und Spannungsfelder der Trias von Familie, Studium und Beruf hergestellt, woraufhin als Letztes ein Überblick über die Fächerkulturen an deutschen Hochschulen folgt und eine Klärung der grundlegenden Frage, ob die Universität als männlicher Leistungsort angesehen wird und wenn ja, warum?

### **4.4.1. Institutionalisierte Mutter-/ Vater-/ Elternschaft**

(M. Selman)

Im Laufe der Jahrhunderte hat sich das Familienbild innerhalb der Gesellschaft stark verändert. Dabei hat sich die Familie von einer selbstverständlichen, naturgegebenen Ressource zu einer zunehmend voraussetzungsvollen Aktivität von Eltern, Kindern und anderen Familienangehörigen entwickelt (vgl. Schier, Jurczyk 2008, S. 9). Einige Theoretiker\*innen verweisen zudem darauf, dass sich die Elternschaft im Laufe der Zeit zu einer weniger geschlechtlichen bis hin zu einer zunehmend gleichberechtigten Elternschaft entwickelt hat. Dadurch kommt es nun vermehrt vor, dass bestimmte elterliche Kompetenzen weniger von dem biologischen Geschlecht abhängig gemacht werden, sondern vielmehr anhand von Erfahrungen und Kenntnissen (vgl. Dreßler 2007, S. 109).

Da sich die Gesellschaft in einem historischen und kulturellen Wandel befindet, lässt sich Familie und Elternschaft nicht als eine immer gleich zu betrachtende Konstante definieren und verstehen (vgl. Peter 2012, S. 19). Die soziale Wirklichkeit familiärer Realitäten ist so unterschiedlich, dass selbst bis heute keine allgemeingültige Definition zu finden ist. Der Grund dafür sind vielfältige familiäre Lebensentwürfe und Familienmodelle, die auf eine starke

Individualisierung, Variabilität und Diversität heutiger Familienentwürfe und -ausgestaltung hindeuten. Andere Theoretiker\*innen weisen jedoch darauf hin, dass noch bis heute Ideale der bürgerlichen Kleinfamilie vorherrschen (vgl. ebd.). Inwiefern dieses Leitmotiv den heutigen Anforderungen moderner Gesellschaften entspricht, bleibt an dieser Stelle noch spekulativ. Der Analyseteil der Gruppendiskussion kann zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit möglicherweise erste Antworten auf diese Frage liefern.

Wichtig zu benennen ist außerdem, dass die Begriffe „Familie“ und „Elternschaft“ als soziale Konstrukte gelten, die je nach theoretischer Perspektive unterschiedlich beschrieben werden müssen (vgl. Nave-Herz 2012, S. 33). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist Elternschaft ein soziales Konstrukt mit zwei unterschiedlichen Bedeutungsebenen. Einerseits bezeichnet Elternschaft einen sozial definierten Status des gemeinsamen „Elternseins“, andererseits ein gesellschaftlich lebenslanges Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern (vgl. Schneider 2002, S.10). Die Familie wird aus strukturell-funktionaler Sicht als soziale Institution definiert, die bestimmte gesellschaftliche Leistungen für die Gesamtgesellschaft erbringt bzw. zu erbringen hat. Dadurch sorgt die „Familie“ für Stabilität bzw. bei Nichterfüllung der Leistungen für Instabilität der Gesellschaft (vgl. Nave-Herz 2012, S. 33). Hierbei werden von der Familie vor allem zwei Punkte als gesamtgesellschaftlicher Leistungsaspekt erwartet. Dazu zählt zum einen die Nachwuchssicherung, also die Geburt, Pflege und Erziehung der Kinder und zum anderen die psychische und physische Regeneration und Stabilisierung der Mitglieder (vgl. ebd., S. 36). Betrachtet man nun die Familie aus mikrosoziologischer Perspektive, kann man von einer Gruppe bzw. einem System ausgehen, welches eine besondere Binnenstruktur aufweist, die gekennzeichnet ist durch eine festgelegte Rollenstruktur und durch spezifische Interaktionsbeziehungen zwischen den Familienangehörigen (vgl. ebd., S. 33f.). Diese Perspektiven machen deutlich, dass sich „Familie“ und „Elternschaft“ in mehreren unterschiedlichen Dimensionen eingliedern lässt (vgl. ebd., S. 33). In diesem Kapitel ist dabei vor allem die strukturell-funktionale Sicht von Bedeutung.

Betrachtet man die Familie und Elternschaft im Wandel der Zeit, können gewisse Veränderungen festgestellt werden, die einhergehen mit gestiegenen Leistungsanforderungen. Vor allem junge Eltern erleben hierbei ein hohes Maß an sozialen und individuellen Anforderungen, welche die Entwicklung des Lebenslaufs beeinflussen können (vgl. Friedrich, Remberg 2005, S. 18). Eltern, die sich in der Postadoleszenz, also in der „Nachjugendphase“ befinden, müssen neben der Identitätsbildung noch weitere wichtige Entwicklungsaufgaben bewältigen. Dabei wird während der Adoleszenz die Suche nach einer neuen Ich-Identität zur entscheidenden Entwicklungs herausforderung. Erikson versteht hierunter einen Zuwachs an



Persönlichkeitsreife, den das Individuum am Ende der Adoleszenz aus seinen Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um mit den Aufgaben des Erwachsenenlebens umgehen zu können (vgl. Kampfhammer 1995, S. 18). Außerdem gilt es im frühen Erwachsenenalter die psychosoziale Krise zwischen Intimität und Isolation zu bewältigen. Erst wenn der junge Erwachsene in der Adoleszenz seine Identität gefunden hat, kann ein intimer Austausch mit einem\*einer Partner\*in gelingen (vgl. Olrich, Brüderl 1986, S. 190). Somit sind die entscheidenden Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz die Entwicklung der Identität und Autonomie, sowie die Herstellung von (stabilen) Bindungsbeziehungen (vgl. Kampfhammer 1995, S. 27). Hierzu gehört es unter anderem die schulische und berufliche Weiterbildung zu planen, die partnerschaftliche und familiäre Emotionalität aufzubauen, die partnerschaftliche Rollenbildung als Eltern auszuhandeln, sowie die Ablösung von der Herkunftsfamilie (vgl. Vaskovics, Lipinski 1997, S. 17). Dabei ist die Ablösung von der Herkunftsfamilie ein wichtiger Aspekt des Prozesses des Erwachsenwerdens und somit ein wichtiger Aspekt zum Übergang in die Elternschaft und Selbstbestimmung (vgl. ebd., S. 15). Nach soziologischem Verständnis ist der Übergang vom Jugendalter in das Erwachsenenalter dann vollzogen, wenn in den zentralen gesellschaftlichen Positionen die volle Selbstständigkeit als Gesellschaftsmitglied erreicht ist (vgl. ebd., S. 16). Diese ist nicht nur mit dem Auszug aus dem Elternhaus erreicht, sondern ergibt sich aus verschiedenen Teilbereichen. Dazu zählt die rechtliche Ablösung, die Trennung des Haushalts oder der Wohnung, die ökonomisch-finanzielle Ablösung, die soziale Ablösung sowie die emotionale Ablösung (vgl. ebd., S. 17). Allerdings ist im Hinblick auf die moderne Elternschaft festzustellen, dass eine Ablösung nicht immer gelingen kann. Hierbei weisen die langen Bildungswege und die späte finanzielle Selbstständigkeit eine fehlende ökonomische Basis für die Ablösung sowie eine entsprechende Familiengründung auf (vgl. Nave-Herz 2012, S. 37). Zudem ist es auch wichtig zu erwähnen, dass diese Vorstellungen und Konstruktionsweisen von Elternschaft und der Postadoleszenz durch tradierte Rollenvorstellungen geprägt sind und damit auch einen hohen Normativitätsanspruch für heutige Gesellschaften formulieren. Inwiefern sich diese aber heute noch auf die Lebensrealitäten von beispielsweise jungen studierenden Eltern übertragen lassen, ist und bleibt fraglich. Die Elternschaft im Wandel beinhaltet außerdem Generationenkonflikte und emotionale Ambivalenzen. Diese hängen zusammen mit der heute gegebenen langen gemeinsamen Lebenszeit zwischen drei und vier familiären Generationen. Eltern werden Großeltern, bleiben aber schließlich auch Eltern für ihre Kinder (vgl. Schier, Jurczyk 2008, S. 10). Dabei prägen die biografischen Erfahrungen der älteren Generation das vermittelte Orientierungswissen, die Normen und Werte sowie die Leit- und Weltbilder. Weiterhin ist

erkennbar, dass die Ehescheidungsquote der kinderlosen Partnerschaften heutzutage am höchsten und die der kinderreichen Familien am geringsten ist. Relativ viele Ehen trennen sich dabei erst in der nachelterlichen Phase, also wenn das Kind über 18 Jahre alt ist (vgl. Nave-Herz 2012, S. 39). Darüber hinaus wird im Hinblick auf die alleinerziehenden Eltern oft behauptet, dass in diesen Konstellationen eher Erziehungsprobleme auftreten, da sie öfter eine Beratungsstelle aufsuchen als Eltern, die sich in anderen Familienkonstellationen befinden. Hierbei ist es allerdings fehlerhaft, das Faktum „Alleinerziehend“ als unabhängige Variable zu betrachten und somit als verursachend anzusehen, da auch andere Faktoren und Einflüsse, wie die ökonomische Lage, das soziale Umfeld, etc., in diesem Kontext zu berücksichtigen sind. Denn nicht nur ein Faktor allein ist ausschlaggebend für den Sozialisationsprozess eines Kindes, sondern immer ein Bündel von Faktoren, die sich oft gegenseitig bedingen (vgl. ebd., S. 41). Eine weitere demografische Veränderung betrifft die Erwerbstätigkeit der Mütter. Die heutigen Mütter sind eher erwerbstätig als ihre Mütter und Großmütter. Dies könnte ebenfalls erklären, weshalb Mütter heutzutage bei der Geburt ihrer Kinder älter sind als ihre eigenen Eltern (vgl. Nave-Herz 2012, S. 37). Im Hinblick auf die mütterliche Erwerbstätigkeit wird noch bis heute diskutiert, ob diese den Sozialisationsprozess des Kindes negativ beeinflussen könnte (vgl. Schier, Jurczyk 2008, S. 12). Dabei stimmen in einer Befragung 71 Prozent der Aussage zu, dass ein Vorschulkind leidet, wenn seine Mutter erwerbstätig ist (vgl. Nave-Herz 2012, S. 42). Nähere Untersuchungen betonen allerdings, dass die Erwerbstätigkeit der Mütter per se nichts über Risiken oder Chancen für den Entwicklungsprozess des Kindes aussagt. Gleiches gilt auch bei der Mutter als Rolle der „Ganztags-Hausfrau“. Auch hier sollten andere Faktoren, wie die mütterliche Zufriedenheit, die Einstellung der Mutter zur Hausfrauenrolle, die Einstellung des Mannes zur Nicht-Erwerbstätigkeit der Frau, ökonomische Belastungen und weiteres näher betrachtet werden. Allgemein betrachtet zeigt sich allerdings, dass mit der Zeit keine rückläufige Tendenz zur „Hausfrauen-Ehe“, sondern ein steigendes „Einkommenszuverdienst-Modell“ seitens der Frauen zu beobachten ist (vgl. ebd., S.42). Außerdem haben sich im Laufe der Zeit elterliche Erziehungsziele und Verhaltensweisen gegenüber den Kindern verändert. Grundlage vieler Eltern-Kind-Beziehungen sind demnach eine hoch emotionalisierte, partnerschaftlich egalitäre Beziehung mit veränderten Erziehungszielen und -stilen (vgl. Schneider 2002, S. 16). Die neuen Erziehungspraktiken verlangen demnach sehr viel Zeit und Energie und vor allem kognitive Kompetenz (vgl. Nave-Herz 2012, S. 45).

Festzuhalten ist, dass sich die Familie von einem „Befehls- zum Verhandlungshaushalt“ entwickelt hat und sich Werte wie Selbstständigkeit und Selbstverantwortung von Werten wie

Gehorsam und Pflichtbewusstsein abgelöst haben (vgl. Schneider 2002, S. 16). Die neuen Werte stellen dabei neue Anforderungen an die Eltern, wodurch es vermehrt zu Überforderungen kommt. Dies liegt vor allem an der gesellschaftlichen Norm der guten Mutter, wobei das Kindeswohl und die liebevolle Betreuung seitens der Mutter im Fokus steht. Gleichzeitig führt aber auch die Norm der verantworteten Elternschaft zur elterlichen Überforderung, welche in enger Verbindung mit dem Leitbild der „gelingenden Erziehung“ steht. Demnach sollte man laut den gesellschaftlichen Vorstellungen nur dann ein Kind bekommen, wenn man sich auch gut darum kümmern und es entsprechend erziehen kann (vgl. Scheider 2002, S. 17). Allgemein betrachtet konnten die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven Hinweise darauf geben, dass die Herausforderungen und Spannungsfelder für Eltern sehr facettenreich und aufgrund der starken Individualisierung und Responsibilisierung der Lebensgestaltung auch sehr schwer zu durchdringen sind.

#### **4.4.2. Herausforderungen und Spannungsfelder der Trias von Familie, Studium und Beruf**

(M. Selman)

In Deutschland wird schon seit längerer Zeit diskutiert, wann der richtige Zeitpunkt für eine Familiengründung ist. Dabei kommt immer wieder die Frage auf, ob es von Vorteil ist, während des Studiums die Familienplanung anzugehen und welche Risiken dies mit sich bringen könnte. Festzuhalten ist, dass im Jahr 2009 nur fünf Prozent der Studierenden in Deutschland mindestens ein Kind hatten (vgl. Freche 2014, S. 65). Von den kinderlosen Studierenden kommt es außerdem nur für 2 Prozent in Frage noch während des Studiums ein Kind zu bekommen (vgl. Cornelißen 2007, S. 1). Die Mehrheit der Studierenden möchte erst nach Abschluss des Studiums und nach ausreichend gesammelter Berufserfahrung eine Familie gründen (vgl. Freche 2014, S.66). Die deutsche Soziologin Elke Middendorff erklärt, dass „der geringe Anteil Studierender mit Kind(ern) [...] als Ausdruck und Folge von Bedingungen interpretiert werden [kann], die eine Familiengründung während des Studiums nicht fördern und Eltern nicht ermutigen, im Studium zu verbleiben bzw. es (wieder) aufzunehmen“ (ebd.).

Doch was spricht heutzutage konkret für und was gegen eine Familiengründung während des Studiums?

Es gibt Stimmen, die darauf hinweisen, dass das Studium die beste Phase für eine Familiengründung darstellt. Parallel dazu ist heutzutage des Öfteren festzustellen, dass

Familiengründungen, vor allem in der Gruppe hochgebildeter Frauen, insgesamt deutlich später stattfinden und die damit verbundene Geburtenrate sehr niedrig ist (vgl. Böhm et al. 2016, S. 126). Der Wunsch, eine Familie zu gründen, wird im jungen Alter nur selten realisiert und somit lange aufgeschoben. Dies liegt unter anderem an instabilen Beziehungen und an immer wiederkehrenden Bedenken von Paaren ihren Kinderwunsch umzusetzen, da sich viele Studierende noch zu jung und unerfahren fühlen und somit keine Verantwortung für ein Kind übernehmen möchten (vgl. Cornelißen 2007, S. 15). Außerdem befinden sich viele noch in der Planung ihrer beruflichen Laufbahn und ihrer Karriere, sodass die Familiengründung in den Hintergrund der individuellen Priorisierung verdrängt wird (vgl. Freche 2014, S.67). Zudem wollen viele junge Studierende ihr Studentenleben genießen und befürchten, dass ein Kind dabei ein Hindernis sein könnte, da eventuell der Kontakt zu Kommiliton\*innen verloren gehen würde, wodurch sich Studierende an der Hochschule einsam und isoliert fühlen könnten (vgl. ebd.). Darüber hinaus kann zum Beispiel auch die mangelnde finanzielle Absicherung ein Grund dafür sein, dass Studierende sich gegen eine Elternschaft während des Studiums entscheiden. Doch auch Argumente wie studienorganisatorische Probleme, das Fehlen von Möglichkeiten zur Kinderbetreuung und unzureichende Unterstützung bzw. zu wenig Verständnis seitens der Lehrkräfte und Kommiliton\*innen können gegen das Studieren mit Kind(ern) sprechen. Vor allem aber die Sorge vor zeitlicher Belastung durch das Studium erschwert es Studierenden der Familiengründung nachzugehen (vgl. ebd.). Trotzdem ist zu betonen, dass ein Großteil derjenigen, die sich für das Lebensmodell Studieren mit Kind(ern) entschieden haben, diese Entscheidung erneut so treffen würden (vgl. ebd.). Denn neben den Risiken kann das Studieren mit Kind(ern) auch Chancen mit sich bringen. Vor allem dann, wenn die Partnerschaft stabil ist und beide Partner bereit für eine Familiengründung sind, könnte das Studieren mit Kind(ern) eine Form der Lebensgestaltung sein. Der Grund dafür ist, dass das Studium Möglichkeiten bietet, die eigene Arbeitszeit flexibler nutzen zu können (vgl. Cornelißen 2007, S. 14). Dies ist in den meisten Berufen nicht möglich. Außerdem kann das Studieren mit Kind(ern) die Möglichkeit für unkonventionelle Lebensformen mit egalitären Lösungen bei der Kindesbetreuung bieten. Dadurch könnten sich die Bedürfnisse des Kindes und die Anforderungen des Studiums besser miteinander verbinden lassen (vgl. ebd.). Weiterhin ist bei einem Berufseintritt die Familiengründung womöglich bereits abgeschlossen und stellt somit keine Hürden mehr dar (vgl. ebd.). Diese Punkte erscheinen auf den ersten Blick sehr verlockend, doch bei genauerer Auseinandersetzung wird deutlich, dass diese auch die individuellen Belastungsfaktoren für Studierende deutlich erhöhen und damit zu Spannungen in puncto Vereinbarkeit von Studium und Elternsein führen könnten. Dabei stellt

beispielsweise die stärkere Verschulung vieler Studiengänge eine Problematik für die flexiblen Handhabungen der Zeiten dar. Außerdem ist meist eine eigene Erwerbstätigkeit nötig, um den finanziellen Standard zu halten, wodurch eine Dreifachbelastung aus Elternschaft, Beruf und Studium entsteht. Weiterhin gilt, dass bei Berufseintritt zwar die Familiengründung abgeschlossen sein kann, dies aber meist nicht konkret festgemacht werden kann. Häufig kommt es nämlich vor, dass ein zweites oder sogar drittes Kind geplant wird, was erneute Einschränkungen bei der Arbeitsplatzsuche verursachen könnte (vgl. ebd., S.14f.). Es ist ebenfalls wichtig, in Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf, die privaten Lebensumstände der Studierenden mit Kind(ern) näher zu betrachten (vgl. ebd., S. 7). Dabei wird deutlich, dass studierende Eltern häufiger verheiratet sind als kinderlose Studierende. Zudem zeigt sich, dass nicht verheiratete studierende Eltern häufig in dauerhaften Partnerschaften leben. Nur 8 Prozent der studierenden Väter und 15 Prozent der studierenden Mütter leben ohne feste Partnerschaft (vgl. ebd.). Fast zwei Drittel der Studierenden mit Kind(ern) leben mit Partner\*in in einer gemeinsamen Wohnung. Dadurch wird deutlich, dass häufig eine gemeinsame Verantwortung für das Kind gewährleistet wird (vgl. ebd.). In manchen Fällen ist diese Voraussetzung allerdings nicht gegeben. Im Jahr 2009 lag der Anteil der alleinerziehenden Studierenden mit Kind(ern) bei 7 Prozent und ist somit im Vergleich zum Jahr 2006 um 3 Prozent gesunken (vgl. Freche 2014, S.67). Dabei sind die alleinerziehenden fast ausschließlich weiblich und es wird deutlich, dass das Kind überwiegend bei der Mutter lebt. Somit leben 23 Prozent der studierenden Väter ohne ihr Kind und haben daher die Möglichkeit, ohne oder nur mit wenigen Betreuungspflichten weiterhin studieren zu können (vgl. Cornelißen 2007, S. 7). Für die studierenden Mütter trifft dies viel seltener zu.

Weitere Untersuchungen zeigen außerdem, dass studierende Eltern häufig Finanzierungsprobleme haben. Finanzielle Probleme werden dabei oft direkt nach den familiären Gründen als Motiv für einen Studienabbruch angegeben (vgl. Freche 2014, S. 70). Festzustellen ist, dass ein Großteil der studierenden Mütter einen erwerbstätigen Partner haben. Dabei ist der Anteil unter den verheirateten Studierenden mit Kind(ern) mit 71 Prozent besonders hoch (vgl. ebd.). Der etwas niedrigere Anteil ergibt sich zwischen der Erwerbsbeteiligung der Männer mit 77 Prozent und derjenigen der Frauen mit 51 Prozent (vgl. ebd.). Die Erwerbstätigkeit stellt sich dabei als Notwendigkeit der studierenden Eltern dar, um den Lebensunterhalt finanzieren zu können. Dies ist in den meisten Fällen das Hauptmotiv der Erwerbstätigkeit (vgl. ebd.). Weiterhin geben Studierende mit Kind(ern) an, dass sie einer Tätigkeit nachgehen, um praktische Erfahrungen zu sammeln und um Kontakte für spätere Beschäftigungen zu knüpfen.

Die Erwerbstätigkeit bietet somit für diese Studierenden eine Möglichkeit, um ihre Karriereverläufe positiv beeinflussen zu können (vgl. ebd., S. 71). Bei genauerer Betrachtung ist allerdings zu erkennen, dass sich der Erwerbstatus des\*der Partners\*in eindeutig an der klassischen Rollenverteilung orientiert (vgl. Böhm et al. 2016, S. 138). Dabei haben studierende Väter in heteronormativen Familienmodellen viel häufiger einen nicht erwerbstätige Partnerin zuhause als studierende Mütter, weshalb sich die Hypothese aufdrängt, dass die klassischen Care-Verantwortungen wieder in die Hände der Mütter gelegt werden, indem sie sich um den Haushalt, sowie die Versorgung der Kinder kümmern sollen (vgl. Cornelißen 2007, S.8). Umgekehrt haben die studierenden Mütter sehr häufig einen erwerbstätigen Partner, der sich nicht mehr in Ausbildung befindet. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die Existenzsicherung durch den Partner gewährleistet wird (vgl. ebd.). Dies gilt zumindest für 81 Prozent der studierenden Mütter, aber nur für 48 Prozent der studierenden Väter (vgl. ebd.). Diesbezüglich ist festzustellen, dass unter den studierenden Eltern das klassische Ernährer-Modell, besonders in den ersten Lebensjahren des Kindes, weit verbreitet ist (vgl. Böhm et al. 2016, S. 137). Somit ist trotz zunehmender Erwerbsbeteiligung und hoch qualifizierten Frauen die Beteiligung von Müttern und Vätern an unbezahlter familiärer Arbeit weiterhin sehr ungleich (vgl. ebd.). Es sind nach wie vor fast nur Mütter, die ihre Erwerbsarbeit reduzieren, um unter gewissen Bedingungen der Betreuung des Kindes nachgehen zu können. Dies zeigt sich auch bei der Ausweitung von Teilzeitarbeitsverhältnissen vor allem im Hinblick auf Mütter (vgl. ebd., S.138). Dabei erwarten 49 Prozent der Studierenden Väter in heteronormativen Familienmodellen, dass ihre Partnerin das Studium aussetzt, solange das Kind noch unter drei Jahren ist (vgl. Cornelißen 2007, S.8). Dabei geben 39 Prozent der Studentinnen an, dass sie dies auch so umsetzen würden (vgl. ebd.). Demnach ist festzustellen, dass eine Familiengründung eher das Studium von Studentinnen gefährden würde als von Studenten (vgl. ebd., S. 8f.). Somit könnte man davon ausgehen, dass Familiengründung und Elternschaft häufig eine Retraditionalisierung bewirken, die zu den Gleichheitsaspirationen für die eigene Zukunft und der Erwerbstätigkeit von jungen Frauen und Männern im Widerspruch stehen (vgl. Böhm et al. 2016, S.138). Hierbei stellen sich Studienabbrüche studierender Eltern eher als eine Häufigkeit dar. Bereits 40 Prozent der Studierenden mit Kind(ern) haben im Erststudium ihr Studium abgebrochen, während die kinderlosen Studierenden nur einen Anteil von 9 Prozent ausmachen (vgl. Freche 2014, S. 71). Zudem ist es auffällig, dass Studierende Eltern eher eine hohe Anzahl an Urlaubssemestern in Anspruch nehmen als Studierende ohne Kind(er) (vgl. ebd.). Festzustellen ist, dass sich eher Mütter mit 48 Prozent für eine Studienunterbrechung entscheiden. Im Gegensatz dazu sind es nur 29 Prozent der männlichen Studierenden mit

Kind(ern), die ihr Studium unterbrechen. Hierbei ist zu sagen, dass studierende Väter mit 32 Prozent aufgrund der Erwerbstätigkeit das Studium unterbrechen und nicht wegen der Kindesbetreuung. Dies ist ein weiteres Indiz für die Verbreitung des Ernährer-Modells (vgl. ebd.).

Somit kann festgehalten werden, dass für die meisten Studierenden eine Familiengründung erst nach dem Studienabschluss in Frage kommt und je nach beruflicher Entwicklung der Partner\*in und der finanziellen Absicherung der Zeitpunkt der Familiengründung variieren kann. Zudem ist die Familienplanung auch stark davon abhängig, ob ein Wiedereinstieg in den Beruf der Frau nach einer Elternpause gewährleistet werden kann oder nicht (vgl. Cornelißen 2007, S. 16). Festzustellen ist, dass Studierende mit Kind(ern) häufiger in ihrem Studium gefährdet sind als kinderlose Studierende. Zu den möglichen Gefahren zählen unter anderem studienorganisatorische Probleme, das Fehlen von Möglichkeiten zur Kinderbetreuung, unzureichende Unterstützung und vor allem zeitliche und finanzielle Belastungen (vgl. Freche 2014, S. 67). Diesen Risiken und Belastungen könnte aber durchaus anhand von familienentlastenden Maßnahmen seitens der Universitäten in Form von Unterstützungs-möglichkeiten und Betreuungsangeboten entgegengewirkt werden.

#### **4.4.3. Unterschiede und Einflüsse der Fächerkulturen**

(M. Selman)

Die Universität ist ein Ort der Gemeinsamkeiten, der Vielfalt und der Variationen. Sie umfasst eine besondere Kultur, die von Werten, Maßstäben und Deutungsmustern geprägt ist und zielt auf eine gemeinsame Entwicklung der „kulturellen Seele“. Humboldt spricht in diesem Kontext auch von einer gemeinsamen Bildung durch die Wissenschaft (vgl. Multrus 2004, S. 76). Die Identität der Studierenden ist dabei durch eine integrierte Balance von rationaler Wissenschaftlichkeit, autonomer Berufspraxis, kulturellem Gebildetsein und aufgeklärter Teilhabe am öffentlichen Leben gekennzeichnet (vgl. ebd.). Unter Fächerkulturen versteht man im Allgemeinen kulturelle Muster im Denken und Handeln, die in einem spezifischen Fach auftreten und durch dieses Fach bedingt werden (vgl. Multrus 2005, S. 2). Die Kultur des Faches meint die Wissens- und Forschungsgebiete, die Methodik, die Vorgehensweisen, die Fragestellungen, die Darstellungsformen der Ergebnisse und Interpretationen und die fachspezifische Ausbildung an den Hochschulen. Dagegen meint die Kultur der Angehörigen die Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster der Personen bezüglich eines spezifischen

Faches. Die Kultur des Faches prägen dabei die Angehörigen und drückt sich in einer fachlich bedingten Wahrnehmung und Weltsicht aus (vgl. ebd., S.3). Somit sind Fächerkulturen unterscheidbare Denk- und Handlungsmuster, die sich durch spezifisch kulturelle Merkmale der jeweiligen Angehörigen, den fachlichen Hintergrund und die fachliche Umwelt kennzeichnen (vgl. ebd.).

In Hinblick auf die universitären Fachkulturen lässt sich eine Unterscheidung hinsichtlich der praktischen Verwertbarkeit des Wissens, dem Grad der Spezialisierung und der vorherrschenden Handlungsrationalität feststellen (vgl. ebd.). Fachkulturen dienen dabei zur Selbstidentifizierung und wertmäßigen Homogenisierung einer Profession. Das Wissen wird als kulturelles Erbe von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Demnach sind Fachkulturen ein Spezialfall kultureller Ausdifferenzierung (vgl. ebd.).

Die bisherigen Verwendungen des Begriffs der Fachkulturen weisen Differenzen sowie Gemeinsamkeiten auf. Gemeinsam ist ihnen die Einteilung in klassische Fächergruppen. Unterschiedlich sind die theoretischen Bezüge, wie das Konzept in einen theoretischen soziologischen Rahmen zu verorten sowie die Daten, die zu der empirischen Prüfung erhoben und interpretiert werden. Viele Autor\*innen sehen außerdem eine Spaltung zwischen Fächern, die von unterschiedlichen Kulturen bestimmt wird. Dabei entsteht eine Trennung zwischen humanistisch-literarischen Intellektuellen und naturwissenschaftlich-technischer Intelligenz (vgl. Multrus 2004, S. 76). Darüber hinaus bezieht sich Huber auf das Konzept der Hochschulstruktur und kritisiert die mangelnde Kommunikation und Kooperation zwischen den Fächern (vgl. Huber 1992, S. 96). Diese verhindere unter anderem die Selbstreflexion und sie bringen das Potential mit sich, Verständigungsschwierigkeiten zu etablieren. Demnach müssten nicht nur Gedanken und Wissen, sondern Kulturen zwischen den Fächern vermittelt werden (vgl. ebd.). Laut Huber ist die Voraussetzung für eine übergreifende Hochschulkultur die interkulturelle Kommunikation zwischen den Fächern, sowie die Einfühlung in Situation und Perspektive der jeweils anderen Kultur. Außerdem wären gemeinsame Aufgaben sowie die Schaffung von Freiräumen in zeitlicher Hinsicht relevant (vgl. Huber 1992, S. 99). Weiterhin sind fachspezifische Unterschiede in Einzelbereichen festzustellen, die zum Teil von dem Geschlecht, der sozialen Herkunft oder Merkmalen des Selbstbildes geprägt werden. Laut der Auffassung von Huber gibt es einen Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsstruktur, die in primärer und sekundärer Sozialisation erworben wird, und der Fach- bzw. Berufswahl (vgl. ebd., S. 101). Der Beruf ist dabei das entscheidende Element der Lebensgestaltung. Das subjektive Berufsbild ist dabei abhängig von der realen Arbeits- und Berufssituation, weshalb



Beschäftigungschancen einen starken Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden haben. Außerdem ist bemerkbar, dass insgesamt Differenzen in den fachlichen Orientierungen auftreten, die vom Geschlecht beeinflusst werden (vgl. Multrus 2004, S. 88). Hierbei orientieren sich die Studierenden nicht nur an Lehrinhalten. Die Nähe einer Fachkultur zu typisierten Geschlechterrollen spielt bei der Studienfachauswahl ebenfalls eine wichtige Rolle. Dabei stehen Eigenschaften wie weibliches Arbeitsvermögen und Fürsorglichkeit gegenüber dem männlichen Handwerk, Macht und Karriere (vgl. ebd., S.91). Somit wird nicht nur eine Entscheidung über Qualifikationen und Aneignung von Wissensinhalten getroffen, sondern auch eine bestimmte Lebensform gewählt, die mit dem Selbstbild möglichst kompatibel sein sollte.

Blickt man auf die spezifischen Studienfächer, ist zu erkennen, dass beispielsweise Erziehungswissenschaft als stabiles Fach mit Frauenüberschuss, Elektronik und Maschinenbau wiederum als Fächer mit Männerüberschuss gelten. In dem Fach Rechtswissenschaft hingegen wird ein Wandlungsprozess beobachtet, in dem die Anzahl der Studentinnen kontinuierlich ansteigt (vgl. ebd., S.102f.). Die ungleiche Verteilung der Geschlechter resultiert dabei aus der ungleichen Verteilung an Ressourcen im studentischen Feld, wobei es sich hier nicht nur um Machtverhältnisse im Allgemeinen handelt, sondern um Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern (vgl. ebd.). Dabei werden Fachgebiete mit überwiegenden Bezügen zur Kultur und wenig Verbindungen zur Wirtschaft und Macht den weiblichen Studierenden zugeschrieben. Fachgebiete mit Bezügen zur Wirtschaft und Forschung werden dagegen männlichen Studierenden zugeordnet. Diese Zuordnung steht in Verbindung mit höheren symbolischen Gewinnen, die laut der Ordnung hauptsächlich den männlichen Studierenden zugeschrieben werden (vgl. ebd.). Somit werden universitätsinterne Unterschiede zu sozialen Unterschieden und gehen einher mit gesellschaftlichen Strukturen, sozialer Lage sowie sozialer Klasse von Gruppen (vgl. Multrus 2004, S.102). Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden demzufolge als soziale Unterscheidungen angesehen, wodurch Geschlecht zur Strukturkategorie wird (vgl. ebd.). Im Allgemeinen deuten die verschiedenen Differenzierungen auf eine gesellschaftliche Macht hin. Hierbei zeigen viele Untersuchungen, wie Student\*innen Machtverhältnisse verinnerlicht haben und wie diese Verinnerlichung in sozialgeschlechtlichen Reproduktionsmodi zum Ausdruck kommt (vgl. ebd., S.103). Im Allgemeinen wird die Universität eher dem männlichen Feld zugeordnet und verursacht daher einen stärkeren Veränderungsdruck, weshalb der Sozialisationsprozess mehr Konflikte erzeugt (vgl. ebd., S.104).

Abschließend lässt sich sagen, dass aufgrund der vielfältigen theoretischen Betrachtungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten die Inhalte der Gruppendiskussion literarisch fundieren und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die hier gezielt herausgearbeiteten theoretischen Perspektiven dienen einerseits als Verständnisgrundlage und andererseits als Anhaltspunkte für die nachfolgende Analyse im Kapitel 6.0. der Auswertung der Gruppendiskussion.

## **5. Methodologie**

(M. Selman)

Das folgende Kapitel zur Methodologie wird eingeleitet durch die grundsätzliche Bedeutung der Biografieforschung für unser Forschungsvorhaben. Anschließend folgt die Erläuterung der Erhebungsmethoden. Hier wird das narrative Interview nach Schütze und Rosenthal dargestellt sowie die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion. Es folgen die verwendeten Transkriptionsregeln sowie eine Beschreibung der Generierung der Teilnehmer\*innen für die Forschung. Abschließend wird auf die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode für die Gruppendiskussion eingegangen.

### **5.1. Biografieforschung**

(M. Thaqi)

Die Biografieforschung setzt sich mit der Rekonstruktion von Lebensverläufen und Sinnkonstruktionen auseinander. Grundlage sind zum einen persönliche Dokumente und zum anderen biografische Erzählungen in Form von narrativen Interviews.

Die Biografieforschung wird in verschiedenen Situationen genutzt, drei davon sollen an dieser Stelle erwähnt werden: Erstens kann durch die Biografieforschung das Handeln von Menschen erklärt und nachvollzogen werden, indem eine Darstellung der Sichtweise der Handelnden und dem damit einhergehenden Handlungsablauf erfolgt. Zweitens kann damit ein Verständnis von sowohl sozialen als auch psychischen Phänomenen gewonnen werden. Drittens kann sie dazu dienen die Aussagen von Personen zu einem bestimmten Thema zu verstehen. Vor allem sind Phasen oder Einschnitte im Leben einer Person, welche die Ansichtswiese ihrer eigenen Vergangenheit beeinflusst und verändert haben, von Interesse innerhalb der Biografieforschung (vgl. Rosenthal 2002, S. 134). Durch die Biographieforschung sollen entscheidende Wendepunkte in Biografien zum Vorschein kommen und analysiert werden.

Im Folgenden wird kurz auf die, für die Biografieforschung bedeutenden Ansätze von Fritz Schütze und Gabriele Rosenthal eingegangen. Diese haben zu unterschiedlichen Zeiten geforscht. Dabei ist die Theorie nach Rosenthal als Ergänzung zu Fritz Schütze zu verstehen. Zu berücksichtigen ist die Zeit, in denen sich Rosenthal und Schütze mit der Biografieforschung auseinandergesetzt haben. Während Schütze seine Ansicht der Biografieforschung schon 1981

ausgearbeitet hat, widmet sich Rosenthal erst 15. Jahre später diesem Themenfeld. Demnach wurde Schütze stark durch die soziologische Schule geprägt und die damit einhergehende Soziologie des Lebenslaufs. Rosenthal dagegen forscht stark historisch und stellt dabei die erlebte Geschichte in den Vordergrund. Demzufolge liegt das Interesse von Rosenthal in der Untersuchung verschiedener historischer Zeiten, wohingegen Fritz Schütze die Ursache der Vergesellschaftung in den Ungleichheitsverhältnissen sieht.

Rosenthal zufolge werden Biografien durch Erzählungen wieder erinnert und konstruiert. Dabei bezieht sie sich auf die Art und Weise wie der\*die Biograf\*in seine\*ihre Erzählung formuliert. Sie vertritt die Ansicht, dass eine Differenz zwischen dem Erzählten und dem Erlebtem besteht (vgl. ebd., S. 134). Im Fokus der Biografieforschung nach Rosenthal stehen dabei Traumata von Betroffenen und die Verarbeitungsart von belastenden Lebensgeschichten (vgl. Rosenthal 1995, S. 206).

Während Rosenthals Theorie dem Sozialkonstruktivismus zugeordnet werden kann, berücksichtigen die Arbeiten von Fritz Schütze die Strukturebenen von Fällen. Nach Schütze stehen die Karrieren der Betroffenen im Fokus der Biografieforschung, weshalb sein Erkenntnisinteresse der Sozialpädagogik zuzuordnen ist.

Weil es bei der Biografieforschung nach Rosenthal insgesamt darum geht, wie Menschen etwas Erlebtes in ihrer Lebensgeschichte integrieren und es auch eine Rolle spielt, wie die Betroffenen sich erinnern und wie sie eben diese historische Zeit erzählen und rechtfertigen, wurde sich in der Forschungswerkstatt für diese Art der Biografieforschung entschieden (vgl. Rosenthal 1995, S. 189). Auch im Hinblick der Thematik des Studierens mit Kind(ern) sind diese Art und Weisen der Erzählung, sowie die Rechtfertigungen der historischen Zeit von großer Bedeutung. Dies liegt unter anderem daran, weil die meisten der Interviewten bereits Kinder hatten und dementsprechend die Vergangenheit von Relevanz war. Unter dieser Vergangenheit fallen besonders die Gründe und der Lebenszyklus, die für die Betroffenen entscheidend waren und zu einer Familiengründung während des Studiums geführt haben.

Innerhalb unserer Forschung soll eine Charakterisierung der biografischen Gesamtgestalt vorgenommen werden, um anschließend eine Analyse von Lebensläufen der interviewten Studierenden durchführen zu können.

## 5.2. Erhebungsmethoden

Im Rahmen der Forschungswerkstatt wurde mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden gearbeitet. Für die beiden narrativen Einzelinterviews wurde sich an Schütze und Rosenthal orientiert. Außerdem gab es die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion, wofür ein halbstrukturierter Leitfaden erstellt wurde. Beide Vorgehensweisen werden im folgenden Kapitel thematisiert.

### 5.2.1. Narratives Interview nach Rosenthal und Schütze

(L. Jacobs)

Der Soziologe Fritz Schütze hat die qualitative Erhebungsmethode des narrativen Interviews, welche innerhalb der Biographieforschung einen entscheidenden Stellenwert eingenommen hat, in den 1970er-Jahren eingeführt (vgl. Rosenthal 2002, S. 142). Bei dem narrativen Interview steht die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte des\*der Interviewten im Vordergrund. Das Besondere an dieser Erhebungsart ist, dass der\*die Interviewte im Verlaufe seiner\*ihrer Erzählung nicht unterbrochen wird. Lediglich folgt im Anschluss der Erzählung eine Art Nachfragephase von Seiten des\*der Interviewers\*in (vgl. ebd. S. 143). Aufbauend auf die Theorie von Fritz Schütze hat Gabriele Rosenthal die Bedeutung der Stehgreiferzählung in narrativen Interviews geprägt und vertieft. Da Rosenthal die Haltung, das Erzählen, die Interviewführung und Nachfragetechniken im narrativen Interview eingehender als Schütze beschreibt, bieten ihre Ausführungen die Grundlage für die von uns durchgeführten Interviews (vgl. Rosenthal 2002, S. 144 / 1995, S. 187). Die Vorgehensweise wird im Folgendem erläutert.

Das Narrative Interview soll bei den Gesprächspartner\*innen längere Erzählungen hervorlocken und aufrechterhalten. Es soll nach dem Prinzip der Offenheit eine autonom gestaltete Darstellung der, in dem Interview behandelten, Thematik fördern (vgl. Rosenthal 2015, S. 163). Das narrative Interview besteht aus zwei Phasen:

1. Erzählaufforderung (beinhaltet die eigenständig gestaltete Haupterzählung).
2. Erzählgenerierendes Nachfragen (beinhaltet Nachfragen anhand von erstellten Stichpunkten der innerhalb der ersten Phase) (vgl. Rosenthal 2015, S. 170).

Der\*die Forscher\*innen verzichten beim narrativen Interview vorerst auf eine hypothesengeleitete Datenerhebung und orientieren sich an den Gesprächspartner\*innen und

deren alltagsweltlichen Konstruktionen. Der\*die Interviewte hat daher die größtmögliche Chance zur selbstgestalteten Darstellung seiner\*ihrer Perspektive auf die Thematik und der Darstellung der eigenen Lebensgeschichte. Durch den Fokus auf die offene Erzählung, sollen Handlungsabläufe der Gesprächspartner\*innen nachvollzogen werden (vgl. ebd. S. 163). Nach Rosenthal helfen bestimmte Kompetenzen bei der Gesprächsführung die Gesprächspartner\*innen darin zu unterstützen in einen Erinnerungs- und Erzählfluss innerhalb des Interviews zu kommen. Die größte Herausforderung für die durchführenden Forscher\*innen des narrativen Interviews ist hierbei die Balance zwischen einem aufmerksamen und gleichzeitig zurückhaltenden Zuhören zu halten (vgl. Rosenthal 1995, S. 186). Die Kompetenzen der Gesprächsführung gliedert Rosenthal anhand von sieben Prinzipien. 1. Raum zur Gestaltung geben. Hierbei gibt die Art und Weise, wie der\*die Gesprächspartner\*in den Hauptteil seiner\*ihrer Erzählung gestaltet Aufschluss über die Struktur seiner\*ihrer biografischen Selbstdarstellung. Der Erzählprozess sollte daher von den Forscher\*innen möglichst nicht unterbrochen werden, da Nachfragen immer auch eine Intervention und/oder moralisch sein können (vgl. ebd. S.193). Daher sollte die 2. Förderung von Erinnerungsprozessen durch bewusste Zurückhaltung von Nachfragen in dieser Phase des Interviews berücksichtigt werden. Der Erinnerungsprozess der Gesprächspartner\*innen sollte nicht für die Forscher\*innen gestaltet werden, da sonst aus Erzählungen Berichte werden. Im narrativen Interview wird eine Erzählung angestrebt, welche sich von Geschichte zu Geschichte weiterentwickelt. Der Erzählfluss wird dabei immer flüssiger und unüberlegter (vgl. ebd. S. 195f). 3. Verbalisierung heikler Themenbereiche. Zwischen der\*dem Interviewer\*in und der\*dem Gesprächspartner\*in entsteht durch das aufmerksame Zuhören und den Ermunterungen die Lebensgeschichte weiter zu erzählen, im Prozess des Interviews eine Nähe. Durch diese Nähe können auch heikle Themen angesprochen werden (vgl. ebd. S. 196). 4. Die Erzählaufforderung sollte thematisch und zeitlich offen gestaltet sein. Es ist zu erwarten, dass die Haupterzählung im Verlauf des Interviews dichter wird und der\*die Gesprächspartner\*in das Thema und die Vertiefung bestimmt, daher ist die Vorgabe für einen Endpunkt nicht sinnvoll (vgl. ebd. S. 197). Wie bereits erwähnt ist 5. Aufmerksames und aktives Zuhören eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines narrativen Interviews. Dies bezieht sich sowohl auf Zustimmungslaute wie „mh“ und „aha“, sowie auf nonverbale Unterstützung des Erzählens durch Blickkontakt, Gestik, Mimik und die Körperhaltung der Forscher\*innen. Wenn eine Erzählung ins Stocken kommt, sollte der\*die Gesprächspartnerin ermutigt werden weiter zu erzählen. Dies kann ggf. durch die Paraphierung des bisher Erzählten sinnvoll sein (vgl. ebd. S. 200f). 6. Sensible Nachfragen beziehen sich auf die zweite Phase des Interviews. Hierbei hilft

kein vorher vorbereiteter Leitfaden, sondern die Notizen, welche in der ersten Phase des Interviews gemacht wurden. Es bietet sich an auch hierbei offene Fragen zu stellen, um einen bestimmten Teil der Erzählung zu vertiefen (vgl. ebd. S. 204). Als letztes Prinzip nennt Rosenthal 7. die Hilfestellung beim szenischen Erzählen. Diese Technik unterstützt den\*die Gesprächspartner\*in darin, schwer erinnerbare und erzählbare traumatische Erlebnisse innerhalb der Erzählung in die Geschichte zu integrieren. Zur Erleichterung der Darstellung dieser Erlebnisse, wirken der\*die Interviewer\*in und der\*die Gesprächspartner\*in an der Konstruktion der Geschichte mit. Der\*die Interviewer\*in hilft den Gesprächspartner\*innen dabei, sich in die damalige Situation zurückzusetzen. Dies passiert durch das konkrete Nachfragen zur Situation, zum Beispiel durch der Frage nach dem damaligen Ort des Geschehens, den Gerüchen, Geräuschen, etc. Die Szene wird so nach und nach ausgestaltet, ohne dass nach Gedanken und Gefühlen gefragt wird. Die Szene gewinnt somit für den\*die Gesprächspartner\*in an Gestalt und eine Erinnerung an das Erlebte wird zunehmend leichter.

### **5.2.2. Gruppendiskussion und Leitfadenerstellung**

(K. Leu)

Laut Bohnsack wurde die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion bereits frühzeitig und vielzählig in der Marktforschung, gerade in den Vereinigten Staaten, eingesetzt (vgl. Bohnsack 2008, S. 105). Während auf diesem Gebiet die Intention dieser Auswahl jedoch größtenteils auf dem Faktor der Zeitersparnis liegt, der durch das Befragen mehrerer Interviewpartner\*innen zugleich generiert wird, fußt das Heranziehen dieser Methode im Falle des vorliegenden Forschungsberichtes auf einer anderen Begründung. Die Besonderheit (und der Vorteil) von Gruppendiskussionsverfahren besteht in der Möglichkeit, mit ihnen die Bedeutung von Diskursprozessen innerhalb einer Interaktion zwischen mehreren Personen sichtbar zu machen. Die Frage nach der Konstitution von verschiedenen, sich während einer Diskussion konstruierenden Orientierungs- und Bedeutungsmustern kann mithilfe einer mehrere Personen beteiligenden Interaktion gestellt und beantwortet werden. Hier ist zu beachten, dass sich die Bildung von Meinungs- und Orientierungsmustern innerhalb der Gruppe maßgeblich durch ein *Sich-aufeinander-beziehen* vollzieht (vgl. ebd.).

Bohnsack betont, dass es bei der Generierung von Meinungs- und Bedeutungsmustern nicht um die isolierten Orientierungen von Einzelpersonen gehe, sondern dass durch

Gruppendiskussionsverfahren eben gerade die soziale Kontextualisierung dieser im Verlauf einer Diskussion eine wichtige Rolle spielen. So sei es ein Ziel dieser Methodik, auch „tieferliegende“, für einzelne Diskussionsteilnehmende nicht unmittelbar sichtbare, Meinungen und Standpunkte in der Interaktion miteinander offenzulegen. Den eigenen Standpunkt anderen verständlich und transparent darzulegen (und darlegen zu *müssen*) kann oftmals zum Verständnis eigener Ansichten und Meinungen führen, die zuvor für das interagierende, erzählende, diskutierende Subjekt verborgen geblieben sind (vgl. ebd., S. 106). Pollock (1955, S. 34) bezeichnet die Gruppendiskussion als angemessene Methode, um die Aushandlungs- und Konstruktionsprozesse von Meinungen im Alltag zu rekonstruieren. Für das Forschungsvorhaben innerhalb des Forschungsprojekts *Studieren mit Kind* kann die Gruppendiskussion daher als ideale Erhebungsmethode begriffen werden.

Der Datenerhebung dieses Berichts in Form einer Gruppendiskussion liegt ein halbstrukturierter Leitfaden zugrunde. Da es sich um einen halbstrukturierten Leitfaden handelt, sind in der Durchführung Abweichungen in der Chronologie der gestellten Fragen beziehungsweise der aufgeworfenen Thematiken, sowie Auslassungen, als auch Zusätze in der Diskussionssituation von den Interviewerinnen respektive Diskussionsmoderatorinnen möglich, insofern diese dem Interaktionsgeschehen, dem Vorantreiben oder der Vertiefung der gegenwärtigen Thematik oder der Prozesse bezüglich der entstandenen Gruppendynamik zuträglich erscheinen. Die Entscheidung für einen halbstrukturierten Leitfaden basiert auf dem Wunsch, eine Balance zwischen struktureller Stabilität und einem möglichst offenen Forum, das zur Thematisierung verschiedenster, den Teilnehmer\*innen wichtig erscheinender Schwerpunkte und Erfahrungen, einlädt. Kühn und Koschel (2018, S. 91) sprechen dabei von einem Kontinuum, auf dem im Vorfeld einer jeden Gruppendiskussion, abhängig vom individuellen Erkenntnisinteresse, ein Gleichgewicht gefunden werden muss. Der für diese Diskussion verwendete Leitfaden wurde in mehreren Schritten erstellt, optimiert und angepasst. Orientiert wurde sich innerhalb dieses Prozesses an der vorab und währenddessen stattfindenden Literaturrecherche, bei der sich, wie im theoretischen Teil dieses Berichts dargestellt, einige lukrative Quellen finden lassen haben. Nach intensiver Auseinandersetzung mit dem theoretischen Bezugsrahmen und den formulierten Forschungsfragen, die sich aus der explorativen Phase der Forschung ergeben haben, konnten innerhalb der übergreifenden Thematik *Vorstellungen und Konstruktionsweisen von „Elternschaft und Studium“* zwei Schwerpunkte identifiziert werden. Mithilfe dieser Schwerpunkthematiken, (1) *Institutionalisierte Mutter- Vater- und Elternschaft* und (2) *Herausforderungen und*



*Spannungsfelder der Trias von Familie und Studium und Beruf*, konnte die Bearbeitung des Leitfadens final abgeschlossen werden, ehe er dem Diskussionsgeschehen als *Roter Faden* und Orientierungsinstanz zugrunde gelegt wurde. Strukturiert ist das Instrument mittels dreier Themenschwerpunkte, sowie eines Einleitungs- und eines Abschlussteils. Die Einleitung dient der Begrüßung der Teilnehmer\*innen und der Einführung in die Thematik und beinhaltet außerdem eine kurze Erläuterung des Projektes *Studieren mit Kind(ern)*, welches im Rahmen der Forschungswerkstatt an der Universität Bielefeld stattfindet. Hier ist eine möglichst freie und authentische Ausdrucksweise und Sprechart der moderierenden Personen essenziell, um den Teilnehmenden zu vermitteln, dass die Diskussion ein Raum ist, in dem kein Anspruch auf vorgefertigte, starre Formulierungen oder gar Perfektion besteht (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 100). Es folgt der erste Themenblock, der sich mit den *gesellschaftlichen, sowie den individuellen Erwartungen und Annahmen über die persönliche Mutter-, Vater- oder Elternschaft (1)* der Teilnehmenden beschäftigt. Diese Formulierung dient als Annäherung an das zu bearbeitende Thema, sodass sich Forschende und Teilnehmende zunächst langsam an die Gesprächsdynamik gewöhnen und gegebenenfalls direkt zu Beginn Sprechbarrieren abbauen können (vgl. ebd.). Die zweite Thematik *Elternsein als Aushandlungsprozess von persönlichen Präferenzen und kollektiven Entwürfen (2)* knüpft direkt an den ersten Block an, indem die Prozesse, die in der Aushandlung zwischen intrinsischen Erwartungen und denjenigen, die von außen an die Teilnehmenden herangetragen werden, diskutiert werden können. Der dritte und letzte Themenblock lädt explizit zur Diskussion über die *Vereinbarkeit von Familie und Studium (und Beruf) (3)* ein und fragt nach konkreten Situationen, in denen beide Lebensphasen beziehungsweise -ereignisse kollidieren und sich möglicherweise gegenseitig erschweren. Abschließend werden nach diesen drei Thematiken Verbesserungspotentiale, die aus Sicht der Teilnehmenden denkbar und möglich sein könnten, erfragt. Am Ende des Leitfadens wird allen Beteiligten noch einmal die Möglichkeit gegeben, Themen anzusprechen, die aus subjektiver Sicht noch nicht ausreichend oder gar nicht angesprochen wurden. Dies dient einer abschließenden Reflexion der thematisierten Inhalte und einer „Abrundung“ der Diskussion, sodass idealerweise ein stimmiger Gesamteindruck bei allen an der Diskussion Beteiligten entsteht (vgl. ebd., S. 113).

### 5.3. Transkription nach „Talk in Qualitative Social Research“ (TIQ)

(S. Köster)

Die anhand der Gruppendiskussion und den narrativen Interviews erfassten verbalen Daten, welche als Audiodatei aufgenommen und gespeichert wurden, sind unter Berücksichtigung des Transkriptionssystems „Talk in Qualitative Social Research“ (TIQ) von den jeweiligen Gruppen verschriftlicht worden. Dieses Transkriptionssystem wurde von Ralf Bohnsack in einer Zeit entwickelt, in der er mit Gruppendiskussionen arbeitete und die dokumentarische Methode entwarf. Aglaja Przyborski hat das Transkriptionssystem von Bohnsack dann 1998 weiterentwickelt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 167). Seither hat sich gezeigt, dass es insbesondere für rekonstruktive Methoden geeignet ist, weswegen es in dieser Forschungsarbeit Anwendung findet. Die nachfolgenden Regeln für die Transkription hat Bohnsack 2021 in seinem Werk „Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden“ vorgestellt (siehe Abbildung 1).

┌	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
└	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
<b>nein</b>	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
( )	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen
<i>für biografische Interviews zusätzlich:</i>	
//mhm//	Hörersignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist

Abbildung 1: Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2021, S. 255f.)

Zudem gibt Bohnsack einige weitere Transkriptionsregeln vor. In Hinblick auf die Groß- und Kleinschreibung ist zu beachten, dass Hauptwörter und das Wort, welches bei einem Neuansatz eines\*einer Sprechers\*in am Anfang eines ‚Häkchens‘ steht, groß geschrieben werden. Damit Transkriptionsstellen ausfindig gemacht und in der Analyse zitiert werden können, muss eine durchgehende Zeilennummerierung erfolgen. Zudem ist jedem\*jeder Teilnehmer\*in eines Interviews oder einer Gruppendiskussion im Sinne einer Maskierung ein Buchstabe zuzuordnen mit Zusatz f (weiblich) oder m (männlich). Beispielsweise erhalten zwei weibliche Teilnehmerinnen die Buchstaben Af und Bf, während ein männlicher Teilnehmer die Buchstaben Cm erhält. Ortsangaben und Namen werden ebenfalls maskiert, indem sie durch andere Begriffe oder Namen ersetzt werden (vgl. ebd., S. 256f.).

#### **5.4. Teilnehmende und Akquise**

(L. Jacobs, B. Kovanci, K. Leu)

Um Proband\*innen für die Einzelinterviews und die Gruppendiskussion gewinnen zu können, wurden von den einzelnen Forschungsgruppen verschiedene Wege genutzt. Neben freiwillig teilnehmenden Personen aus der universitätsinternen quantitativen Befragung konnten auch private Kontakte zu Studierenden mit Kind(ern) die Gruppe der Teilnehmenden erweitern. Zudem konnte eine der Interviewpartner\*innen online gefunden und für unsere Forschung gewonnen werden.

Das Interview mit Frau M. kam durch den privaten Kontakt einer Teilnehmerin der Forschungsgruppe zustande. Es wurden in der Erhebungsphase von der Kleingruppe der Forschungswerkstatt mehrere Interviews mit verschiedenen Studentinnen mit Kind(ern) über das digitale Videokonferenzsystem Zoom geführt. Das Interview mit Frau M. war das einzige, welches in Präsenz von Angesicht zu Angesicht stattfinden konnte. Dabei wurde darauf geachtet, dass der größte Teil des Interviews von einer Forscherin geführt wurde, welche Frau M. nicht persönlich kannte. Dadurch sollte der Einfluss von privaten Beziehungen auf das Interview in Grenzen gehalten werden. Allerdings war neben der Interviewerin auch die mit Frau M. persönlich bekannte Forscherin im Interview anwesend. Frau M. war zur Zeit des Interviews 32 Jahre alt und studierte schon seit schätzungsweise neun Jahren an der Universität Bielefeld. Ihr Sohn war fast sieben Jahre alt. Der Einfluss des privaten Kontaktes auch auf die Analyse wurde von der Kleingruppe berücksichtigt und soweit wie möglich reflektiert.

Der Kontakt mit Frau R. konnte über das soziale Netzwerk *Facebook* hergestellt. Dazu wurde ein Posting in einer Gruppe erstellt, in der sich Studierende mit Kind(ern) austauschen. Im Posting wurde das Forschungsinteresse dargelegt und gezielt nach Interviewpartner\*innen aufgerufen, die mit Kind studieren und/oder Urlaubssemester aufgrund von Erziehung oder Schwangerschaft genommen haben bzw. sich diesbezüglich gerade in einem Urlaubssemester befinden. Es gab eine Vielzahl an Studierenden, hauptsächlich Studentinnen, die großes Interesse an einem Interview gezeigt haben. Einige der Interessentinnen wurden im Anschluss über Facebook kontaktiert und Termine für die Durchführung der Interviews vereinbart. Letzten Endes wurden zwei Interviews via Videokonferenz durchgeführt. Die Interviewpartnerin Frau R., deren Interview schließlich ausgewertet wurde, ist 30 Jahre alt und Mutter eines 4-jährigen Jungen. Sie lebt mit ihrem Sohn und ihrem Lebenspartner zusammen und studiert an der Fachhochschule in Gelsenkirchen. Nach der Geburt ihres Kindes hat sie insgesamt sechs Urlaubssemester als Kindererziehungsurlaub in Anspruch genommen.

An der Gruppendiskussion haben insgesamt vier Personen teilgenommen. Die ursprüngliche Anzahl von fünf Teilnehmenden hat sich kurzfristig verringert, da eine angefragte Person abgesagt hat. Von den vier Diskussionsteilnehmenden waren zwei männliche und zwei weibliche Personen anwesend. Ihr Alter variiert in einem Rahmen von etwa Anfang 20 bis Mitte 30. Auch ihre persönlichen Beziehungslagen sind als vielfältig unterschiedlich zu bezeichnen. Sowohl Lebensstile als verheiratetes, zusammenlebendes Ehepaar, als auch eine getrenntlebende Ex-Partnerschaft sind im Feld der Teilnehmenden vorhanden.

Die Akquise der Teilnehmer\*innen hat zunächst über die Befragung im bekannten Umfeld der Forschenden stattgefunden. Zusätzlich konnten aus der erweiterten Forschungswerkstatt Kontakte generiert werden, die einer Teilnahme am Projekt zugestimmt haben. Der erste offizielle Kommunikationsschritt wurde zunächst mit den potenziell Teilnehmenden einzeln via E-Mail vollzogen. Nachdem der Rücklauf mit Zusagen abgewartet wurde, konnten allgemeine Informationen zum Zeitpunkt, zur Organisation und zum Ablauf der Gruppendiskussion in einem Verteiler zusammengestellt werden. Auch die Durchführung über ein digitales Videokonferenzsystem, auf das aufgrund der anhaltenden Pandemiesituation zurückgegriffen werden musste, wurde in diesem Rahmen bereits vorab thematisiert und organisiert.

## **5.5. Auswertungsmethode für die Gruppendiskussion: Dokumentarische Methode**

(K. Leu)

Die von Ralf Bohnsack (2008) begründete Auswertungsmethode der qualitativen Sozialforschung, die Dokumentarische Methode, basiert auf der Auseinandersetzung mit zwei grundlegenden Forschungstraditionen der Soziologie. Zum einen zieht Bohnsack für die Entwicklung seiner Idee die von Garfinkel geprägte Ethnomethodologie, die sich mit alltäglichen Praktiken und Aushandlungsprozessen der Produktion sozialer Realitäten befasst, heran (vgl. Nohl 2006, S. 7; von Lehm 201, S. 79). Zum anderen basiert der Grundgedanke der Dokumentarischen Methode auf den Erkenntnissen der Wissenssoziologie Karl Mannheims (vgl. Nohl 2006, S. 7). Bohnsack konstruierte sein Auswertungsverfahren für qualitative Forschungsprozesse, um praktische Erfahrungen von einzelnen Personen, Gruppen oder ganzen Milieus rekonstruieren zu können, sodass Handlungsorientierungen, die sich innerhalb der jeweiligen Alltagspraxen konstituieren, sicht- und nachvollziehbar offengelegt werden können (vgl. ebd., 8). Eine maßgebliche Entwicklung, die die Dokumentarische Methode für die qualitative Forschung in der Sozialwissenschaft und deren Auswertungsmethoden mit sich bringt, ist die Möglichmachung eines Zugangs nicht bloß zu reflexivem, sondern darüber hinaus auch zu handlungsleitendem Wissen der im auszuwertenden Material inbegriffenen Akteure (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 9).

Im Zentrum der Dokumentarischen Methode steht das Ziel, atheoretisches, den Handlungen in der Alltagspraxis immanentes Wissen zu explizieren, das bedeutet, es begrifflich und verständlich zum Ausdruck zu bringen (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 12). Handlungsorientierungen und habituelle Motive sind in der Alltagspraxis in der Regel immanent und sind weder Akteur\*innen, noch Beobachter\*innen direkt, nur durch bloße Beobachtung und inhaltsanalytische Verfahren, ersichtlich. Es bedarf demnach eines Analyseprozesses, der diese, dem Alltagshandeln zugrundeliegenden Motive und Intentionen, sowie Bedeutungen und Meinungen, freilegen kann. Beispielsweise im Rahmen von Gruppendiskussionen, innerhalb derer eine Aushandlung von Handlungsorientierungen durch Interaktionen zwischen den Teilnehmer\*innen stattfindet, kann eben jene Explikation gelingen. Es kommt dabei zu einer Loslösung von der Perspektive eines ständig andauernden Dualismus zwischen Subjektivismus und Objektivismus, indem die subjektiven Erfahrungen und Erzählungen der Teilnehmenden aus dem Material mit ihrer Explikation von Handlungspraxen

und damit den Strukturen, die den jeweiligen Praxen zugrunde liegen, verknüpft betrachtet werden. Es handelt sich demnach weder um einen rein subjektiven noch um einen ausschließlich objektiven Zugang, sondern um eine Verknüpfung beider, wie Nohl in der untenstehenden Abbildung 2 transparent macht.

Sinngelhalt		Empirische Erfassbarkeit	Interpretationsschritt
Immanenter Sinngelhalt	Intentionaler Ausdruckssinn	nicht erfassbar	-/-
	Objektiver Sinn	thematisch zu identifizieren	formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngelhalt		anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren	reflektierende Interpretation

Abbildung 2: Dokumentarische Methode (Nohl 2013, S. 9)

Die praktische Essenz der Dokumentarischen Methode liegt dabei in der Transformation der Analyseinstellung von der Frage nach dem *Was*, das sich auf gesagte und gezeigte Inhalte eines Materials und deren Objektiven Sinn bezieht, hin zu einer Perspektive des *Wie*, welches explizit nach der Art und Weise, *wie* sich handlungsorientiertes Wissen in alltagspraktischen Prozessen konstruiert und welches demnach anhand des Herstellungsprozesses rekonstruierbar wird, fragt (vgl. ebd., S. 13). Dieses Wissen um den Herstellungsprozess und die Frage *wie* Handlungsorientierungen sich konstruieren, wird als sogenanntes „konjunktives Wissen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 15) bezeichnet und steht im Kontrast zu dem von Mannheim übernommenen „kommunikativ-generalisierenden Wissen“ (ebd.). Letzteres beschreibt den kommunizierten Informationsgehalt eines Materials, der mühelos von nahezu allen Gesellschaftspartizipierenden verstanden werden kann. Das konjunktive Wissen hingegen benötigt eine tiefgehende Analyse der Handlungspraxis, um die Konstruktion von Handlungsmotiven nachvollziehbar machen zu können. Dies kann beispielsweise durch die Analyse einer Gruppendiskussion, in der es um eine bestimmte Thematik geht, zu der die Teilnehmer\*innen ihre eigenen Handlungspraxen schildern, diskutieren und reflektieren, geschehen. Auf diese Weise wird es möglich, auch das konjunktive Erfahrungswissen, das nicht jedem Gesellschaftsmitglied, sondern eben nur den Milieuzugehörigen immanent und zugänglich ist, da es sich innerhalb spezifischer Erfahrungsräume konstituiert, sichtbar werden zu lassen (vgl. ebd.). Wird ein solcher Analyseprozess angestrebt sind drei grundlegende Schritte zu identifizieren, deren Vollzug den Perspektivwechsel vom *Was* zum *Wie* ermöglicht und somit zum gewünschten Resultat einer Sichtbarmachung von impliziten Handlungsorientierungen der befragten oder beobachteten Akteur\*innen innerhalb eines praktischen Feldes führt (siehe Abb. 3). Zunächst wird dabei die *formulierende Interpretation* notwendig, worauf die *reflektierende Interpretation* des erhobenen Materials folgt. Zum

Schluss kann, nach Durchführung mehrerer Interviews oder Diskussionen, eine *Typenbildung* durchgeführt werden.

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte
	Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Typenbildung

Abbildung 3: Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode (Nohl 2006, S. 45)

Da im Rahmen dieses Forschungsberichts lediglich Material einer einzelnen Gruppendiskussion erhoben wird, für die Typenbildung jedoch eine vergleichende Analyse mehrerer Diskussionen notwendig ist (vgl. Nohl 2006, S. 55), befasst sich der folgende Abschnitt lediglich mit der Darstellung der ersten beiden Schritte der Dokumentarischen Auswertungsmethode.

Unmittelbar nach der Erhebung des Materials kann die Vorbereitung auf die beiden nachfolgenden Interpretationsschritte beginnen. Dafür muss zunächst die Audioaufnahme (oder auch das Transkript) in die Form von „thematischen Verläufen“ (Nohl 2013, S. 46 nach Bohnsack 2003, S. 45) gebracht werden. Das bedeutet, dass eine Identifizierung derer Thematiken und Stellen im Material stattfindet, die dem Erkenntnisinteresse der Forschung besonders gerecht oder für diese als speziell aufschlussreich erachtet werden. Auch Diskussionsinhalte, innerhalb derer sich einzelne oder mehrere der Teilnehmenden besonders ausführlich oder auch emotional geäußert haben, gehören als solche zu den aufschlussreichen Stellen im Material dazu. Im nächsten Schritt erfolgt nun die inhaltliche Rekonstruktion der Textstellen, im Rahmen derer die Forschenden das Gesagte mit eigenen Worten paraphrasieren beziehungsweise zusammenfassen (vgl. Nohl 2019, S. 90). Die Zusammenfassungen entstehen anhand der Frage *Was* im jeweiligen Textabschnitt gesagt wird. Anhand dieser Formulierungen können im Anschluss Ober- und Unterthemen identifiziert werden, die dem Material Übersicht und Struktur verleihen (vgl. Bohnsack 2008, S. 136). Dieser Prozess dient dabei nicht nur der Auswahl bedeutender Textstellen und dem *Sich Vertrautmachen* mit dem Material, sondern verdeutlicht den Forschenden bereits in einem frühen Stadium der Analyse (oftmals durch das gemeinsame Arbeiten am Material und dem Diskussionsprozess, der dabei innerhalb der Forschungsgruppe bezüglich geäußerter Inhalte in Gang gesetzt wird), dass das Gesagte sehr wohl einer interpretativen Leistung bedarf und der thematische Inhalt dessen nicht als

selbstverständlich eindeutig gehandelt werden kann. (vgl. Nohl 2013, S. 46f). Eben hier zeigt sich die Diskrepanz zwischen kommunikativem, allgemein zugänglichem und dem milieuspezifisch ausgehandeltem konjunktivem Wissen, welches in konjunktiven Erfahrungsräumen konstruiert wird und zunächst noch nicht sichtbar ist. Im Rahmen der formulierenden Interpretation wird das Material also anhand von Ober- bzw. Unterthemen strukturiert und mithilfe der formulierenden Feininterpretation inhaltlich treffend zusammengefasst. Ist dies geschehen, folgt der nächste Analyseschritt, die reflektierende Interpretation. Hier kommt es maßgeblich darauf an, die ausgewählten Textstellen im Hinblick auf ihre Entstehungs- und ihre Verarbeitungsweise zu verstehen. Die Frage, die sich dabei zu stellen ist, ist: In welchem Orientierungsrahmen wird das zugrundeliegende Thema abgehandelt? Diese Form der Interpretation lässt sich in zwei Prozessschritte aufteilen, sodass die Frage nach dem *Wie* sowohl hinsichtlich des formalen als auch des semantischen Aspekts vom erhobenen Material bearbeitet werden kann. Zunächst erfolgt daher die formale Interpretation mit einer Textsortentrennung ehe weiterführend die semantische Interpretation mit einer komparativen Sequenzanalyse durchgeführt wird (vgl. Nohl 2013, S. 47f). Für die formale Interpretation mit Textsortentrennung wird sich auf die von Fritz Schütze im Rahmen seiner Narrationsstrukturanalyse eingeführte Einteilung in Erzählung, Beschreibung und Argument, sowie auf die Differenzierung nach Przyborski (2004) gestützt (vgl. Nohl 2006, S. 48 nach Schütze 1987).

Erzählungen kennzeichnen sich durch die Äußerung eines Handlungsablaufs bzw. eines Geschehens, das einen Anfang und ein Ende aufweist. Beschreibungen sind als diejenigen Stellen im Textmaterial zu identifizieren, die eine Art Routine skizzieren, also wiederkehrende Abläufe, Handlungen und Sachverhalte darstellen. Argumente bzw. Bewertungen werden diejenigen Äußerungen genannt, die in den Zusammenfassungen von Alltäglichem mit Stellungnahmen bezüglich verschiedener Handlungsmotive verknüpft werden. In ihnen werden Begründungen für das eigene (oder fremdes) Handeln und Verhalten formuliert. Wichtig ist dabei zu betonen, dass alles Erzählte niemals die reine, objektive Realität auszudrücken vermag, sondern stets eine erzählte, subjektive Erfahrung begründet (vgl. Nohl 2006, S. 48).

Zu unterteilen sind dabei einerseits die Erzählungen und Beschreibungen, die immer an gewisse Selbstverständlichkeiten aus der Perspektive des oder der Erzählenden geknüpft sind, jedoch aufgrund der Selbstverständlichkeit nicht weiter expliziert werden (also konjunktives Wissen aus dem eigenen Erfahrungsraum), und andererseits die Argumente und Bewertungen, die grundsätzlich Begründungen von Handlungsmotiven mit sich bringen, die von den Erzählenden



explizit kommuniziert und begrifflich gemacht werden (also kommunikatives, allgemein zugängliches Wissen) (vgl. ebd., S. 49).

Es kommt aufgrund dessen im Analyseprozess vordergründig darauf an, die Erzählungen und Beschreibungen, also das im Interview vermittelte, atheoretische bzw. konjunktive Wissen, das nur denjenigen immanent ist, die Teil des jeweiligen Erfahrungsraums sind, zu untersuchen. Auch die argumentativen und begründenden Passagen im Material können jedoch, gleichwohl sie bereits kommunikatives, allgemein gesellschaftlich institutionalisiertes Wissen beinhalten, entlang der Art und Weise *wie* Handlungsabsichten und Motive begründet werden, interpretiert werden (vgl. ebd.).

Eine weitere Aufschlüsselung nach Przyborski (2004) wird mit der untenstehenden Tabelle möglich. Hier wird explizit auf die in Gruppendiskussionen vorkommenden Textsorten hingewiesen, die Aufschluss über die genaue Intention des Gesagten und die Beziehung, in der getätigte Aussagen zu vorigen Aussagen und denen anderer Teilnehmenden stehen, geben.

<b>Begriffserklärung der Diskursorganisation nach der dokumentarischen Methode (Przyborski 2004)</b>	
Proposition	Der Begriff bezieht sich auf den Orientierungsgehalt von Äußerungen.
Elaboration	Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung.
Exemplifizierung	Ausarbeitung/Vertiefung einer Orientierung anhand von Beispielen.
Differenzierung	Eine Differenzierung markiert die Grenzen der Orientierung bzw. schränkt die Reichweite oder Relevanz einer Orientierung ein oder modifiziert sie.
Validierung	Bestätigung eines aufgeworfenen propositionalen Gehaltes.
Ratifizierung	Der Begriff wird genutzt, wenn sich noch nicht entscheiden lässt, ob es sich um eine Bestätigung/Validierung des Sinngehalts einer Äußerung handelt oder ob nur angezeigt werden soll, dass der Sinngehalt verstanden wurde.
Antithese/Synthese	Der Begriff der Antithese meint ein verneinendes Sich-Beziehen auf eine Proposition bzw. das Aufwerfen eines gegenläufigen Horizonts, dem eine Synthese folgt.
Divergenz	Der Begriff der Divergenz wird genutzt, wenn Gesprächsteilnehmerinnen thematisch Elemente von anderen Äußerungen aufgreifen, sie aber in einen anderen Orientierungsrahmen setzen. Sie reden quasi aneinander vorbei.
Konklusion	Konklusionen beenden die Darlegung eines Orientierungsgehalts.
Transposition	Die Darlegung eines Orientierungsgehalts wird beendet und gleichzeitig ein neues Thema aufgeworfen, in dem die Orientierung in ihrem Grundgehalt mitgenommen wird.
Zwischenkonklusion oder Anschlussproposition	Beendigungssequenz mit folgendem Neuansatz, in dem ein Thema nur erweitert oder anders aufgrollt wird.

Abbildung 4: Begriffserklärung der Diskursorganisation nach der dokumentarischen Methode (Przyborski 2004, S. 440)

(Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Lehrbuch (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften;

zit. n. Glammeier, Sandra (2011): Zwischen verleblichter Herrschaft und Widerstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, S. 440.)

Anschließend an die formale Interpretation in Form der Textsortenbestimmung erfolgt die semantische Interpretation. Hier kommt es darauf an, den jeweiligen Orientierungsrahmen der Erzählungen zu rekonstruieren, indem „[...] über eine Abfolge von Handlungssequenzen oder von Erzählsequenzen zu Handlungen hinweg Kontinuitäten [...]“ (Nohl 2006, S. 51) identifiziert werden. Das bedeutet, dass die relevanten Erzählungen, wo immer dies möglich ist, in Abschnitte eingeteilt werden (1. Äußerung, 2. Äußerung als Fortsetzung, 3. Äußerung als Ratifizierung des Orientierungsrahmens). Die Erzählungen der teilnehmenden Personen, die dasselbe Thema bearbeiten, werden nun miteinander verglichen. Treten in Bezug auf dasselbe Thema in verschiedenen Fällen unterschiedliche 2. und 3. Äußerungen mit einer anderen impliziten Regelmäßigkeit auf, so sind diese als differente Orientierungsrahmen beziehungsweise als derselbe Orientierungsrahmen mit unterschiedlichen Ausprägungen (im Sinne von Horizonten und Gegenhorizonten) zu identifizieren. Aus den sich aus dem Vergleich ergebenden Orientierungsrahmen können nun in einem anschließenden Schritt Typen gebildet werden (vgl. ebd., S. 52f). Da sich dieser Schritt jedoch innerhalb dieser Forschung nicht anbietet, wird auf eine ausführliche Skizzierung dessen an dieser Stelle verzichtet.

## **6. Empirische Befunde**

(R. Wichelhaus)

Das nun folgende Kapitel dieser Arbeit skizziert die empirischen Befunde, die im Rahmen der Forschungswerkstatt durchgeführten qualitativen Einzelinterviews und der Gruppendiskussion erhoben wurden. Bereits eingangs erwähnt, bedient sich die Forschungswerkstatt einem mixed-methods-design, indessen nun auch drei unterschiedliche Auswertungsmethoden ihre Anwendung in diesem Analyse- und Auswertungskapitel finden. In einem ersten und zweiten Schritt werden die Interviews von Frau M. und Frau R. in ihrer Gesamtgestalt in rosenthalscher<sup>4</sup> Lesart plastisch umrissen, sodass anschließend auf die unterschiedlichen Prozessstrukturen des Lebensverlaufs nach Alfred Schütze eingegangen werden kann. Im dritten Teilkapitel wird die durchgeführte Gruppendiskussion mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet und in Beziehung zu dem theoretischen Bezugsrahmen der institutionalisierten Elternschaft gesetzt. Am Ende jeden Teilkapitels wird ein gruppeninternes Zwischenresümee gezogen, sodass im darauffolgenden und letzten Kapitel die gemeinsamen Ergebnisse aller drei Forschungsdesign reflektiert und in ein gemeinsames Fazit überführt werden können.

### **6.1. Interview mit Frau M.**

(L. Neuhaus)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse des Interviews mit Frau M. dargelegt. Um einen ganzheitlichen Überblick zu ermöglichen, wird das Interview anfangs als Gesamtgestalt nach Rosenthal betrachtet. Anschließend wird einzeln auf die verschiedenen Prozessstrukturen des Lebenslaufs nach Fritz Schütze eingegangen, wobei in der Analyse auch die jeweiligen Lernformen nach Nittel Beachtung finden. So wird das Interview in Bezug auf institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster, die biografischen Handlungsschemata, mögliches Verlaufskurvenpotential und auf Wandlungsprozesse der Identität von Frau M. analysiert. Es folgt eine Reflexion des Forschungsprozesses und abschließend ein Zwischenfazit.

### 6.1.1. Gesamtgestalt der Lebensgeschichte

(L. Jacobs)

In Anlehnung an, die in 5.2.1. vorgestellten Prinzipien der Gesprächsführung, wurden folgender Einstieg und eine offene Fragestellung für das narrative Interview erarbeitet. Diese wurden im Interview sinngemäß aber nicht im identischen Wortlaut angewendet.

#### Einstieg:

In unserer Forschungswerkstatt interessieren wir uns für Studierende mit Kind(ern). Dafür führen wir biografische Einzelinterviews und eine Gruppendiskussion. Durch unsere Forschung möchten wir etwas über die Lebensbedingungen von Studierenden mit Kind(ern) herausfinden und erforschen, wie die Studienbedingungen für Eltern verbessert werden können.

#### Offene Fragestellung (in Anlehnung an Rosenthal 1995, S. 187):

„Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse bezogen auf das Studium mit Kind, die für dich persönlich wichtig waren. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich erst mal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die wir später dann noch eingehen werde“

Rahmenbedingungen: Das Interview fand im Sommer 2021 in Präsenz statt. Die Gesprächspartnerin (Frau M.) war zu dem Zeitpunkt Anfang dreißig, hatte einen siebenjährigen Sohn und war beurlaubte Studentin im B.A. der Geschichtswissenschaft der Universität Bielefeld. Das Interview wurde von einer Kommilitonin geführt, eine weitere Person aus der Forschungsgruppe hat Notizen gemacht und Rückfragen gestellt. Während des Interviews herrschte eine angenehm sympathische und lockere Stimmung zwischen den Forscherinnen und der Gesprächspartnerin. Das Interview dauerte eine Stunde und zwanzig Minuten, wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und später transkribiert.

Die Erzählung: Der Erzählung geht eine Aushandlungsphase zwischen Frau M. und der Interviewerin voraus, in welcher Frau M. genau wissen möchte, für welche Themenbereiche sich die Forschungsgruppe interessiert. Vor diesem Hintergrund trifft Frau M. die Themenauswahl für ihre Erzählung. Die daraus resultierenden einzelnen Themendächer und Erzählsequenzen stehen demnach deutlich im Gesamtzusammenhang zur Hauptthematik „Studieren mit Kind(ern)“. Die anschließende Erzählung ist flüssig. Frau M. behält eindeutig den größten Redeanteil im Gespräch und übernimmt teilweise charmant die Gesprächsführung. Im Interviewverlauf gibt es einen Wechsel zwischen leiser und lauter Erzählung. Ernste Themen werden häufig durch ironische Passagen abgelöst. Frau M. lacht auffällig häufig und teilweise langanhaltend während sie erzählt. Das Lachen ist anstecken für die Beteiligten und

hinterlässt einen positiven und freundlichen Eindruck von Frau M. Bei der späteren Auseinandersetzung mit den Inhalten des Gespräches, wird deutlich, dass Frau M. durch ihr Lachen oft Unsicherheiten kaschiert und unangenehme Themen „weggelacht“ hat. Einiges deutet darauf hin, dass die Themen, bei denen Frau M. viel lacht, angstbesetzt sind. Vor diesem Hintergrund ist auch das laute und leise Sprechen innerhalb der Erzählung einzuordnen: über für sie persönlich unangenehme Themen und eigene Verhaltensweisen, welche gesellschaftlich wenig akzeptiert sind, spricht Frau M. leise und hastig. Bei anderen Themen wirkt sie selbstsicher und spricht mit deutlicher Stimme.

Frau M. beginnt ihre Erzählung zunächst chronologisch bei ihrem Einstieg in das Studium ca. zwei Jahre nach ihrem Abitur. Sie macht sofort deutlich, dass sie schon lange am Studieren ist und berichtet von einem anfänglichen Studiengangwechsel von Biologie zu Geschichte. Hierbei steht die Suche nach einem Studienfach, welches Frau M. persönlich interessiert, mehr im Vordergrund als eine berufsorientierte Studienwahl. An anderer Stelle wird deutlich, dass Frau M. in die Rolle der Studentin schlüpft, um dem gesellschaftlichen und familiären Druck zu entgehen, eine Ausbildung etc. zu absolvieren. Ihre anfängliche Studienzeit ist ziellos und Frau M. erbringt keine Leistungen für ihr Studium. Sie führt ein genussorientiertes Leben. Frau M. berichtet von ihrer überraschenden Schwangerschaft, durch welche sich ihre Einstellung zum Studium ändert: Sie sammelt Leistungspunkte, macht Modulprüfungen, sogar noch hochschwanger und trotz der Stressbelastung. Ihr Sohn kommt im Oktober 2014 zur Welt. Sie berichtet stolz davon, wie sie zwei Wochen nach der Geburt Zuhause schon wieder Nachhilfe gegeben hat. Es ist ihr sehr wichtig zu betonen, dass sie „nie nichts gemacht“ hat. Nach der Geburt lässt sich Frau M. beurlauben und lässt das erste Semester ausfallen. Frau M. bewertet positiv, dass an der Uni Bielefeld bis zum 18. Lebensjahr des Kindes eine Beurlaubung möglich ist. Auch die damit verbundenen vorteilhaften Regelungen für das NRW Ticket, den Sozialbeitrag und die KiTa-Gebühren findet sie angemessen und fair. Die diesbezüglichen Informationen hat sie von dem Familienservice der Universität Bielefeld. Eine Freundin hatte ihr diesen empfohlen, woraufhin Frau M. den Familienservice während ihrer Schwangerschaft für ein Beratungsgespräch aufgesucht hat.

Im folgenden Semester betreut die Mutter von Frau M. das Baby stundenweise. Frau M. nimmt ihr Studium wieder auf, jedoch nicht im vollen Umfang. Ein immer wiederkehrendes Thema für Frau M. ist die Betreuung ihres Sohnes. Hierbei nimmt die Uni-KiTa eine zentrale Rolle ein. Einerseits beschreibt Frau M. eine große Entlastung, welche durch den KiTa Besuch entsteht. Andererseits besteht durch Krankheitsphasen zunächst keine kontinuierliche Betreuung in der KiTa. Nach der ersten Phase wird die Betreuung in der KiTa als Entlastung

wahrgenommen. Das vergangene Jahr war durch Bedingungen der Coronapandemie geprägt: Frau M. hat sich entschieden dem Hin-und-Her von Öffnen und Schließen der KiTa dadurch entgegenzuwirken, indem sie ihren Sohn konstant zuhause betreut hat. Nicht nur in dieser Situation obliegt die Hauptverantwortung der Kinderbetreuung bei Frau M.. Mit dem Beginn des KiTa Besuches steigt der gesellschaftliche Druck, wieder abschlussorientiert zu studieren, auf Frau M. an. Dies wird an mehreren Stellen im Interview deutlich. Mit dem Druck verbunden ist auch, dass Frau M. suggeriert wird, eine Vorbildfunktion für ihr Kind einnehmen zu müssen. Der steigende Druck ist wahrnehmbar und unangenehm für Frau M., er führt jedoch nicht zu einer schnelleren Leistungserbringung ihrerseits. Frau M. bietet im Verlauf der Erzählungen verschiedene Ansätze zur Erklärung, warum sie mit ihrem Studium nicht fertig wird, bzw. warum sie Leistungen aufschiebt. Die Hauptthematik „Studieren mit Kind(ern)“ steht für Frau M. in einem engen Zusammenhang mit verschiedenen Begründungen, warum sie es mit Kind bisher nicht geschafft hat, das Bachelorstudium zu beenden. Die Gründe betreffen sowohl äußere Rahmenbedingungen als auch eigene Kompetenzen. Auf Nachfragen hin betont Frau M. an mehreren Stellen in der Erzählung, dass sie für schriftliche Leistungen häufig „nicht den Kopf frei hat“. Sie beklagt, dass sie sich nicht daran gewöhnen kann, nur ein bestimmtes und begrenztes Zeitfenster am Tag für das Verfassen von Hausarbeiten zur Verfügung zu haben. Sie würde gerne schreiben können, wenn ihr der Sinn danach steht und sie sich um nichts anderes kümmern muss. Auffällig ist hierbei, dass sich Frau M., trotz bereits geschriebener und eingereichter Hausarbeiten, für wenig kompetent im Umgang mit wissenschaftlichem Schreiben hält.

Dem bereits langjährigen Scheitern im Studium setzt sie entgegen, dass sie sehr viel Glück im Leben hat. Dies betont sie für unterschiedliche Lebensbereiche: Sie hat Glück, dass ihr Freund sie finanziert. Dieser arbeitet im Niedriglohnsektor und kommt gemeinsam mit ihren Eltern für den Lebensunterhalt und die gemeinsame Mietwohnung auf. Hierbei arrangiert sich Frau M. mit der Rolle als (haupt-)verantwortliche Mutter und verzichtet bewusst auf die Beantragung von BAföG oder anderen Sozialleistungen. Ebenfalls betont sie ihr Glück im Kontrast zu den Lebenssituationen verschiedener Freundinnen mit Kindern. Im Verlauf der Erzählung häufen sich Geschichten von Freundinnen, welche in soziale und/oder persönliche Schieflagen geraten sind. Frau M. kontrastiert ihre eigene Lebenssituation zu diesen Geschichten und betont ihr eigenes Glück. Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Frau M. hat ein großes gesellschaftspolitisches Interesse an der Beseitigung von Nachteilen von vulnerablen Gruppen innerhalb der Gesellschaft. An verschiedenen Stellen positioniert sie sich gesellschaftskritisch und hat für den Bereich der Universität, welche sie überwiegend lobend beschreibt, konkrete

Verbesserungsvorschläge. Dabei positioniert sie sich selbst nicht als vulnerabel oder bezieht ihre eigene prekäre Situation, als finanziell abhängige Langzeitstudentin mit Kind, nicht auf die von ihr hervorgebrachte Gesellschaftskritik.

An keiner Stelle im Interview findet eine umfassende Reflexion ihrer aktuellen Lage und der eigenen Verantwortung und Handlungsmacht in Bezug auf ihren Studienfortschritt statt. Ebenfalls ungeklärt bleiben die Berufsziele von Frau M. Einerseits möchte sie schnell fertig werden, in das Berufsleben einsteigen und Geld verdienen. Andererseits spricht sie davon, das Studienfach erneut zu wechseln und ggf. noch einen Master zu absolvieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang die von der Interviewerin gestellte Nachfrage bezüglich der Studienmotivation von Frau M. Dies beantwortet Frau M., indem sie ihren eigentlichen Berufswunsch beschreibt: Vor der Aufnahme ihres Studiums hat Frau M. ein Jahr lang eine Berufsschule besucht, mit dem Ziel Kosmetikerin zu werden. Dies hat sich aus verschiedenen Gründen nicht realisiert. Die Erwähnung des vorherigen Berufswunsches lässt darauf schließen, dass die Aufnahme des Studiums für Frau M. eher eine Notlösung war, in welche jetzt schon zu viel Arbeit geflossen ist, um es abbrechen zu können. Hierbei ist die jahrelange Unterstützung seitens ihres Freundes und ihrer Eltern und die damit implizierte „Pflicht“ zu einem Studienabschluss zu kommen ebenfalls zu berücksichtigen. Dieser Themenbereich wird von Frau M. nur indirekt angesprochen.

Durch unsere offene Fragestellung und die von Frau M. gesetzten Themenfelder/Schwerpunkte, steuert Frau M. das Interview insofern, dass unangenehme Themen, wie partnerschaftliche und familiäre Konflikte nur angedeutet und nicht vertieft werden. Ebenfalls deutet sie ihre Zuwanderungsgeschichte nur an einer Stelle an und lässt dieses Themenfeld ansonsten unberücksichtigt. Hinzu kommt ein häufiger Wechsel in der Formulierung von „ich“ zu „man“ oder „du“, welcher sich durch das gesamte Interview zieht. Durch die damit einhergehende Verallgemeinerung lässt Frau M. vor allem das gesellschaftlich negativ bewertete Aufschieben des Studiums, als etwas erscheinen, worin sie nicht unmittelbar involviert und somit auch nicht verantwortlich ist. Die Differenz zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte wird durch die meist lustig-ironische Erzählung und des dahinterstehenden Leidens einer Langzeitstudentin, welche es nicht schafft, ihr Studium zu beenden, deutlich.

## **6.1.2. Prozessstrukturen des Lebenslaufs und Lernformen**

(L. Neuhaus)

Im Folgenden wird das Interview mit Frau M. anhand der vier Prozessstrukturen des Lebenslaufs nach Fritz Schütze analysiert. Wie bereits in der Erläuterung der vier Prozessstrukturen erwähnt, bestehen diese aus den institutionellen Ablauf- und Erwartungsmustern, den Handlungsschemata, den Erleidenskurven und den Wandlungsprozessen. In Anlehnung an diese Prozessstrukturen des Lebenslaufs wird die Analyse durch die Einbeziehung der Lernformen nach Nittel ergänzt. Diese Lernformen umfassen das verwaltete, zielorientierte, leidgeprüfte und schöpferische Lernen.

Für einen sinnvollen Aufbau der Analyse, wird die Reihenfolge der Prozessstrukturen und Lernformen wie soeben aufgelistet, beibehalten.

### **6.1.2.1. Institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster**

(L. Neuhaus)

Bei den institutionellen Ablauf- und Erwartungsmustern geht es um die Fahrpläne des Lebens und um den Kontakt mit den professionellen Akteuren, die besonders an den Wendepunkten des Lebenslaufs (Schulabschluss, Ausbildungsbeginn etc.) in Erscheinung treten und den Eintritt in die neue Lebensphase unterstützen, bescheinigen oder auch behindern können. Während der Analyse des Interviews mit Frau M. wurden vor allem die eigenen Fahrpläne des Lebenslaufs der Frau M. fokussiert, sowie die an sie herangetragenen gesellschaftlichen Ablauf- und Erwartungsmuster. Auch ihr Kontakt zu den professionellen Akteuren der verschiedenen Institutionen ist von Bedeutung.

Im Verlauf von Frau M.s Berufsbiografie ist der erste Wendepunkt, von dem sie uns berichtet, ihr abgeschlossenes Abitur. Diese erste Hürde lässt erfolgreiche Auseinandersetzungen mit den Ablauf- und Erwartungsmustern der Institution Schule und somit auch institutionelles Lernen vermuten. Allerdings entsteht im Interview der Eindruck, dass Frau M. mit ihren Leistungen im Abitur nicht vollständig zufrieden war, denn sie äußert sich deutlich ablehnend gegen eine Fortsetzung von schulischen Fächern in ihrer anschließenden Kosmetikausbildung.

„das war aber zusammen mit dem Fachabi. also ich [...] hätte im Prinzip das komplette Fachabi mitmachen müssen. [...] °was ja auch einfach voll°. Katastrophe ist @(. )@ [...]“  
(Z. 316 – 319)



Es werden im Interview mit Frau M. sehr wenig konkrete, eigene berufliche Fahrpläne des Lebens sichtbar. Darum gewinnt ihre Ausbildung zur Kosmetikerin eine besondere Bedeutung, denn Frau M. äußert hier klar, dass dieses Berufsziel intrinsisch motiviert und ihr eigenes war. Sie antwortet auf die Frage nach ihrer Studienmotivation im Interview, ca. zehn Jahre später: „ich wollte eigentlich-. wollte ich Kosmetikerin werden“ (Z. 311)<sup>3</sup>.

Dieser eigene berufliche Fahrplan des Lebens, Kosmetikerin zu werden, lässt sich aus verschiedenen Gründen von Frau M. nicht realisieren. Zum einen berichtet sie von einer Überqualifizierung durch ihr Abitur. Zum anderen ist sie nicht bereit, die hohen Gebühren für eine Ausbildung im Betrieb selbst zu bezahlen. Frau M. sagt, sie konnte „keine Ausbildung im Betrieb machen. weil man für mich eh keine Zuschüsse gekriegt hätte“ (Z. 312 - 313).

Es wird der Konflikt ihres inneren Fahrplanes mit der Realität der bürokratischen Regelungen deutlich. Im Prozess der Ausbildungsplatzsuche und in der Auseinandersetzung mit den gesetzlichen Vorgaben, lässt sich verwaltetes Lernen nach Nittel vermuten. Denn Frau M. findet eine Alternative, um ihren beruflichen Lebensplan auch ohne einen Ausbildungsbetrieb realisieren zu können. Sie beginnt eine schulische Ausbildung zur Kosmetikerin an einem Berufskolleg in Minden.

Nach einem Jahr ist sie nicht mehr bereit, den schulischen Teil der Ausbildung, der zum Erwerb des Fachabiturs gedacht ist, ebenfalls zu absolvieren. Sie bricht die Ausbildung ab. Es fällt auf, dass sie den vorgesehenen Ablauf der Ausbildung als gegeben und unveränderlich hinnimmt und darauf auch ihre Entscheidung zum Abbruch gründet. Dies wird an der Aussage Z. 321 - 322 deutlich, wo sie sagt: „es war zwei Wochen Kosmetik und dann hatte ich drei Wochen Schule und hatte Sport und Religio:n und so und war dann so-. okay. nein @(. )@.“.

Auf den Gedanken, sich ihre in der Vergangenheit bereits erbrachten schulischen Leistungen (Abitur) für die Ausbildung anrechnen zu lassen, ist Frau M. nicht gekommen. Sie kämpft nicht für ihr berufliches Ziel, geht nicht zur Leitung des Ausbildungsinstitutes, um ihre Probleme zu besprechen und sich für individuelle Lösungsmöglichkeiten einzusetzen. Möglicherweise hätte sie durch eine Anrechnung ihres Abiturs die Ausbildungsdauer für sich sogar verkürzen können. Stattdessen geht sie jedoch den Weg des geringsten Widerstandes und nimmt das Scheitern ihres Berufswunsches in Kauf, um den unbefriedigenden Ausbildungsbedingungen zu entgehen.

An dieser Stelle findet im Lebenslauf von Frau M. kein verwaltetes Lernen statt, denn dieses hätte einen Aushandlungsprozess zwischen den eigenen Fahrplänen des Lebens von Frau M.

---

<sup>3</sup> Die Zeilenangaben innerhalb dieser Analyse verweisen auf die jeweiligen Textstellen des Interviews mit Frau M.

und den institutionellen Ablaufmustern sowie den Professionellen des Berufskollegs bedeutet. In der Zeit nach dem Abbruch ihrer Ausbildung wird Frau M. mit der gesellschaftlichen Erwartung konfrontiert, dass junge Menschen nach dem Abitur eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren sollten, um sich beruflich zu qualifizieren. Frau M. selbst scheint wenig eigene Begeisterung für die Suche nach einer beruflichen Perspektive aufbringen zu können und strebt auch nicht erkennbar danach, langfristig finanzielle Unabhängigkeit von ihren Eltern zu erreichen. Es werden an dieser Stelle keine eigenen, neuen beruflichen Fahrpläne des Lebens deutlich. Stattdessen sucht Frau M. nach einer Möglichkeit, wie sie den Menschen ausweichen kann, welche sie dazu drängen, dem leistungs- und karriereorientierten Ablaufmuster eines normalen Lebenslaufs zu folgen.

Als junger Mensch ohne abgeschlossene Berufsausbildung untätig und ohne berufliche Ziele in den Tag hineinzuleben, entspricht nicht den gesellschaftlichen Ablauf- und Erwartungsmustern des Lebenslaufs. Entsprechend groß sind die Sorgen der Verwandten, wenn junge Erwachsene dieses Verhalten zeigen. Frau M. sagt im Interview: „aber bevor mich meine Eltern weiter nerven @und andere Leute mich weiter nerven@. @(.)@. bin ich jetzt halt Studentin“ (Z. 344 - 345). Es sind also unter anderem die Sorgen ihrer Eltern, welche sie zu ihrer Immatrikulation an der Universität Bielefeld bewegt haben. Die Begründung ihrer Studienwahl, sie wolle im Fach Biologie lernen, wie Kosmetik hergestellt wird (Z. 333 - 334), erscheint dagegen sehr realitätsfern, und verdeutlicht Frau M.s mangelnde Auseinandersetzung mit dem gewählten Fach.

In der Rolle als Studentin scheint sich für Frau M. eine Möglichkeit zu eröffnen, wie sie die Anforderung der Gesellschaft, dass sie sich als junger Mensch aktiv um eine berufliche Zukunftsperspektive zu bemühen hat, oberflächlich erfüllen kann. Gleichzeitig ist sie als Studentin in der Lage, genug Freiraum für sich zu beanspruchen, um ihrer genussorientierten Lebensführung nachzugehen (Z. 690 - 692).

Nach einem Semester wechselt Frau M. zu dem Studienfach Geschichte, wo sie der Lateinamerikabereich interessiert (Z. 340).

Sie macht deutlich, dass sie in ihrem Geschichtsstudium in dieser Zeit nicht auf eine bestimmte berufliche Perspektive hingearbeitet hat. Es handelt sich also nicht um einen konkreten beruflichen Fahrplan des Lebens, sondern mehr um eine Möglichkeit weiterhin Studentin bleiben zu können. Frau M. versichert im Interview, dass sie das Studium abgebrochen und etwas anderes gemacht hätte, wenn sich bessere Zukunftsperspektiven für sie ergeben hätten.

„dann da Geschichte. aber nie irgendwie mit (.) in Hinblick auf was kann ich damit später machen? sondern eher Interesse. und es war auch eher so dieses *ich habe das angefangen*“

*und war so ach. wenn ich irgendwas anderes finde dann mache ich irgendwas anderes.“*  
(Z. 341 – 343)

Das Geschichtsstudium scheint mehr eine rückwärts gerichtete Beschäftigung mit der eigenen Vergangenheit<sup>4</sup> zu sein als eine nach vorne ausgerichtete Investition in ihre zukünftige Karriere. Auch kritisiert Frau M. im Interview sehr direkt die Überbewertung eines Studiums durch die Gesellschaft allgemein sowie durch ihre Verwandten im Speziellen: „Studium ist ja sowieso das Höchste ((ironisch betont)). was man erreichen kann @ (4) @. was halt auch nicht stimmt. @ (2) @“ (Z. 729 - 730). An dieser Aussage wird deutlich, dass sie sich mit den universitären Werten und ihrem Status als Studentin nicht in vollem Umfang identifizieren kann.

Durch die Aufnahme seitens der Universität und ihren gelungenen Studiengangwechsel lässt sich nicht abstreiten, dass sich Frau M. während dieser Zeit, an die grundlegenden Vorgaben der Institution anpasst. Sie scheint die notwendigen Pflichten, wie z.B. die regelmäßige Zahlung von Semesterbeiträgen, zu erfüllen, wodurch ihr der Verbleib an der Universität gesichert ist. Auch macht es ihr Spaß, an Seminaren teilzunehmen und neues Wissen zu erwerben.

Den wesentlichen Anteil des Studiums, der darin besteht Leistungen zu erarbeiten und einen Abschluss zu erreichen, vermeidet Frau M. in ihren ersten ca. vier Semestern jedoch sehr konsequent. Sie erbringt in dieser Zeit weder Studienleistungen noch Prüfungsleistungen und geht dem institutionellen Lernen dadurch gezielt aus dem Weg (Z. 86f.).

Frau M. scheint vielmehr nach dem Lustprinzip zu studieren, interessante Seminare zu besuchen und ein ausschweifendes Studierendenleben zu genießen. Die Ablaufferwartungen der Institution Universität, welche davon ausgehen, dass Studierende das Ziel haben, Leistungen zu erbringen und möglichst in Regelstudienzeit einen Abschluss zu erwerben, übernimmt Frau M. an dieser Stelle nicht.

Die Art des Studierens, bei der Frau M. den anstrengenden Teil des Studiums generell vermieden hat, verändert sich, als sie von ihrer Schwangerschaft erfährt.

Das Wissen, dass sie bald Mutter wird und dann ein Kind ernähren muss (Z. 93), weckt in ihr eine vorher nicht dagewesene Zielstrebigkeit. Ein Semester lang erbringt sie jede nur mögliche Studienleistung und legt auch hochschwanger noch Prüfungsleistungen ab (Z. 96). Es macht den Anschein, als wenn sie die Rolle der Studentin nun mehr inkorporiert als zuvor, denn in dieser Zeit gewinnen auch die weniger lustvollen Aspekte des Studierens einen Wert in ihrem Leben und sie entwickelt Stolz auf Erfolgserlebnisse (Z. 96).

Gleichzeitig kommt das System der Universität, vertreten durch die Dozierenden, der deutlich

---

<sup>4</sup> Frau M. erwähnt an einer anderen Stelle im Interview, dass sie Familie in Chile und in der Dominikanischen Republik hat.

sichtbar schwangeren Frau M. mit aller Vorsicht und Höflichkeit entgegen. So wird ihr ermöglicht, auch mit teilweise ungenügenden Leistungen die benötigten Punkte zu erhalten. Es mag also auch an ihrem neu erworbenen Sonderstatus liegen, dass Frau M. plötzlich bereit ist, ihre Distanz zum Leistungs- und Bewertungsprinzip der Universität aufzugeben.

„die Dozenten waren auch sehr nett @2@. @die Kommilitonen@. waren sehr @nett@. @(. )@. es wa- irgendwann hat man es bei mir ja doch auch sehr stark gesehen @(. )@.“ (Z. 359 – 361)

Auch scheint Frau M. in ihrem Kind einen Grund gefunden zu haben, sich endlich für sich und ihre Ziele einzusetzen, sodass sie in Verhandlungsprozesse mit den Dozierenden geht, um Sonderbehandlung bittet und so viele Vorteile wie möglich aus ihrer vulnerablen Position zu gewinnen versucht (Z. 122f.). Sie kämpft jetzt nicht mehr nur für sich allein, was sie vorher ja unter allen Umständen vermieden hatte. Für ihr Kind und mithilfe ihres Sonderstatus als schwangere Studentin und anschließend als junge Mutter, nimmt sie den Abschluss ihres Studiums in den Blick und fügt sich ein Stück weit in die Rolle einer leistungsbereiten Studierenden.

Allerdings bleibt offen, wie stark es zu Frau M.s persönlichen Ansprüchen gehört, als Mutter ein abgeschlossenes Studium vorweisen zu können (Z. 92 - 93), oder ob ihr diese Pflicht unnachgiebig von ihrem sozialen Umfeld vermittelt wird (Z. 730 – 736).

In jedem Fall macht sie als Schwangere mehrere Prozesse des institutionellen Lernens durch. Nicht nur die Erbringung von Leistungen und die Auseinandersetzung mit den Dozierenden gehören zu dieser Lernform. Auch der Umstand, dass sie als schwangere Studentin den Elternservice der Universität besucht, um sich unter anderem finanzielle Beratung zu holen, ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung.

„eh wir haben auch richtig gut richtig viele Beratungsstellen. das war am Anfang- also das war wirklich in der Schwangerschaft war das richtig gut. dass man (.) in der Uni selbst beraten worden ist. und die halt auch nicht nur die Sachen von der Uni.“ (Z. 227 – 229)  
„die hat vor allem die ganzen finanziellen Beratungen auch gemacht. und hat mir das alles erzählt mit der Beurlaubung.“ (Z. 248 – 249)

Frau M. steht mit ihrer Schwangerschaft hier an einem biografischen Wendepunkt. Die bevorstehende Elternschaft bringt neue Anforderungen und Verantwortungen mit sich. Im Idealfall kann Beratung an einem solchen Wendepunkt dabei helfen, den Übergang und die bevorstehenden Entwicklungsaufgaben zu meistern.

Von der Beratungsstelle hat Frau M. von einer Freundin erfahren, sie scheint also nicht aktiv danach gesucht zu haben (Z. 235). Trotzdem zeigt ihr Besuch der Beratung erneut, wie sie sich durch ihre Schwangerschaft dazu motivieren kann, sich für ihre Zukunft einzusetzen und auch

Hilfe in Anspruch zu nehmen. Nachdem ihr Kind geboren ist, lässt Frau M. sich, wie in der Beratung besprochen, beurlauben.

Zusätzlich berichtet Frau M. auch von einer Beratung beim AStA. Die Beraterin, welche selbst ein kleines Kind hatte, wird von Frau M. sehr gelobt, da sie ihr hilfreiche Erfahrungen vermittelt. Unter anderem erhält Frau M. hier die Empfehlung kein BAföG zu beantragen, da das BAföG-Amt ein starker zusätzlicher Stressfaktor für studierende Eltern sei (Z. 758f.) und die Zeit der BAföG-Zahlungen für studierende Eltern viel zu knapp bemessen wäre.

„die Beratung im AStA. die eigentlich super super cool. @(. )@. ähm. die hat ihr Kind auch auf der Kita gehabt und hat dann noch so gesagt. *wenn du das momentan so finanziert kriegst ohne BAföG. dann beantrage es nicht. weil das BAföG ist so schnell weg.*“ (Z. 747 – 750)

Diesem Vorschlag folgt Frau M. offenbar sehr bereitwillig, da sie dadurch die Auseinandersetzung mit dem BAföG-Amt vermeiden kann (Z. 757).

„ich hab’s ähm (2) nicht bekommen weil meine Eltern zu viel verdient haben. hätte es dann mit Kind wahrscheinlich noch mal probieren können.“ (Z. 745 – 746)

Es wird deutlich, dass Frau M. in den ersten Jahren ihres Studiums hauptsächlich von ihren Eltern finanziert worden ist und auch in Erwartung ihres Kindes nicht den Versuch macht, erneut BAföG zu beantragen.

Einen Antrag auf ALG2 stellt sie in dieser Zeit und in Absprache mit dem Elternservice allerdings schon. Dieser wird vom Jobcenter abgelehnt. Anstatt Widerspruch einzureichen und für ihre Rechte einzustehen (das ALG2 einzuklagen) vermeidet Frau M. jedoch auch hier Anstrengungen und mögliche Konflikte, indem sie auf ihren Anspruch der Finanzierung ihres Lebensunterhaltes verzichtet. Ihr Verhalten begründet sie damit, dass sie sich zu dem Zeitpunkt im Wochenbett befand.

*Frau M.:* „[...] ich hätte es [das ALG2] noch einklagen können und keine Ahnung. aber dann war ich gerade im Wochenbett @und dann war so@. nein. @(. )@. *ich habe keine Lust @(. )@.* und es ging dann finanziell war es auch okay.

*Interviewerin 1:* „Wie hast du es gemacht?“

*Frau M.:* „Ich hab-. mein Freund hat die ganze Zeit gearbeitet.“ (Z. 264 – 268)

Zu ihrer Finanzierung stehen also weder Leistungen des BAföG-Amtes noch Leistungen des Jobcenters bereit und ihre einzige finanzielle Stütze ist der Vater ihres Kindes, welcher im Niedriglohnsektor tätig ist.

In dieser Situation der Auseinandersetzung mit den öffentlichen Institutionen (dem Jobcenter und dem BAföG-Amt) hat Frau M. die Entwicklung von Selbstbehauptungs- und Durchsetzungskraft zugunsten ihrer Ruhe und Bequemlichkeit zurückgestellt. Es wird sichtbar, dass Frau M. dem institutionellen Lernen hier abermals ausweicht und ihren Status als

Rechtssubjekt weder einklagt noch versucht ihre Rechte auch gegen Widerstand geltend zu machen. Stattdessen verharrt sie in einer abhängigen und unselbstständigen Position, in der sie auf das Wohlwollen ihrer Familie, bzw. ihres Partners angewiesen ist.

An dieser und anderen Stellen im Interview kommt das klassische Rollenmodell zum Vorschein, welches Frau M. und ihr Freund im Alltagsleben umsetzen. Die Frau agiert dabei als Mutter und der Mann als Arbeitnehmer.

„ich war eine Woche im Krankenhaus [nach der Geburt] und er war die ersten paar Tage mit im Krankenhaus. genau. und war dann Zuhause und musste im Prinzip nach ner Woche wieder arbeiten.“ (Z. 281 – 283)

Der Vorgang einer Retraditionalisierung<sup>5</sup> setzt in vielen Familien nach der Geburt des ersten Kindes ein, selbst wenn die Frau vorher einen eigenen Beruf ausgeübt hat. Für Frau M., die als Mutter Zuhause bleibt und sich um die Belange des Kindes kümmert, scheint diese Form der traditionellen Frauenrolle jedoch eine Möglichkeit darzustellen, wie sie weiterhin unselbstständig bleiben und die Verantwortung für ihre finanzielle Eigenständigkeit nicht selbst tragen muss.

In Bezug auf ihren Sohn geht Frau M. ihren Mutterpflichten sehr gewissenhaft nach, sie meldet frühzeitig einen KiTa-Platz an, sucht eine Schule und bewältigt die erforderlichen Formalia auch im Sinne des institutionellen Lernens.

„[...] er ist dann [...] kurz bevor er zwei geworden ist dann an die Uni-Kita gekommen. wo ich mich auch schon sehr früh drauf beworben hatte.“ (Z. 143 – 145)

Obwohl Frau M. dem Bild einer engagierten, fürsorglichen Mutter hier durchaus entspricht, wird sie doch auch damit konfrontiert, dass die gesellschaftlichen Ablaufmuster zuerst eine abgeschlossene Berufsausbildung und erst anschließend eine Familiengründung vorsehen.

„das ist doch schon in der Gesellschaft glaube ich schon noch sehr weit vertreten. also-. ja doch. ich musste schon von einem Bekannten- die die meinte das glaube ich nicht böse zu mir. aber sie meinte so. *ne. also ich finde es total unverantwortlich. ich werde erst mal meine Ausbildung fertig machen und dann vielleicht noch studieren und dann erst ein Kind kriegen. also vorher also das das geht halt gar nicht.* und ich saß da so. ich nur so. *ups.*“ (Z. 1021 – 1025)

An diesem Beispiel wird erkennbar, wie sehr die Erwartungen und Worte von anderen Menschen Frau M. treffen und dass Meinungen aus der Allgemeinheit nicht einfach spurlos an ihr vorbeigehen.

---

<sup>5</sup> Vgl. Levy, René (2016): Wie sich Paare beim Elternwerden retraditionalisieren, und das gegen ihre eigenen Ideale. Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften - Swiss Academies Communications Vol. 11, Nr. 3, S. 11ff.

Frau M. bezieht sich im Laufe des gesamten Interviews in vielen Teilen auf ihre Freundinnen und andere Personen, von denen sie die Lebensgeschichten kennt und anhand derer sie häufig zu begründen versucht, wie groß das Glück ihrer eigenen Lebensumstände ist.

„**also ich habe ja auch das Glück** dass ich nicht alleinerziehend bin.“ (Z. 609 – 610)  
„das [BAföG Schulden] haben viele meiner Freundinnen eben auch. also die eine. die hat über 10.000 Euro Schulden. und ähm ja (.) ne das ist halt- da habe ich echt Glück gehabt. aber ich hätte wahrscheinlich das auch annehmen müssen dann. wenn ich nicht die finanzielle Unterstützung gehabt hätte.“ (Z. 760 – 763)

Frau M. spiegelt sich in den Erfahrungen ihrer Freundinnen und setzt sich auf eine Weise in Bezug zu deren Lebensrealitäten, welche häufig ihre Argumentation vom eigenen Glück untermauert.

Im Gegensatz dazu steht der Umstand, dass Frau M. an vielen Stellen nicht bereit ist, eigenständig Verantwortung für ihr - auch zukünftiges - Wohlergehen zu übernehmen, z.B. für ihren beruflichen Werdegang oder für ihre finanzielle Unabhängigkeit. Sie steht den Ablauf- und Erwartungsmustern der Gesellschaft oder von Institutionen wie der Universität mit ihrer eigenen Einstellung oft konträr gegenüber. So betont sie zum Beispiel, dass sie es im Gegensatz zur allgemeinen Haltung, nicht problematisch findet, wenn jemand zu lange studiert oder sein Studium abbricht:

„das nicht so gut angesehen ist. wenn man das Studium abbricht (.) oder wenn man zu lange studiert. und ähm (.) das. was (ja aber) eigentlich alles gar nicht so schlimm ist“ (Z. 724 – 726)

Insgesamt ergibt sich das Bild einer Frau, die ein Studium begann, um dem Konflikt ihrer Zukunftsplanung aus dem Weg zu gehen und kaum eigene Fahrpläne des Lebens verfolgt. Konflikte mit Ämtern, welche Durchsetzungskraft und institutionelles Lernen verlangen, vermeidet sie um jeden Preis. Für ihr Kind ist sie jedoch bereit, Beratung in Anspruch zu nehmen und auch institutionelles Lernen umzusetzen.

Durch ihr Studium gewinnt Frau M. nur wenig Selbstständigkeit und wenig persönliche Kraft hinzu, um einen erfolgversprechenden beruflichen Werdegang für sich zu gestalten. Stattdessen scheint sie zwischen dem Versuch, die an sie gestellten Ansprüche zu erfüllen und dem Widerstand gegen die gesellschaftlichen Erfolgserwartungen hin- und hergerissen zu sein.

### 6.1.2.2. Biografische Handlungsschemata

(M. Thaqi)

Die biografischen Handlungsschemata stellen die zweite Prozessstruktur nach Schütze dar. Biografische Handlungsschemata zeichnen sich vor allem durch die Schritte der Ankündigung, Umsetzung, Planung und Evaluation aus.

Bei der Analyse wurden vor allem die Handlungsschemata, welche das Studium mit Kind und den beruflichen Werdegang von Frau M. betreffen, deutlich.

Besonders hervorstechend ist dabei das "Aufschieben" von Prüfungsleistungen. Dieses Verhalten hat eine deutliche Verlängerung des Studiums von Frau M. zur Folge. Das Aufschieben wird innerhalb des Interviews immer wieder von ihr thematisiert: „und man schiebt ja manchmal auch °einfach die Sachen nach hinten°. die man @nicht unbedingt machen möchte“ (Z. 496-497). Zusammenhängend hiermit sind auch die Eigenschaften des „Schweifen-lassen“ und die Vermeidung von Anstrengung zu begründen. Dies wird an folgender Aussage deutlich:

„bin dann eh auf Geschichte gewechselt [...]. so und habe es dementsprechend auch einfach schweifen lassen. also habe ganz viele Seminare besucht. aber nie Prüfungen gemacht oder so. @(.)@. also weder Studienleistungen noch Modulprüfung (.).“ (Z.85-88)

Frau M.s Verhalten in vielen Lebenssituationen ist als passiv-feminin zu bewerten, da sie sich nicht für ihre Ziele stark macht. Ihr Berufsziel der Kosmetikerin kündigt sie an und beginnt mit der Umsetzung. Jedoch entstehen Diskrepanzen zwischen Frau M.s anfänglichen Vorstellungen von der Ausbildung in der Ankündigungsphase und dem tatsächlichen Erleben während der Umsetzung.<sup>6</sup> Aufgrund ihrer Enttäuschung bezüglich der Ausbildungsbedingungen entscheidet Frau M. sich für den Abbruch der Ausbildung. Dies verdeutlicht ihr Handlungsschemata des Vermeidens von unangenehmen Auseinandersetzungen, in denen sie sich für ihre Rechte einsetzen müsste.

Nach der Geburt des Sohnes lässt sich zwischen Frau M. und ihrem Freund ein klassisches Rollenmodell beobachten. Hierbei hat Frau M. die Rolle der Hausfrau und Mutter inne. Demgegenüber steht die Rolle ihres Freundes, der sich um die finanzielle Situation der Familie kümmert und als Arbeitnehmer tätig ist. Aufgrund seiner täglichen Arbeit liegt die

---

<sup>6</sup> Fritz Schütze schreibt über „Diskrepanzen zwischen einstmaligen Planungs- und Vollzugsvorstellungen in der Ankündigungsphase des Handlungsschematas und später eingetretenen Teil-Handlungsergebnissen in der Durchführungsphase des Handlungsschematas“. Schütze, Fritz (1981) Prozessstrukturen des Lebenslaufs, in: Matthes, Joachim/ Pfeifenberg, Arno/ Stosberg, Manfred (Hrsg) Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Eigenverlag, Nürnberg, S. 67 – 15, hier S. 75.



Erziehungsverantwortung des gemeinsamen Sohnes zum Großteil bei Frau M. Die Analyse ergibt, dass Frau M. diesbezüglich eine zwiegespaltene Meinung hat. Sie hat auf der einen Seite Verständnis dafür, dass sie aufgrund der Rollenverteilung mehr Verantwortung übernimmt. Auf der anderen Seite ist sie traurig darüber und kritisiert, dass die Gesellschaft die Mütter ständig als verantwortlich für alles sieht, was das Kind angeht, obwohl sie das Rollenmodell durch ihr Verhalten reproduziert. Ihr Verständnis für die geringere Betreuungszeit des Kindes durch ihren Freund, macht sie mit dem folgenden Satz deutlich.

„weil das ist halt auch für ihn Zeit die irgendwie. die nicht wiederkommt. ne. und dann so müde von der Arbeit nach Hause kommen. so. ja. aber gut. war °okay°. @(. )@. ging zu dem Zeitpunkt nicht anders.“ (Z. 286–289)

Dass sie diese Rollenverteilung unter anderem als ungerecht und negativ für die Mütter empfindet, wird dahingegen an mehreren Stellen deutlich. Neben der Aussage „und ich glaube auch dass da gerade auch Mütter noch mal ein bisschen mehr vereinsamen im Prinzip als die Vä::ter.“ (Z. 674–675), äußert sie auch „sondern es wurde dann irgendwie auch so davon ausgegangen. *okay du passt halt auf das Kind auf und ne. Freund geht halt weg.*“ (Z. 687–688). Mit dieser Rollenverteilung geht auch das Handlungsschemata mit einher, dass Frau M. für alles verantwortlich ist, was das Kind betrifft. Dies umfasst also die Befriedigung der Grundbedürfnisse ihres Sohnes, die Sicherstellung der Betreuung und die Wahrnehmung von Terminen, sowie die fristgerechte Abgabe von Unterlagen. Letzteres macht die Interviewte im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung ihres Sohnes deutlich „und den ganzen Papierkram für die Schule und immer irgendwie so die Angst gehabt oh nein jetzt habe ich doch irgendeinen Termin verpasst“ (Z. 441–442).

Durch die Erzählung ihrer Lebensgeschichte, liegt die Vermutung nah, dass Frau M. vor ihrer Schwangerschaft eher spontane Entscheidungen getroffen hat, welche teilweise von infantilen Wunschvorstellungen beeinflusst wurden („...und dann war die Frage. *ja was mache ich?* und dann hatte ich eigentlich überlegt. *gut. wenn ich nicht Kosmetikerin werde. dann stelle ich Kosmetik her @und studiere Biologie@...*“ Z. 333–334). Abgesehen von ihrem Wunsch Kosmetikerin werden zu wollen, berichtet Frau M. von keinen festen Zukunftsplänen, welche sie im Laufe ihres bisherigen Lebens aufgestellt und anschließend kontinuierlich verfolgt hat. Es macht in Bezug auf die biografischen Handlungsschemata den Anschein, als wenn Frau M. den Zugzwang, der durch Ankündigungen (vor sich selbst und anderen) entsteht generell vermeidet, indem sie möglichst keine Zukunftspläne, Ziele und Ankündigungen formuliert. Sie begründet dieses Verhalten, indem sie sagt:

„[...]gerade wenn du es dir dann vorstellst und daraufhin arbeitest und das dann nicht klappt. dann ähm. hast du Depressionen. Burnout und alles. so. weil du dich so darauf

fixiert hast. also ich glaube es ist schon ganz gut. wenn man sich das ein bisschen offen lässt. alles (3). genau.“ (Z. 1134-1137)

Frau M. vermeidet die Ankündigungsphase bezogen auf eigene Zielsetzungen bewusst. Ebenfalls wird deutlich, dass Frau M. keine reflektierende Evaluation der Phase der Umsetzung vornimmt. Hier lässt sich vermuten, dass ihr diesbezüglich kaum Kompetenzen für die nachhaltige Anpassung und Veränderung ihrer Handlungsschemata zur Verfügung stehen. Das universitäre Umfeld bietet ihr diesbezüglich keine Unterstützungsmöglichkeiten an, welche ihr bei der Reflektion ihrer Handlungsschemata und der nachhaltigen Veränderung derselben helfen.

Frau M. beschreibt eine vorübergehende Veränderung ihres Verhaltens während ihrer Schwangerschaft. Hier formuliert die Interviewte erstmals das Ziel den Bachelorabschluss zeitnah erwerben zu wollen. Wie bereits auch Nittel deutlich gemacht hat, kommt es bei der zielorientierten Lernform zu einer klaren Ausrichtung am Ziel. In dem Lebenslauf von Frau M. kam die Veränderung in der Art und Weise zustande, dass sie während ihrer Schwangerschaft ihr passives Studienverhalten in ein leistungsorientiertes und zielstrebiges Studienverhalten erfolgreich umwandeln konnte. Frau M. ändert ihr Verhalten, um sich der neuen Situation, in diesem Falle der bevorstehenden Geburt ihres Sohnes und der damit zusammenhängenden Verpflichtung ihm gegenüber, anzupassen. Die Schritte der Ankündigung, Umsetzung, Planung und Evaluation des Ziels ihr Studium abzuschließen, lassen sich an den folgenden Worten von Frau M. erkennen:

„und dann hat sich erstmal auch so ein bisschen so das geändert-. okay. °ich kann das Studium eigentlich jetzt nicht mehr schweifen lassen @(.)@°. weil ich muss jetzt auch äh bald ein Kind ernähren. das war der erste Gedanke dann @(.)@. @geklappt hat es nicht. aber@. @(.)@. aber ja. und dann war das Thema halt auf jeden Fall irgendwie wichtiger. dann Modulprüfungen (.) und so was alles ne. und halt die Punkte auch sammeln °für die Seminare die ich besucht habe°. (2). u.nd. hab dann auch tatsächlich noch hochschwanger Prüfungen abgelegt. im Vollstress“ (Z. 91-97)

Für ein genaueres Verständnis dieses Analyseergebnisses soll das lange Zitat, an dieser Stelle nochmal genauer betrachtet werden. Die Ankündigung wird in diesem genannten Zitat durch „*...ich kann das Studium eigentlich jetzt nicht mehr schweifen lassen @(.)@°. Weil ich muss jetzt auch äh bald ein Kind ernähren..*“ deutlich. Die genannte Umsetzung und Planung während diesem biografischen Handlungsschemata äußert Frau M. eigenständig, indem sie aussagt „*...hab dann auch tatsächlich noch hochschwanger Prüfungen abgelegt*“. Eine eher unbefriedigende Evaluation wird in zweierlei Hinsicht deutlich. Zum einen nennt sie „*hochschwanger Prüfungen abgelegt. Im Vollstress*“, zu diesem Ergebnis ist sie eher durch eine Evaluation während des Handlungsschemata gekommen. Zum anderen macht sie eine

abschließende Evaluation indem sie äußert „@geklappt hat es nicht[...]“. Obwohl sie während dieser Zeit ein Gefühl von Handlungsfähigkeit empfunden und positiv umgesetzt hat, verschwindet dieses nach der Geburt ihres Sohnes schrittweise.

Die Leistungserbringung während der Schwangerschaft fällt Frau M. leicht, da das Prinzip der Leistungserbringung und die Vorgaben und Anforderungen, welche die Universität stets erwartet, durch ihre Schwangerschaft ausgehebelt werden. Dozierende bewerten sie wohlwollend, nachsichtig und haben Mitgefühl. Durch dieses zuvorkommende Verhalten kann Frau M. im Verlauf ihres Studiums erstmalig erfolgreich Prüfungsleistungen ablegen. „ich glaube ja trotzdem dass dadurch dass ich so hochschwanger war er vielleicht auch so nett war und gesagt hat so is okay @(3)@...“ (Z. 101–102). Frau M. zeigt zielorientiertes Lernen, indem sie den Kontakt zu Dozierenden sucht und diese nach Ausnahmen für sich fragt. Hieraus resultieren für sie positive Ergebnisse, welche sie folgendermaßen evaluiert: „da hat er das für mich noch mal alles geöffnet und ich konnte die Sachen noch herunterladen“ (Z. 126-127). Frau M. zieht positive Schlüsse aus der veränderten Situation. Dies wird deutlich an der Aussage: „kann ich nur jedem empfehlen. @hochschwanger Prüfungen zu machen@. @(3)@.“ (Z. 105–106).

Zur Zeit des Interviews kündigt Frau M. erneut an, dass sie die Hoffnung hat, ihr Bachelorstudium in nächster Zeit abzuschließen. Diese Ankündigung nach Schütze kommt bei dem Interview in den Zeilen 292 bis 293 zum Vorschein, in diesen äußert Frau M. „also. wie gesagt. ich studiere immer noch @(2)@. ich bin immer noch im Bachelor @(2)@. ich hoffe das ich jetzt bald fertig werde“.

Die Umsetzung ihrer Ankündigung fertig werden zu wollen, zeigt sich in ihrer Aussage:

„@also@. es ist jetzt ja auch wieder-. also ich hab ne Zeit lang wirklich auch viel wieder geschafft. auch meine Hausarbeit bin ich weitergekommen. und dann war halt-. dann ist äh-. dann war Urlaub in der Kita bzw. es waren so die letzten Tage. dann war er im Prinzip drei Wochen wieder zu Hause.“ (Z. 421-424)

Es wird jedoch in derselben Aussage auch eine negative Evaluation deutlich. Denn aufgrund der geschlossenen KiTa, fehlt Frau M. die nötige Zeit, um die Hausarbeit fertig zu stellen.

Insgesamt kommt man bei der Analyse im Hinblick auf die biografischen Handlungsschemata von Frau M. zu der Erkenntnis, dass sie stets versucht die Zukunft und eine entsprechende konkrete Planung zu vermeiden. Sie handelt nur sehr selten zielorientiert und lebt im Grunde in einer illusionären Lebenswelt, was ihre berufliche und finanzielle Zukunft betrifft. Letzteres ist damit zu begründen, dass sie auf Wunschvorstellungen baut, welche in Anbetracht ihrer Aussagen und ihrer biografischen Handlungsschemata als eher unrealistisch zu werten sind.

### 6.1.2.3. Das Verlaufskurvenpotential

(L. Neuhaus)

Im Interview erweckte Frau M. nicht den Eindruck, als würde sie unter einer akuten Verlaufskurve leiden. Aus diesem Grund soll hier besonders auf das sich anhäufende Verlaufskurvenpotential eingegangen werden. Dieses wird von Frau M. sehr hartnäckig ignoriert, was dem Nicht-Lernen im Rahmen des leidgeprüften Lernens nach Nittel entspricht. Statt die Ereignisse und die eigenen Verhaltensweisen, welche zu einer Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential führen, ernst zu nehmen und sie umfassend zu reflektieren, betont Frau M. im Interview an zahlreichen Stellen, wie viel Glück sie hat (Z. 374).

Ihr junges Alter (sie ist Anfang dreißig) hilft ihr derzeit noch, z.B. den fehlenden Berufsabschluss zu kompensieren und sich einzureden, dass in der Zukunft noch viele verschiedene Berufsperspektiven für sie erreichbar seien. Es wird deutlich, wie viele Situationen sich anhäufen, in denen Frau M. schwierige Umstände, mögliches Versagen, Scham oder Angst zu vermeiden versucht, indem sie einer Konfrontation mit der für sie harten Realität aus dem Weg geht. Sie hofft stattdessen scheinbar darauf, dass sich der passende Weg für sie schicksalhaft ergibt. Bei widrigen Umständen sucht sie lieber einen passiven Ausweg, anstatt sich gegen die bestehenden Widerstände durchzusetzen oder mit diesen in eine aktive Auseinandersetzung zu gehen. Im Bereich der Berufsausbildung zeigt Frau M. Orientierungsschwierigkeiten, welche zur Ausdehnung ihres psychosozialen Moratoriums<sup>7</sup> beitragen.

Um die Verlaufskurve von Frau M. übersichtlicher erfassen zu können, werden im Folgenden die Ergebnisse der einzelnen Verlaufskurvenpotentiale in verschiedenen Absätzen dargestellt und zueinander in Bezug gesetzt.

#### Ausbildung und Studienbeginn

Wie bereits erläutert wurde, bricht Frau M. ihre Kosmetikausbildung ab, weil diese nicht so verläuft, wie sie es sich wünscht (Z. 311 ff.). Dieses ausweichende Verhalten und die mangelnde Bereitschaft auch gegen Widerstand für die eigenen Ziele einzutreten, wird hier als

---

<sup>7</sup> In Anlehnung an die Entwicklungstheorie von Erikson befasst sich Göppel mit der Ausdehnung des psychosozialen Moratoriums, also der Übergangphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. Diese Phase wird von jungen Menschen heute oft jahrelang nicht abgeschlossen, da sie nicht bereit sind, sich auf einen bestimmten Identitäts- oder Lebensentwurf festzulegen. Derjenige, der sich nach dem Schulabschluss „ziel- und orientierungslos von momentanen Launen, Stimmungen und zufälligen Gelegenheiten durchs Leben treiben lässt, wer überhaupt keine Perspektiven entwickelt, keine Vorstellungen davon herausbildet, was „sein Weg“ und „sein Ding“ sein könnte, [ist] noch nicht wirklich im Erwachsenenalter angekommen“ (Göppel 2011, S.118).

Verlaufskurvenpotential deutlich.

Frau M. handelt zudem häufig aufgrund von inneren Vorstellungen, die wenig mit der äußeren Realität übereinstimmen. Dieses Verhalten lässt sich besonders an dem Beginn und der Begründung ihres Biologiestudiums ablesen (Z. 334). Die meisten ihrer Handlungen, welche ihre berufliche Zukunft nach dem Ausbildungsabbruch betreffen, sind reaktiv und durch Druck von Außenstehenden oder von der Gesellschaft begründet (Z. 730 - 731). Sie handelt selten aufgrund von eigenen Zukunftsplänen, sondern ist stattdessen bemüht, Konflikten mit ihrem sozialen Umfeld aus dem Weg zu gehen. Dabei schafft sie es zwar, ein alternatives Studienfach zu finden, welches ihr Interesse mehr weckt als Biologie. Die möglichen Zukunftsperspektiven, die das Geschichtsstudium ihr eröffnet, nimmt sie jedoch nicht in den Blick.

*„ja. und wir haben hier in Bielefeld auch halt einen super großen Lateinamerika Bereich. der mich halt interessiert und ja-. dann da Geschichte. aber nie irgendwie mit (.). in Hinblick auf *was kann ich damit später machen?* sondern eher Interesse. und es war auch eher so dieses *ich habe das angefangen* und war *so ach. wenn ich irgendwas anderes finde dann mache ich irgendwas anderes* aber bevor mich meine Eltern weiter nerven @und andere Leute mich weiter nerven@. @(.)@. bin ich jetzt halt Studentin.“ (Z. 339 – 345)*

Der Beginn eines Studiums scheint kein eigener Fahrplan des Lebens zu sein, sondern nur eine ausweichende Reaktion auf den Druck ihrer Eltern und die generelle Anforderung, sich wenigstens augenscheinlich um eine eigene berufliche Zukunftsperspektive zu bemühen. Die Gegenwarts- und Genussorientierung, die Frau M. anstelle einer zielstrebigem Zukunftsplanung bevorzugt, wird auch in ihrer Art des Studierens deutlich. Zielgerichtetes Lernen, also das bewusste Planen und aktive Umsetzen von persönlich wichtigen Zielen, findet im beruflichen Leben von Frau M. an dieser Stelle nicht statt. Das Verlaufskurvenpotential besteht hier in dem Umstand, dass Frau M. keine Vorstellungen davon entwickelt, welcher berufliche Werdegang für sie der richtige sein könnte.

### Schwangerschaft und soziale Exklusion durch Care-Verantwortung

Die Schwangerschaft von Frau M. ist keine geplante Entscheidung, für die sie aktiv die Verantwortung übernimmt, sondern eher ein Ereignis, welches sie überrascht und ihre bisherige Lebensführung durcheinanderbringt.

*„[...] gesagt ich bin ganz plötzlich unerwartet schwanger geworden und @konnte deshalb nicht die Punkte machen@. @(3)@. so. ups. also so von wegen ich bin ganz durcheinander gewesen und irgendwie war alles Chaos.“ (Z. 123 – 125)*

Als ihr Kind geboren ist, macht Frau M. die Erfahrung, dass sich das Studierendenleben, welches sie vor der Schwangerschaft so ausgiebig genossen hatte, mit einem Säugling nicht

weiterführen lässt. Sie spricht von Einsamkeit, die durch die Care-Verantwortung dem Säugling gegenüber entsteht.

„ja. ich glaube da ist Muttersein dann doch noch mal ein bisschen vielleicht schwieriger ja. als Vater sein. So. also es kommt auch mal darauf an wie man das organisiert und so wie man als Pärchen auch funktioniert (.) aber ja. ich glaube dass generell ein bisschen das Problem vom Muttersein (.) dass man da schneller vereinsamt als beim Vatersein. @(2)@. also ich hatte das bei mir ganz viel auch. dass äh- dann halt auch nicht mehr gefragt worden ist so ob ich auch mitkomme. sondern es wurde dann irgendwie auch so davon ausgegangen. okay du passt halt auf das Kind auf und ne Freund geht halt weg.“ (Z. 682 – 688)

Die soziale Exklusion aufgrund der Kinderbetreuung stellt sich hier als eine geschlechtsspezifische Problematik dar, welche Väter weniger betrifft. Es scheint jedoch so, als wenn Frau M., gemäß ihrer femininen und passiven Handlungsmuster, diese Rolle akzeptiert und sich fügt. Dafür spricht auch eine Beschreibung der Situation während des Lockdowns, als Frau M. ihr Kind rund um die Uhr betreuen musste. Ihr Partner wollte in dieser Zeit nach der Arbeit seine Pause haben, anstatt ihr das Kind abzunehmen.

„ja. ich meine klar. was dann halt auch-. ich war dann auch wenn er abends um fünf dann nach Hause- oder sechs nach Hause kam war dann auch. Ja. hier Kind. und er immer so. ähm. nein. ich war gerade @arbeiten@. so dass war klar. ne. wenn du dann das Kind den ganzen Tag hast. aber. ja.“ (Z. 914 – 917)

Es wird erkennbar, dass Frau M. sich hier Entlastung bei der Kinderbetreuung wünscht. Sie möchte Zeit für sich haben, und kommuniziert dies auch. Jedoch lässt sich vermuten, dass ein ganzer Tag voll Arbeit die Notwendigkeit nach einer Pause stärker rechtfertigt als ein ganzer Tag der Kinderbetreuung.

An dieser Stelle besteht das Verlaufskurvenpotential in dem Widerspruch zwischen dem Bedürfnis nach selbstbestimmter Freizeit und der Hauptverantwortung für die Kinderbetreuung. In dem Maße, wie Frau M. sich in alle mit ihrer Mutterrolle zusammenhängenden Benachteiligungen fügt, verliert sie an Handlungsmacht und Selbstbestimmung.

Diese Situation gewinnt zusätzlich an Brisanz, da der Freund von Frau M. für ihren Unterhalt aufkommt, seit das Kind da ist. Er arbeitet Vollzeit im Niedriglohnsektor und macht sehr deutlich, dass er sich wünscht, sie würde endlich Geld verdienen und ebenfalls einen Beitrag zum Familieneinkommen leisten.

„ich habe ja auch das Glück ich habe die finanzielle Unterstützung von zu Hause. oder beziehungsweise von meinem Freund (.) der natürlich auch so langsam so sagt so. (Name Frau M.) @irgendwann wär mal schön wenn du arbeiten bist. und dann nehm ich mir mal ein bisschen frei@. @(4)@. so. ja. @(3)@. ne.“ (Z. 632 – 636)

Indem Frau M. wirtschaftlich nicht unabhängig ist, büßt sie zusätzlich an Eigenständigkeit und Selbstbestimmung ein. Doch anstatt dieses ständig wachsende Ungleichgewicht als ernsthaft problematisch wahrzunehmen, berichtet Frau M. im Interview über ihr Glück, keine BAföG-Schulden angehäuft zu haben (Z. 762). Diese Haltung, alles von seiner positiven Seite zu betrachten, hat den Nachteil, dass vorhandenes Verlaufskurvenpotential von Frau M. nicht erkannt und somit auch in seiner Anhäufung nicht gestoppt werden kann.

### Kurzfristige Unterbrechung des Aufschiebens

Ein wesentliches Verlaufskurvenpotential im Lebenslauf von Frau M. besteht darin, dass sie ihr Studium ohne Ziel beginnt und das Erbringen von Leistungen jahrelang hinauszögert. Dieses Verhalten macht das Risiko größer, dass Frau M. ohne einen Berufsabschluss von der Universität abgeht und als ungelernte Fachkraft in prekäre Arbeitsbedingungen hineingerät. In ihrer Schwangerschaft kann Frau M. die weitere Aufschiebung dieses Verlaufskurvenpotentials unterbrechen, indem sie Motivation und Handlungsfähigkeit gewinnt und erstmals ihrem Abschluss entgegenarbeitet.

Nach der Geburt ihres Sohnes lässt sich diese Arbeitshaltung und besonders das Arbeitspensum, welches sie während ihrer Schwangerschaft geschafft hat, nicht mehr umsetzen. Trotzdem ist Frau M., in der Zeit, wo sie als Mutter eines sehr kleinen Kindes noch einen Sonderstatus hat, mit ihren Leistungen zufrieden.

### KiTa-Besuch – der Druck nimmt wieder zu

Nachdem ihr Sohn einen Platz in der Uni-KiTa bekommen hat und dort betreut wird, erhöht sich der wahrgenommene Druck von außen für Frau M. wieder. Das Studieren ist für sie von diesem Zeitpunkt an nicht mehr nur eine Erholung vom Mutterdasein (Z. 165 – 167), sondern mehr und mehr eine Pflicht, welche sie als Mutter für ihr Kind zu erbringen hat.

„,°der ist ja noch voll klein und so. dann ist alles gut°. das was du schaffst ist in Ordnung. aber das ändert sich dann eben auch. gerade wenn er in der Kita ist. vielleicht auch weil der Druck von außen dann wieder größer wird. weil so. *der ist doch jetzt in der Kita. jetzt mach mal.* so.“ (Z. 866 – 869)

Die in der Schwangerschaft entstandene Motivation, den Bachelorabschluss zügig zu erreichen, wird immer mehr zu einer Anforderung von außen, mit der Frau M. sich nicht mehr selbst identifizieren kann.

„,ich selber will mir da keinen Stress machen [fertig zu werden]. °mir ist das egal°. @(2)@. aber man kriegt von außen doch schon viel äh Druck.“ (Z. 476 -477)

### Vorbild sein (müssen)

Der Druck von außen und das sozial erwünschte Bild der Mutter, die ihrem Kind etwas bieten kann und ein berufliches Vorbild ist, steht im Kontrast zu Frau M.s Abneigung gegen Stress und ihren möglichst niedrig angesetzten Zielen. Diese dienen scheinbar dazu, keine großen Erwartungen aufkommen zu lassen und somit den Stress von vorneherein zu vermeiden.

„Man will ja auch ein bisschen Vorbild sein. also ich glaube schon. dass man ja auch irgendwie zumindest ähm (.) nicht (.) ein Leben lang arbeitslos bleiben möchte oder so. (sondern eben auch irgendwie-).“ (Z. 741 – 743)

Obwohl sie im Interview oft davon spricht, ein Vorbild für ihr Kind sein zu wollen, wird hier deutlich, wie sehr sich ihre eigene Vorstellung davon „ein Vorbild zu sein“, von den gesellschaftlichen Erwartungen unterscheidet. Die erfolgreiche Berufskarriere steht hier dem schlichten Wunsch gegenüber, nicht „ein Leben lang arbeitslos zu bleiben“ (Z. 742). Der Kontrast deutet darauf hin, dass Frau M. die an sie herangetragenen Bilder einer vorbildlichen, leistungsorientierten Mutter nur oberflächlich verinnerlicht hat.

### Studienzweifel und Abbruchgedanken

Trotz aller Erwartungen ihres sozialen Umfeldes gesteht Frau M. sich selbst im Interview ein, dass sie sich in ihrem Studium nicht mehr wiederfindet. Auch sieht sie für sich nur noch wenig persönliche Vorteile in ihrem Bachelorabschluss.

„[...] *du musst dem ja auch irgendwas bieten und du musst auch irgendwann fertig werden.* und äh ja (2). aber es ist halt äh. ich will für mich einfach-. °ich habe keine Lust mehr um ehrlich zu sein°. °ich hab keine Lust mehr zu studieren°.“ (Z. 489 – 491)

„also. bringt ja auch eigentlich nichts. so. gerade mit Geschichte. also ich-. ich muss so oder so irgendwie-. ich glaube. dass is- der Bachelor wird mir persönlich einfach so oder so nichts bringen. ich muss so oder so einen Master in eine andere Richtung machen oder einfach mich komplett irgendwie anders orientieren (3).“ (Z. 704 – 707)

Das Bachelorstudium Geschichte ist für Frau M. offensichtlich weniger ein Weg in die Zukunft, mit dem sie sich berufliche Ziele erschließen kann, als vielmehr eine Sackgasse, aus der sie keinen einfachen und schnellen Ausweg findet. Nach fast zehn Jahren des Studierens ist sie in der belastenden Situation, dass sie weder einfach aufgeben kann noch in der Lage ist, die letzten Hürden mühelos zu überwinden.

„ich bin momentan-. ich bin so in diesem (.) ich kann nicht mehr (2) aufhören weil ich einfach schon zu lange drin bin. zu viel gemacht habe. zu viel Energie. zu viel Zeit reingesteckt habe und man hört natürlich dann auch von außen so. *ey ne also @(3)@.wärs du mal früher fertig @geworden@. oder keine Ahnung. oder wie kannst du denn jetzt abbrechen zieh das doch noch durch.* so. ist ja auch °irgendwo richtig°. also es ist ja so dieser Letzte-. ne. es ist so dieser letzte Schritt (.). aber. ja. @(3)@. es gibt da schon immer mal wieder Situationen wo ich so denke. ach ne (.). ach ne. @(2)@.“ (Z. 708 – 719)



Frau M. sieht für sich keine Möglichkeit, ihr Studium ohne große Konflikte mit ihrem sozialen Umfeld abubrechen. Hier spielt sicherlich auch ihr Freund eine Rolle, der ihr Studium im Falle eines Abbruchs jahrelang umsonst und ohne ein Ergebnis unterstützt hätte. Ihre Schuldgefühle äußert Frau M. eher implizit, indem sie deutlich macht, dass sie zwar keine BAföG-Schulden hat, dafür aber im Privaten finanzielle Arrangements bestehen, welche auf ihr lasten: „Theoretisch schulde ich meinen Eltern und meinem Freund ganz. @ganz viel@. @**(5)**@“ (Z. 759).

Vor allem aber hat Frau M. schon so viel Lebenszeit in ihr Bachelorstudium investiert, dass sie einen Abbruch auch vor sich selbst nicht mehr rechtfertigen kann.

Sie versucht ihre Angst vor der Zukunft zwar zu verdrängen, reagiert jedoch geschockt auf den Gedanken, dass sie in fünf Jahren schon 37 Jahre alt sein wird: „@**(4)**@. @**Leb ich dann überhaupt noch?**@. @**(10)**@“ (Z. 1124). Offensichtlich wird ihre Situation, wenn Frau M. sich nicht mehr einreden kann, dass sie noch jung ist und ihr Leben mit allen Möglichkeiten noch vor ihr liegt, selbst in ihrer eigenen Wahrnehmung langsam problematisch.

Die Anforderung, den letzten Schritt zum Bachelorabschluss zu schaffen, gestaltet sich als ausgesprochen schwierig. Denn Frau M. hat ausgerechnet die Leistungen noch vor sich, welche ihr besonders schwerfallen.

„[...] man hat auch schon so viel gemacht und muss dann schon wieder und dann diese große Vorbereitung für die Bachelorarbeit und so. und man schiebt ja manchmal auch °einfach die Sachen nach hinten° die man @nicht unbedingt machen möchte. und die haben sich dann angesammelt und die muss man dann machen@.“ (Z. 495- 498)

Die folgende Antwort auf die Nachfrage, in welchen Situationen sie an einen Studienabbruch denkt, verdeutlicht Frau M.s inneren Druck sowie ihre Versagensängste angesichts der großen Schreibaufgaben:

„((Seufzt)). es passiert eigentlich immer [dass sie an den Studienabbruch denkt] wenn ich dann ähm mich wieder hinsetzen muss und ich das Gefühl habe ich komme nicht voran (.). [...] jetzt bin ich aber so angekommen. dass ich jetzt so diesen analytischen Teil machen muss. und das ist dann schon wieder so. *mmhhh ich kann das ja eigentlich @gar nicht@.* @**(3)**@.“ (Z. 657 – 704)

Das Verlaufskurvenpotential entsteht hier durch den Anspruch, möglichst schnell viel abarbeiten zu müssen, ohne sich jedoch der Kompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben sicher zu sein. Dabei nimmt der Druck mit jedem erfolglosen Semester weiter zu und die Zweifel an den eigenen Fähigkeiten wachsen ebenfalls.

Wenn die Zuversicht, den Abschluss aus eigener Kraft erreichen zu können, zwischen dem Druck und den Selbstzweifeln verloren geht, erscheint ein Abbruch des Studiums als der

einfachste oder sogar einzige Ausweg aus der festgefahrenen Situation. An dieser Stelle zitiert Frau M. eine Freundin, von der sie sagt, dass diese sich „in einer ähnlichen Situation“ (Z. 521) wie sie selbst befinde:

*„und sie meinte auch so. [...] ich war kurz davor mich zu exmatrikulieren. so. ich hatte keinen Bock mehr. ich hatte keine Energie mehr.“ Z. 716 - 717: „ich war mir so sicher. ich breche das ab und mir ging`s so gut auf einmal. ich war so erleichternd. ich war so frei und so erleichtert.“ (Z. 523 – 525)*

Es wird deutlich, dass sich das Verlaufskurvenpotential hier zwischen dem Wunsch nach einer Erlösung aus der festgefahrenen Situation und der Unfähigkeit, einen Abbruch vor sich selbst und anderen zu rechtfertigen (Z. 711), entfaltet.

Das Problematische daran ist der Umstand, dass weder der Studienabbruch in die Tat umgesetzt wird noch aktiv nach Unterstützung gesucht wird, um die eigenen Fähigkeiten zum Erreichen des Bachelorabschlusses zu verbessern. Stattdessen wird immer wieder der energieaufwändige Versuch unternommen, die Hausarbeiten fertig zu schreiben (Z. 657), während gleichzeitig im Hinterkopf der Sinn des Studiums generell angezweifelt und dadurch die eigene Arbeitsmoral untergraben wird (Z. 704).

#### Hausarbeiten - fehlende Handlungsmacht und Nicht-Lernen

Frau M. selbst erklärt sich ihr Scheitern an den Hausarbeiten dadurch, dass sie sich als Mutter nicht jederzeit spontan an ihre Schreibaufgaben setzen kann, ohne eine Unterbrechung befürchten zu müssen.

*„und du hast dann halt als Elternteil nicht- eben nicht diese freie Zeiteinteilung. [...] also ich hats es ganz oft dass ich dann gerade voll am Schreiben war und dann wieder. ah. okay ich muss ihn jetzt abholen.“ (Z. 535 – 539)*

Zusätzlich macht es ihr sehr zu schaffen, dass keine Betreuung ihres Kindes vollkommen zuverlässig ist: „aber Kita ist halt eben auch-. Kita ist ganz oft auch nicht Kita. **@(3)@**“ (Z. 868). Auch hat sie in ihrer Rolle als Mutter Schwierigkeiten sich zu konzentrieren, da ihr „Kopf voll ist mit anderen Sachen“ (Z. 435), welche ihr Kind betreffen.

An den folgenden Zitaten lässt sich ablesen, dass Frau M. zwar darüber nachgedacht hat, warum sie mit ihrem Studium nicht fertig wird, allerdings bleibt sie bei der bloßen Problemanalyse stehen. Eine umfassende Reflektion der eigenen Handlungsmöglichkeiten, wie sie diesem Problem aktiv entgegensteuern könnte, geschieht nicht.

Die Aussage, sie könne sich immer noch nicht daran gewöhnen, in dem durch die Betreuungszeiten vorgegebenen Zeitfenster zu arbeiten (s.u.), verdeutlicht, wie wenig Frau M. in der Lage ist, ihre Handlungsmuster an die Situation anzupassen. Sie hat es in den fast sieben

Jahren als Studentin mit Kind nicht geschafft, ihre Arbeitsweise so zu gestalten, dass sie trotz ihrer Care-Verantwortung einen produktiven Arbeitsrhythmus finden kann.

„wenn man dann immer nur dieses Zeitfenster dann hat (.) [...] also ich kann mich immer noch nicht dran gewöhnen. ich glaube deshalb zieht sich mein Studium auch immer noch so:: nach hinten.“ (Z. 170 – 174)

Auch scheint Frau M. ihrer wenig stabilen Konzentrationsfähigkeit in einer Weise ausgeliefert zu sein, die sie selbst als unbeeinflussbar empfindet.

„ich hab meinen Kopf dann frei wenn ich meinen Kopf frei habe. und das ist meistens nicht in diesem @Zeitfenster@. @(. )@.“ (Z. 882 – 883)

Diese fehlende Handlungsmacht, selbst den eigenen Charakterzügen gegenüber, steht im Zusammenhang mit Frau M.s genereller Weigerung, Verantwortung für das Gelingen ihrer Pläne zu übernehmen. In dieser hilflosen Einstellung von Frau M., sich selbst und ihren Zielen gegenüber, wird sehr deutlich die Lernform des Nicht-Lernens nach Nittel sichtbar. Besonders das fehlende Gefühl von Handlungsmacht ist ein zentraler Bestandteil des leidgeprüften Lernens.

Trotz ihrer bisherigen Misserfolge äußert Frau M. im Interview die Hoffnung, dass sie innerhalb des kommenden Jahres ihren Bachelorabschluss beenden wird. Sie möchte jedoch nicht verbindlich auf eine solche Ankündigung festgelegt werden.

„aber ein Jahr-. ich glaube-. ich hoffe dass ich dann in ein Jahr zumindest das klar habe wo es jetzt mit dem Studium-. in welche Richtung es geht oder halt fertig bin mit Geschichte. das soll in einem Jahr auf jeden Fall-. das ist drinne. das muss drinne sein (5). ja (.). wie gesagt. so weit vorrausschauen ist einfach nicht-. (.). klappt nicht. @(. )@.“ (Z. 1127 – 1131)

Auf die direkte Frage nach ihren Zukunftsvorstellungen antwortet Frau M. hier, indem sie ihre Vermutung („ich glaube“, Z. 1127) sofort wieder relativiert und zu einer Hoffnung abwandelt („ich hoffe“, ebd.). Sie wehrt also die Erwartung und den Zugzwang, die durch das Ankündigen von Zielen entstehen, vehement ab und verweist stattdessen auf die Unplanbarkeit der Ereignisse.

Im Anschluss an das obige Zitat, begründet Frau M. ihre fehlenden Pläne mit dem eigenen Wohlergehen.

„und ich glaube. es geht auch einfach nicht. [...] das kann dich alles total-. (2). gerade wenn du es dir dann vorstellst und daraufhin arbeitest und das dann nicht klappt. dann ähm. hast du Depressionen. Burnout und alles. so. weil du dich so darauf fixiert hast. also ich glaube es ist schon ganz gut wenn man sich das ein bisschen offen lässt alles (3). genau.“ (Z. 1133 – 1137)

Frau M.s hartnäckige Vermeidung von Zukunftsplänen und beruflichen Zielen kann als eine Strategie gesehen werden, um erneuten Rückschlägen und Enttäuschungen aus dem Weg gehen zu können. Zudem verhindert die fehlende Fixierung auf ein Ziel, dass die Gefahr des

Scheiterns ihr allzu sehr bewusst wird. Es fehlt dadurch außerdem an einer motivierenden Zielvorstellung und dem konsequenten „daraufhin arbeiten“ (Z. 1134). Indem Frau M. klare Pläne zur Verwirklichung ihrer beruflichen Ziele vermeidet, gelangt sie nicht in die Phase der Umsetzung, in welcher normalerweise Handlungsstrategien entwickelt, ausprobiert, verworfen und wieder neu an die Gegebenheiten angepasst werden. Ihre Erfahrung, dass „immer irgendwas dazwischen kommt“ (Z. 1087 – 1090) hat nicht dazu geführt, dass sie, in ihrer Reflexion sowie in der Anpassung ihrer Handlungsschemata an veränderte Ausgangsbedingungen, kreativer oder flexibler geworden wäre. Stattdessen hat sie den Versuch, ihre Arbeitsphasen selbstbestimmt zu planen, insgesamt aufgegeben: „ich glaube auch gerade mit Kind habe ich gemerkt man kann Sachen nicht organisieren. so. das geht eigentlich immer schief“ (Z. 1088 - 1089).

Das Verlaufskurvenpotential baut sich auf, weil Frau M. ohne Hilfe scheinbar nicht dazu in der Lage ist der Krisendynamik, in welcher sie sich befindet, direkt ins Auge zu sehen. Durch ihre aufschiebende Haltung im Studium weigert sie sich nicht nur, die Konsequenzen eines Studienabbruchs in Kauf zu nehmen, sondern sie vermeidet es auch, sich der eigenen Hilflosigkeit bewusst zu werden. Dieser Schritt scheint jedoch essenziell notwendig zu sein, um endlich handlungsfähig zu werden und sich dementsprechend Hilfe holen zu können.

Durch die Handlungsschemata der Vermeidung und des Aufschiebens verbleibt Frau M. in ihrer Unentschlossenheit in einem Schwebезustand. Indem sie sich alles „offen lässt“ (Z. 1137) und keine eindeutigen Entscheidungen trifft, kann sie ihre Arbeitshaltung nicht so an ihre Situation mit Kind anpassen, dass ihr ein Zugewinn von Kompetenzen zur Bewältigung der vor ihr liegenden Aufgaben möglich wird.

Vorherrschend bleibt bei Frau M. das Gefühl, sehr wenig eigene Handlungsfähigkeit zu besitzen und der eigenen launenhaften Arbeitshaltung ebenso wie den störenden äußeren Umständen kaum etwas entgegenzusetzen zu können. Es wird sehr deutlich, dass Frau M. ohne kompetente Hilfe und Unterstützung von außen nicht in der Lage ist, ihren Umgang mit ihren Schreibarbeiten zu reflektieren, ihr Nicht-Lernen darin zu erkennen und diese Haltung zu verändern.

Frau M. verharrt in ihrer unangenehmen Situation, versucht Druck und Stress durch positive Illusionen zu überdecken und kann durch dieses Verhalten die Anhäufung des Verlaufskurvenpotentials weitgehend ignorieren. Ohne ein Bewusstsein über die Situation kann jedoch keine Anpassung ihrer Handlungsschemata stattfinden und es wird für sie kein zielorientiertes Lernen möglich.

#### 6.1.2.4. Wandlungsprozesse

(M. Thaqi)

Wie bereits erwähnt, lassen sich die Wandlungsprozesse nach Schütze in zwei Phänomenbereiche unterscheiden. In dem ersten geht es dabei um die Entfaltung des eigenen „Ich“ und die zweite beinhaltet eine umfassende Veränderung der gegenwärtigen Lebensstruktur.

Bei dem Interview mit Frau M. hat die Analyse ergeben, dass sich keine der beiden Phänomenbereiche feststellen lassen. Grund hierfür ist, dass sich bei Frau M. weder eine Wandlung der Selbstidentität beobachten lässt noch ein Zerfall ihrer bisherigen Lebensstrukturen oder ein Zusammenbruch ihrer biografischen Orientierung (des eigenen „Ich“) stattgefunden hat. Nach Schütze lassen sich demnach keine nachhaltigen Wandlungsprozesse bei Frau M. analysieren.

Nittel nimmt diesbezüglich eine andere Bewertung vor als Schütze. Er erweitert die Wandlungsprozesse um das sogenannte schöpferische Lernen. Hierbei berücksichtigt Nittel einen vorübergehenden Wandel in der Handlungsstruktur von Menschen. Diese kurzzeitige Wandlung wird bei Schützes Ansatz nicht berücksichtigt.

Von Bedeutung ist, dass Nittel bei der Lernform des schöpferischen Lernens zwischen der vertikalen und der horizontalen Identität unterscheidet. Bei der vertikalen Identität geht es um einen Wandel der Sichtweise, wodurch das Alltagshandeln langfristig verändert wird. Eine langfristige Veränderung der Haltung zu dem eigenen Lebenslauf, lässt sich bei Frau M. nicht erkennen.

Bezüglich der horizontalen Identität lassen sich Veränderungen feststellen: Aufgrund der Elternschaft kommen neue Aufgaben und Pflichten auf Frau M. zu. Darunter fallen unter anderem Erziehungspflichten und die allgemeine Verantwortung, welche sie für ihren Sohn trägt. Durch die damit verbundene Rolle als Mutter kommt es zu einem Wandel der horizontalen Identitätsdimensionen. Diese Übernahme der Verantwortung wird an der Aussage *“ich kann das Studium eigentlich jetzt nicht mehr schweifen lassen @(. )@°. weil ich muss jetzt auch äh bald ein Kind ernähren“* (Z. 91-93) deutlich.

Darüber hinaus wird bei Frau M. schöpferisches Lernen in der Zeit vor der Geburt ihres Sohnes sichtbar: Da sie während ihrer Schwangerschaft ein hohes Maß an Motivation gewinnt und erfolgreich Leistungen erbringt („und in der Schwangerschaft war ich auch sehr motiviert muss ich sagen“ (Z. 353-354)). In dieser Zeit kann Frau M. erstmals für sich einstehen, indem sie aktiv dafür sorgt, dass die Lehrpersonen sie bei ihren Leistungen wohlwollend unterstützen

(Z. 122-127).

Während der Schwangerschaft war die Zukunftsplanung im Studium für Frau M. zum ersten Mal von persönlicher Bedeutung. Den Wandel vom Aufschieben hin zur aktiven Leistungserbringung innerhalb des Studiums konnte Frau M. nicht nachhaltig festigen. Dies äußert sie selbst, indem sie sagt: „dass ist dann so (.). mit den Semestern erst einmal wieder ein bisschen @weggegangen@“ (Z. 354-355).

Es kann demnach für begrenzte Zeit schöpferisches Lernen nach Nittel bei Frau M. beobachtet werden. Nachhaltige Wandlungsprozesse nach Schütze finden jedoch nicht statt.

### **6.1.3. Reflexion des Forschungsprozesses**

(L. Jacobs)

Im Folgendem wird der Forschungsprozess bezogen auf das Interview von Frau M. kurz reflektiert. Hierbei werden unser Vorgehen in der Interviewführung, die Durchführung der Analyse, sowie unser eigener Forschungshabitus kritisch reflektiert. Eine ausführliche Bezugnahme der Analyseergebnisse auf die Forschungsfrage(n) ist in Kapitel 7 zu finden.

Im Sommer 2021 hat unsere Kleingruppe (Lisa Neuhaus, Magdalena Thaqi, Lou Jacobs) im Rahmen der Forschungswerkstatt vier narrative Interviews zum Thema Studierende mit Kind(ern) geführt. Die Auswahl des Interviews, welches für die Analyse genutzt wurde, fiel unserer Kleingruppe nicht leicht. Hierbei wären im Vorfeld festgelegte Kriterien zur Auswahl hilfreich gewesen. Die Interviews haben wir bewusst nach der Gesprächsführung von Rosenthal eingeleitet und geführt. Die offene Aufforderung zur Erzählung der Lebensgeschichte haben wir durch die Vorgabe des Themas „Studierende mit Kind(ern)“ eingegrenzt und somit den Fokus gesetzt. Im Interview, welches wir für die Analyse ausgewählt haben, wird dies in der Aushandlungsphase zu Beginn des Interviews deutlich. In dieser fragt die Interviewpartnerin genau nach, was „wir wissen möchten“. Dadurch sind möglicherweise Themen, welche für unsere Interviewpartnerin eine zentrale Rolle in ihrer Lebensgeschichte spielen, im Laufe des Interviews nicht oder nur am Rande ausgeführt worden. Die soziale Erwünschtheit, den Interviewerinnen „die richtigen Antworten“ zu geben, kann zudem die Erzählung der Gesprächspartnerin beeinflussen haben (vgl. Diekmann 2011, S. 44).

Bei dem Vorgehen innerhalb der Analyse lässt sich kritisieren, dass wir nicht alle Schritte der Narrationsanalyse nach Schütze berücksichtigt und durchgeführt haben. Um die

Lebenslaufereignisse und die spezifische Verlaufslogik der im Interview erzählten Geschichte zu analysieren, haben wir ausschließlich die vier Säulen der Prozessstrukturen des Lebenslaufes nach Schütze genutzt. Die Einteilung der Analyse in die institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster, die biografischen Handlungsschemata, die Erleidenskurve und die Wandlungsprozesse ist nicht immer eindeutig gewesen. Hierbei bestand gruppenintern ein großer Bedarf an Austausch und Abstimmung. Die Überschneidung der Themen innerhalb der Prozessstrukturen konnte nicht vollends ohne Doppelnennungen innerhalb der Darstellung der Analyse umgesetzt werden. Die Narrationsanalyse nach Schütze beinhaltet über die Prozessstrukturen des Lebenslaufes hinaus weitere Schritte, welche von uns nicht durchgeführt worden sind. Es wurde auf eine genaue Aufteilung der verschriftlichten Erzählung in Segmente sowie auf eine ausführliche Analyse der Logik der Darstellung und der Logik des Handelns verzichtet. Auch konnte kein kontrastierender Fallvergleich und keine Typenbildung durchgeführt werden, da die Analyse sich nur auf ein Interview konzentrierte. Eine vollständige Anwendung aller Schritte der Narrationsanalyse, hätte zu vertiefenden Erkenntnissen innerhalb der Analyse beigetragen und die Ergebnisse erweitern können, war jedoch im Rahmen der Forschungswerkstatt nicht zu leisten.

Als weiteren wichtigen Aspekt der Reflexion werden die Rollen innerhalb unserer Kleingruppe und der damit verbundenen Positionen im Forschungsfeld reflektiert. Unter Berücksichtigung des Konzeptes des Habitus nach Pierre Bourdieu, ist davon auszugehen, dass unser Habitus die Perspektive auf die im Interview erzählte Lebensgeschichte beeinflusst hat.<sup>8</sup> Als Erstes fällt auf, dass die zwei Kleingruppenmitglieder, welche das Interview durchgeführt haben, sich in einem ähnlichen Alter wie die Interviewpartnerin befinden und ebenfalls Studierende mit Kind(ern) sind. Die angenehme Interviewatmosphäre, sowie das empathische Nachfragen von Seiten der Interviewerin, kann auf diese Gemeinsamkeit zur Interviewpartnerin zurückgeführt werden. Durch diesen Umstand werden jedoch auch Vorannahmen sowie eine persönliche Involviertheit der im Interview geschilderten Themenbereiche begünstigt. Ein Unterschied, welcher erst bei genauerer Betrachtung des Interviewsettings auffällt, sind die verschiedenen Positionen der Teilnehmenden innerhalb ihres Studiums: Die Interviewpartnerin befindet sich im Bachelorstudium, wohingegen die Interviewerinnen sich bereits im Masterstudium befinden. Dies könnte ein unbewusstes Machtgefälle zwischen den Teilnehmenden implizieren. Die Interviewpartnerin könnte sich vor diesem Hintergrund in dem Zugzwang sehen, innerhalb

---

<sup>8</sup> Zum Konzept des Habitus siehe beispielsweise: Kraus, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. In Einsichten: Themen der Soziologie Bielefeld, Transcript. S. 31-60.

ihrer Erzählung zu verdeutlichen, warum sie, trotz gleichem Alter und Status, noch nicht die Position einer Masterstudentin erreicht hat.

In Bezug auf die Erarbeitung der Analyse ist eine Differenzierung zwischen den Positionen der Kleingruppenmitglieder angebracht. Der Zugang zum Interview ist durch unterschiedliche Perspektiven geprägt: Durch die bestehende Freundschaft zu Frau M. musste Lou Jacobs sich einen kritischen und objektiven Blick auf die Interviewinhalte erarbeiten, ohne privates Wissen in die Analyse mit einfließen zu lassen. Lisa Neuhaus konnte sich als studierende Mutter in Teilen von Frau M.s Verlaufskurvenpotential wiederfinden. Magda Thaqi hat als junge Studentin ohne Kind, welche das Ziel verfolgt ihr Studium in Regelstudienzeit abzuschließen, den Blick auf das Interview durch ihre Perspektive bereichert. Diese drei unterschiedlichen Zugänge ermöglichten eine intensive und vielschichtige Auseinandersetzung mit den Analyseinhalten.

Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die bestehende Haltung und Einstellung der Kleingruppe gegenüber dem eigenen Studium und die damit verbundenen Ideale Einfluss auf die Ergebnisse der dargestellten Analyse haben.

Resümierend kann festgestellt werden, dass die Prozessstrukturen des Lebenslaufes sich als Analysewerkzeug für das Herausarbeiten von Abbruchrisiken und Hindernissen im Studienverlauf von studierenden Eltern durchaus eignen. Schütze legt dabei den Fokus auf negative Fallverläufe und deren Entstehung. Die damit verbundene Forschungshaltung impliziert einen kritischen Blick auf die Person, ihr Umfeld und ihre Handlungsschemata. Diese Sichtweise dient dazu, Unterstützungsbedarfe und nötige Hilfestellungen für Studierende mit Kind(ern) zu erschließen. Den Charakter und die Lebensführung unserer Interviewpartnerin möchten wir dadurch jedoch nicht kritisieren. Zuletzt können wir nicht ausschließen, dass unsere Interviewpartnerin, bei einer offen formulierten Erzählaufforderung ihrer Lebensgeschichte einen anderen Themenschwerpunkt, als den von uns gesetzten, gewählt und sich daraus eine erweiterte und umfassendere Analyse der Prozessstrukturen ihres Lebenslaufes ergeben hätte.



#### 6.1.4. Zwischenfazit

(L. Neuhaus)

In Bezug auf die Frage nach individuellen Hindernissen und Abbruchrisiken im Studium mit Kind(ern), lassen sich im Interview mit Frau M. die folgenden Erkenntnisse darüber zusammentragen, warum es noch nicht zu einem erfolgreichen Studienabschluss gekommen ist.

Frau M.s ursprüngliches Ziel Kosmetikerin zu werden hat sich nicht realisiert. Nachdem sie diesen ersten selbstgewählten Fahrplan des Lebenslaufs aufgegeben hat, folgt anschließend eine anhaltende berufliche Orientierungslosigkeit. Es fällt Frau M. schwer, sich mit alternativen beruflichen Zukunftsvorstellungen zu identifizieren. Es ist davon auszugehen, dass sie das Studium aufgenommen hat, um gesellschaftlichen Erwartungsmustern zu entsprechen und es für sie keinen eigenen Fahrplan des Lebens darstellt. Ziele in Bezug auf eine berufliche Zukunft verfolgt sie vor ihrer Schwangerschaft im Studium nicht.

In ihrer teilweise sehr hedonistischen Studienzeit hat Frau M. vermutlich nie gelernt, eigene Handlungsschemata der Leistungserbringung sowie eine zuverlässige Arbeitshaltung zu entwickeln.

Insgesamt vermeidet sie eine durchdachte, auf das Ziel des Studienabschlusses ausgerichtete Planung und Umsetzung von Prüfungsleistungen. Unangenehme Schreibaufgaben werden von Frau M. weder strukturiert noch in erreichbare, die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhende Zwischenziele aufgeteilt und abgearbeitet, sondern stattdessen aufgeschoben und angehäuft.<sup>9</sup> Nach sechs Jahren, in denen sie es als Mutter nicht vermocht hat, ihr Studium zu beenden, vermeidet Frau M. es sogar vor sich selbst, Ziele oder Ankündigungen in Bezug auf ihren Studienabschluss zu formulieren. Dabei nutzt sie den Umstand, dass sie die Hauptverantwortung für ihren Sohn trägt, als Begründung für ihr Langzeitstudium sowie als Rechtfertigung für eine fehlende Entwicklung von Zielvorstellungen. Sie möchte Enttäuschungen vermeiden und scheint die Planbarkeit von konkreten Arbeitsphasen als Mutter mit Kind aufgegeben zu haben, weil ihre Pläne schon so häufig z.B. an der Kinderbetreuung gescheitert sind. Stattdessen hofft sie auf eine glückliche Fügung, welche ihr stagnierendes Studium schicksalhaft zum Guten wendet.

---

<sup>9</sup> Imke Buß schreibt: „Kurz- und langfristige Zeitplanung, Gewissenhaftigkeit und die Disziplin, Zeit sinnvoll zu nutzen und auch unangenehme Tätigkeiten zu Ende zu bringen, haben einen positiven Einfluss auf akademische Leistungen.“ Buß, Imke (2019): Flexibel Studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. VS Springer, Wiesbaden, S. 42.

Zur Zeit des Interviews ist Frau M. schon seit ca. 10 Jahren Studentin. Sie steht dem Anspruch gegenüber, dass sie aufgrund der Dauer ihres Studiums die akademischen Arbeitstechniken beherrschen sollte. Das Gegenteil ist jedoch der Fall: Frau M. hat starke Selbstzweifel an ihren diesbezüglichen Fähigkeiten und fühlt sich überfordert. Es kann vermutet werden, dass Frau M. in der Zeit ihres Studiums nie konsequent an die Fähigkeiten herangeführt worden ist, welche für den Abschluss eines Studiums bedeutsam sind. Sie berichtet von keinem Beratungs- oder Unterstützungsangebot, welches sie als Mutter und Wiedereinsteigerin ins Studium hätte nutzen können, um Hilfe bei der geforderten Erbringung von Leistungen zu erhalten.

Obwohl Frau M. betont, dass sie „nie nichts gemacht“ hat, findet doch ein schleichender Prozess der Entfremdung von ihrem Studium statt. Die im Studium verstreichende Zeit führt nicht zu einer größeren Kompetenz im Umgang mit wissenschaftlichem Arbeiten. Stattdessen kommt es zu ansteigenden Leistungserwartungen einerseits und einem sinkenden akademischen Selbstvertrauen andererseits, wodurch das Verlaufskurvenpotential stetig anwächst.

Frau M. steht, durch die Urlaubssemesterregelung für Studierende mit Kind(ern), viel Zeit zur Verfügung, um die Leistungsanforderungen des Studiums zu bewältigen. Doch obwohl sie es immer wieder aufs Neue versucht, so scheitert sie doch jedes Mal an den großen wissenschaftlichen Schreiarbeiten. Mehr Zeit, bei gleichzeitig fehlender Strukturierungshilfe und ohne ein passendes Unterstützungsangebot, scheint eine sehr lückenhafte Hilfestellung für studierende Eltern zu sein.

Die Anforderung, eigenständig dem Abschluss entgegenzuarbeiten, fällt besonders studierende Eltern, die nicht auf eigene Handlungsschemata der Planung, Umsetzung, Reflexion und Anpassung ihrer Verhaltensweisen zurückgreifen können, offensichtlich schwer. Als Mutter und Langzeitstudentin hätte Frau M. verbindliche Beratungsangebote gebraucht, welche sie sowohl bei der Planung und sinnvollen Strukturierung der zu erbringenden Leistungen, als auch bei dem (Wieder-) Erlernen von akademischen Arbeitstechniken unterstützen.

Hier wäre es im Rahmen der Angebote der familienfreundlichen Universität sinnvoll, wenn es zusätzlich zu den großzügigen Urlaubssemestern auch - auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnittene - Unterstützungsangebote und konstante, verbindliche Maßnahmen wie z.B. Beratungs- oder Betreuungsangebote geben würde. Dadurch würde die Universität die studierenden Eltern in der Bewältigung ihres Studiums nicht allein lassen und einer schleichenden Endstrukturierung entgegenwirken.

## **6.2. Interview mit Frau R.**

(B. Kovanci)

Das folgende Kapitel befasst sich mit den Ergebnissen, die sich aus dem Interview, das mit Frau R. geführt wurde, interpretieren lassen. Um einen Einblick in die Biografie von Frau R. gewinnen zu können, wird zu Beginn die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte in Anlehnung an Rosenthal dargestellt. Daraufhin werden die vier Prozessstrukturen des Lebenslaufs von Frau R. skizziert. Im Anschluss wird der Forschungsprozess beleuchtet und unsere Erfahrungen reflektiert. Abschließend werden dann die empirischen Befunde in Hinblick auf die individuellen sowie institutionellen Belastungspotentiale unserer Interviewpartnerin im Zwischenfazit zusammengefasst.

### **6.2.1. Gesamtgestalt der Lebensgeschichte**

(B. Kovanci)

Das Interview fand im August 2021 über eine Videokonferenz statt. Es haben die Interviewpartnerin und zwei Forscherinnen an dem Interview teilgenommen. In der Aushandlungsphase, die der Erzählung vorangegangen ist, haben sich die Beteiligten des Interviews vorgestellt. Es wurde die Erlaubnis der Interviewpartnerin eingeholt, das Interview aufzuzeichnen und darauf hingewiesen, dass die Informationen vertraulich behandelt und vor der weiteren Verarbeitung anonymisiert werden. Zudem wurde das Forschungsinteresse an der Thematik der Studierenden mit Kind(ern) kurz vorgestellt und in diesem Zusammenhang aufgezeigt, dass die Forscherinnen sich als Studierende mit Kind(ern) in einer ähnlichen Lage befinden. Außerdem wurde dargelegt, dass die Erkenntnisse der Forschungsarbeit dazu beitragen sollen, eine Verbesserung der Situation von Studierenden mit Kind(ern) zu erreichen. Dadurch konnte schon zu Beginn ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Während des Interviews herrschte eine angenehme und ungezwungene Atmosphäre. Frau R. war sehr offen und sofort bereit ihre Lebensgeschichte zu erzählen, nachdem von einer der Forscherinnen ein Erzählstimulus nach Rosenthal gesetzt wurde. Insgesamt dauerte das Interview eine Stunde und sieben Minuten. Es wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Die in Anlehnung an Rosenthal verfasste Erzählaufforderung wurde offen gestaltet und thematisch nicht begrenzt. Sie lautete wie folgt:

„wir würden dich einfach mal bitten R., ähm (.) deine Geschichte zu erzählen, also in dem Sinne deine ganze Lebensgeschichte, ähm (1), und äh, es ist halt äh, uns ist wichtig, was du ähm für wichtig empfindest. Also du kannst wirklich alles erzählen, ähm gerne jede Station, die du so mitgenommen hast, ähm, wir möchten dir auch genug Zeit geben; wir werden dich nicht unterbrechen; wir werden uns dazu ein paar Notizen machen und ja, wenn wir denn am Ende noch Rückfragen haben, würden wir die halt stellen, aber erstmal würden wir gerne so ähm, ja den Fokus äh von Dir wissen, wo du so den Fokus legst und was du so für Stationen durch hast ähm und wo du dann im Endeffekt jetzt gerade stehst, genau“ (Z. 1-9).<sup>10</sup>

Sodann begann Frau R. von ihrer Lebensgeschichte zu erzählen. Sie wurde 1991 geboren und ist zu dem Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt<sup>11</sup>. Sie beschreibt sich als typische Arbeitertochter (vgl. Z. 467). Die Sekundarstufe I verbringt sie auf einem Gymnasium und erwirbt dort die Fachoberschulreife. Im Anschluss absolviert sie eine Ausbildung zur kaufmännischen Assistentin mit Fachhochschulreife an einem Berufskolleg (vgl. Z. 19-20). Während der Ausbildungszeit zieht ihr Vater von zu Hause aus<sup>12</sup>.

Nach der Ausbildung beginnt Frau R. ein International Business Studium in Dortmund, bricht dieses jedoch „nach 2 Semestern und davon einem Urlaubssemester“ (Z. 22) wieder ab. Den Abbruch des Studiums begründet sie zunächst damit, dass der kaufmännische Bereich und somit auch das International Business Studium nichts für sie sind (vgl. Z. 21-22, 30-32). Sie muss lange daran arbeiten, sich den Abbruch selbst zu verzeihen, da sie sich als sehr leistungsorientiert einstuft und den Abbruch als größtes Versagen bewertet (vgl. Z. 23-26). Den Lebensabschnitt in Dortmund erlebt Frau R. als psychisch sehr belastend, da sie in einem Studentenwohnheim wohnt und sich in einer instabilen finanziellen Lage befindet. Sie entscheidet sich für den BAföG Bezug, der sich jedoch schwierig gestaltet, da der BAföG Antrag vorerst aufgrund des zu hohen Verdienstes ihres Vaters abgelehnt wird. Da dieser sie auch nicht finanziell unterstützen möchte, kommt es zu Streitigkeiten. Infolgedessen geht Frau R. mit einem Anwalt gegen ihren Vater vor, um die finanzielle Unterstützung einzufordern. Letzten Endes verliert ihr Vater das Gerichtsverfahren und Frau R.s BAföG Antrag wird bewilligt (vgl. Z. 537-548).

Nach dem Abbruch des Studiums schafft sie es sich aufzuraffen und holt das Vollabitur an einer Schule für Erwachsenenbildung nach (vgl. Z. 27-30). Im Jahr 2015 wagt sie sich dann an das Journalismus und PR-Studium in Gelsenkirchen, welchem sie bis heute nachgeht (vgl. Z. 35-37).

---

<sup>10</sup> Die Zeilenangaben innerhalb dieses Kapitels verweisen auf die entsprechenden Textstellen im Transkript.

<sup>11</sup> Nach dem Interview mit Frau R. sind gewisse Aspekte offengeblieben, weshalb ihr zu einem späteren Zeitpunkt Nachfragen zugeschiedt wurden. Die daraus gewonnen Informationen finden in der Interpretation Berücksichtigung und werden deshalb folglich als *Nachfrage* kenntlich gemacht.

<sup>12</sup> siehe Nachfrage

Inmitten des Studiums wird im Rahmen einer gynäkologischen Untersuchung ein auffälliger Gebärmutterhalsabstrich bei Frau R. festgestellt. Die Diagnose führt bei ihr zu der Angst, eventuell keine Kinder mehr bekommen zu können, weshalb sie ihren schon immer vorhandenen Kinderwunsch sofort umsetzen möchte (vgl. Z. 40-45). Ihre Frauenärztin unterstützt ihr Vorhaben bezüglich des Kinderwunsches nicht und rät aufgrund einer möglichen Gefahr für Frau R. und das Baby dringend von einer Schwangerschaft ab. Daraufhin wechselt sie die Frauenärztin und setzt die geplante Schwangerschaft sofort um (vgl. Z. 118). Aufgrund ihrer körperlichen Verfassung während der Schwangerschaft kann Frau R. keine Prüfungen mehr ablegen und auch keine Vorlesungen besuchen. In dieser schwierigen Situation nimmt sie erstmals Kontakt zur Unipsychologin auf. Diese ist eine enorme Hilfequelle, weshalb sie bis heute ca. alle 2 bis 3 Wochen Gespräche führen (vgl. Z. 290-293).

Im Mai 2017 bringt Frau R. schließlich ihren Sohn zur Welt (vgl. Z. 45-46). In diesem Zusammenhang berichtet sie sehr detailliert von ihrer Geburt, welche für sie traumatisch verläuft und zu Startschwierigkeiten beim Bindungsaufbau zu ihrem Kind führt. Aus diesem Grund entwickelt sie eine Wochenbettdepressionen und Panikattacken, die sie bis heute begleiten. Drei Monate nach der Geburt lässt sich Frau R. aufgrund von Kindererziehung rückwirkend beurlauben, nachdem sie durch das Studierendensekretariat beraten worden ist (vgl. Z. 46-50). Bei der Beratung erhält sie jedoch nicht die Information, dass sie mit der rückwirkenden Beurlaubung die bisher ausgezahlte BAföG Summe für das aktuelle Semester zurückzahlen muss (vgl. Z. 134-142). Die fast 3000 Euro Schulden, die dadurch entstehen, sind für Frau R. sehr belastend, weil ihr die Einnahmen fehlen (vgl. Z. 151-156). Da während der Urlaubssemester zusätzlich kein Anspruch auf BAföG besteht, ist auch diese Zeit von Geldsorgen geprägt.

Fortan zahlt sie jedes Urlaubssemester einen bestimmten Betrag, um eventuell Leistungen erbringen zu können, was ihr in der Beurlaubungszeit jedoch nur einmal gelingt (vgl. Z. 50-60). Sie verliert in dieser Zeit den Anschluss und fühlt sich „als wenn man auf ein drehendes Karussell aufspringen möchte“ (Z. 56-57). Zwei Jahre nach dem Beginn der Beurlaubung entscheidet sich Frau R. für die Betreuung ihres zu dem Zeitpunkt mittlerweile zweijährigen Kindes in einer Kita.<sup>13</sup> Als Frau R. realisiert, dass 6 Semester die Höchstdauer bei Beurlaubungen aufgrund von Kindererziehung an ihrer Fachhochschule sind, steht sie da „wie der Ochs vorm Berg“ (Z. 61-63). Sie ist zunächst ratlos und gezwungen eine Entscheidung für oder gegen die Wiederaufnahme des Studiums zu treffen. Frau R. freundet sich jedoch mit ihrer

---

<sup>13</sup> siehe Nachfrage

Situation an und steigt wieder in das Studium ein (vgl. Z. 63-64). Dabei stellt sie fest, dass die Rückkehr ins Studium, insbesondere mit der emotionalen Verfassung nach der Geburt eines Kindes, sehr überwältigend sein kann (vgl. Z. 610). Die Fachhochschule erfährt sie bei ihrem Studium mit Kind zudem als einen Ort, der nicht für Studierende mit Kind(ern) ausgelegt ist (vgl. Z. 157-164, 277-280).

Zu Beginn fühlt sich Frau R. „wie so=n Alien“ (Z. 439), da sie nur noch die Professor\*innen kennt und neue Mitstudierende hat, welche jünger als sie sind und im Gegensatz zu ihr nicht so viel Lebenserfahrung haben. Bis zum Sommersemester 2021 ist Frau R. „ziemlich einzelgänger:mäßig drauf“ (Z. 334). Sie macht sich für die nächsten Semester Pläne und sucht sich immer wieder Hilfe bei verschiedenen Institutionen der Fachhochschule (vgl. Z. 283-290). Durch die Onlinelehre in den Semestern der Coronapandemie kann sie ihrem Studium in vollem Umfang nachgehen und erlebt dies als positive Zeit. Sie betont, dass sie die Seminare unter normalen Umständen aufgrund von Überschneidungen bei der Betreuung ihres Sohnes und den Vorlesungszeiten teilweise nicht hätte besuchen können (vgl. Z. 424-438).

Allein wieder in das Studium reinzukommen, stellt für Frau R. einen enormen Kampf dar (vgl. Z. 280-281). Den Wiedereinstieg ins Studium beschreibt sie daher als Eigenleistung „ich musste da wirklich zu 99 Prozent aus eigener Kraft wieder reinkommen“ (Z. 403), da sie sich die Hilfen an der Fachhochschule immer selbst suchen muss. Frau R. betont zudem, dass sie ohne ihren starken Willen einen Abbruch in Betracht gezogen hätte, da sie zeitweise ihrem Leistungsdruck nicht mehr gerecht werden konnte (vgl. Z. 612-614). Mit einem Abbruch verbindet sie jedoch nicht nur eine mögliche Befreiung, sondern auch die Gefahr einer weiteren Belastung durch ein weiteres nicht abgeschlossenes Studium (vgl. Z. 614-620).

Nach dem Wiedereinstieg befindet sich Frau R. für ca. 2 Semester in einem Prozess der Selbstsozialisation, in dem sie sich Hilfe sucht und Pläne macht. Anschließend setzt bei ihr die Hochschulsozialisation wieder ein. Sie holt viele Leistungen auf und studiert bis heute sehr motiviert. Sie weiß jedoch selbst nicht, wie sie diese Fortschritte geschafft und die schwierige Zeit bewältigt hat, die von ihr als Überlebenskampf erlebt wird (vgl. Z. 68-70). Ihre finanzielle Situation ist zurzeit durch den Erhalt von BAföG gesichert, das sie noch bis zum Ende ihrer Regelstudienzeit erhält (vgl. Z. 532-536).

Die im Interview gesetzten Erzählstimuli führten bei Frau R. zu ausführlichen und teilweise sehr detaillierten Erzählungen. Dabei ist besonders auffällig, dass ihre Herkunftsfamilie in der gesamten Erzählung, bis auf die Streitigkeiten mit ihrem Vater, nicht thematisiert wird. Bei der Frage nach der Unterstützung beim Wiedereinstieg werden weder ihre Mutter noch andere

Familienmitglieder als Beistand in der für sie schwierigen Zeit erwähnt. Auch ihren Partner, der gleichzeitig der Vater ihres Kindes ist, lässt sie in ihren Schilderungen außen vor. Im Laufe des Interviews ist es also nicht möglich zu erfahren, wie die Beziehung zwischen Mutter und Tochter bzw. Frau R. und ihrem Partner aussieht. Dies lässt vermuten, dass Frau R. kein sehr inniges Verhältnis zu ihrer Mutter bzw. ihren Familienmitgliedern pflegt und ihr Partner keine große Unterstützung bietet. Hierbei ist auffällig, dass sie im Gegensatz dazu die Kontakte zu den Professionellen, die sie immer wieder aufsucht, ausführlicher beschreibt. Beispielsweise wird die Unipsychologin mehrfach genannt und von Frau R. aufgrund ihrer großen Unterstützung sehr geschätzt.

Während des Interviews ist auffällig, dass Frau R. schnalzt, wenn sie nicht die richtigen Worte findet. Sie nutzt dies als eine Art Lückenfüller. Des Weiteren lacht Frau R. häufig an Stellen, an denen sie verunsichert ist und sich dafür schämt, nicht den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen. Im Sinne von Neckel entsteht Scham, wenn es zu einer Abwertung des Selbst durch das „Verfehlen einer Norm, deren Einhaltung oder Erfüllung zum Inhalt des eigenen Selbstbildes gehört“ (Neckel 1993, S. 95) kommt. Da Frau R. ihr eigenes Handeln, beispielsweise beim Schildern des Abbruchs ihres ersten Studiums, als nicht der Norm entsprechend bewertet, schämt sie sich und empfindet zugleich die Sorge, die Achtung vor den Forscherinnen zu verlieren. Unter einem Achtungsverlust wird nach Neckel die Erfahrung, die „das Subjekt in der Scham mit sich selbst unter den anderen macht“ (ebd. S.99), verstanden. Daraus resultiert zusätzlich die Minderung des eigenen Selbstwertgefühls und der Fähigkeit, „sich selbst achten zu können“ (ebd.).

Bei Betrachtung der erlebten und erzählten Lebensgeschichte von Frau R. zeigt sich zudem eine gewisse Diskrepanz zwischen ihrem Empfinden in der Vergangenheit und ihrer eigenen Selbstpräsentation in der Gegenwart. Aus ihrer erlebten Lebensgeschichte geht hervor, dass sie sich oftmals belastet und allein gelassen gefühlt hat. Insbesondere beim Wiedereinstieg ins Studium fühlt sie sich überwältigt und schildert, dass sie auch immer wieder von Selbstzweifeln und Abbruchgedanken begleitet wurde. In diesem Zusammenhang ist jedoch auffällig, dass Frau R. sich rückblickend nicht als eine schwache, sondern als eine starke Persönlichkeit beschreibt, die einen starken Willen hat und die Schwierigkeiten bewältigen konnte, weil sie „so=ne harte Nuss ist“ (Z. 637-638). Dass sie auf ihrem Lebensweg und in ihrem Studium trotz der Umstände immer weiter voranschreitet und ihren Zielen immer näherkommt, führt sie auf ihre Kämpfernatur zurück. Frau R. kämpft sich durchaus aus den Krisen in ihrem Leben heraus, zeigt dabei aber auch Schwäche und Hilflosigkeit, was beispielsweise durch die

Inanspruchnahme einer Therapie bei der Unipsychologin deutlich wird. Ihre gegenwärtige, gestärkte Persönlichkeit verändert damit den Rückblick auf das Erleben in der Vergangenheit.

Über ihre schwierige Lebenslage ist sich Frau R. jedoch im Klaren und reflektiert häufig die Erlebnisse sowie ihr eigenes Verhalten. Den Studienabschluss setzt sie sich als festen Plan, um neben dem sozialen Aufstieg aus der Arbeiterschicht auch künftig weniger Geldsorgen zu haben. Frau R. ist sich der Verantwortung ihrem Kind gegenüber und der Relevanz des Studienabschlusses bewusst. Außerdem wünscht sie sich nach dem Studium einen Beruf, der die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zulässt. Somit handelt sie in vielen Bereichen zukunftsorientiert. Mit der Teilnahme an dem Interview möchte sie zu der Verbesserung der Lage von Studierenden mit Kind(ern) beitragen, da sie sich selbst mit der vulnerablen Gruppe Studierende mit Kind(ern), die offenkundig Unterstützung benötigt und aus ihrer Sicht auch benachteiligt ist, identifiziert.

### **6.2.2. Prozessstrukturen und prozessuale Lerndimensionen des Lebenslaufs**

(S. Köster)

In diesem Kapitel findet entlang der von Schütze festgestellten Prozessstrukturen des Lebenslaufs die Analyse des Interviews mit Frau R. statt. Dazu werden die vier Prozessstrukturen in folgender Reihenfolge aufgezeigt: institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster, biografische Handlungsschemata, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse.

Komplementär zu den vier Prozessstrukturen werden die von Nittel entwickelten vier prozessualen Lerndimensionen des Lebenslaufs, das verwaltete, das zielorientierte, das leidgeprüfte und das schöpferische Lernen, herangezogen.



### 6.2.2.1. Institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster sowie verwaltetes Lernen

(B. Kovanci)

Die institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster von Frau R. können in institutionelle Abläufe, eigener Fahrplan und positive sowie negative Kontakte zu Professionellen unterteilt werden.

Zu den **institutionellen Abläufen**, die Frau R. in ihrer bisherigen Lebenszeit durchläuft, gehören der Bildungsweg, die Geburtshilfe und das Studium mit Kind.

Zunächst durchläuft Frau R. den institutionellen Ablauf ihres *Bildungsweges*. Sie besucht ein Gymnasium und absolviert im Anschluss eine Ausbildung zur kaufmännischen Assistentin mit Fachoberschulreife an einem Berufskolleg. Danach beginnt sie ein kaufmännisches Studium in Dortmund, das sie jedoch nach zwei Semestern abbricht. Kurze Zeit später entscheidet sie sich für das Nachholen des Vollabiturs an einer Schule für Erwachsenenbildung (vgl. Z. 17-29). Mit dem Vollabitur eröffnet sich für Frau R. dann die Möglichkeit eines neuen Studiums, das Journalismus und PR-Studium, das sie anschließend in Gelsenkirchen beginnt (vgl. Z. 35-37).

Im Bereich der *Geburtshilfe* erfährt Frau R. zunächst institutionelle Abläufe durch ärztliche Untersuchungen bei ihrer ersten Frauenärztin. Da diese sich allerdings gegen den Kinderwunsch ausspricht, wird ein Wechsel der Frauenärztin vollzogen (vgl. Z. 117-119). Zu den Ablaufmustern der Geburtshilfe gehört zusätzlich die Krankenhauserfahrung, die Frau R. in Form von einer Einweisung ins Krankenhaus wegen dem Verdacht auf eine Schwangerschaftsvergiftung und einer Einleitung mit anschließender Geburt durchlebt (vgl. Z. 175-275).

Bei den Ablaufmustern ihres *Studiums mit Kind* kommt es zunächst zu einem Einschnitt. Die Beurlaubung wird von Frau R. aufgrund von Kindererziehung rückwirkend ab Geburt beantragt (vgl. Z. 139-140). Die maximale Höchstdauer ist vorgegeben und auf sechs Semester begrenzt (vgl. Z. 61-62). Zusätzlich besteht in der Beurlaubungszeit kein Anspruch auf BAföG. Aufgrund dessen muss Frau R. mit der Bewilligung ihrer rückwirkenden Beurlaubung die bereits ausgezahlte BAföG-Summe in Höhe von 3000€ zurückzahlen (vgl. Z. 139-144).

Aus den Erzählungen Frau R.s geht hervor, dass die institutionellen Ablaufmuster der Fachhochschule die Ablaufmuster der Elternschaft und die Vereinbarkeit von Familie und Studium nicht berücksichtigen. An der Fachhochschule, an der sie studiert, sind Beratungsstellen für Studierende mit Kind(ern) vorhanden, jedoch meist unbekannt. Daher

müssen Studierende oftmals Eigeninitiative ergreifen, um die richtigen Ansprechpartner für ihre Anliegen zu finden und Hilfe zu bekommen (vgl. Z. 404-408). Zusätzlich fehlen auch die Kinderbetreuungsmöglichkeiten, wie beispielsweise eine Uni-KiTa, an der Fachhochschule, weshalb die Studierenden mit Kind(ern) sich eine externe Betreuungsmöglichkeit suchen müssen. Da zudem die Vorlesungszeiten der Fachhochschule die Kinderbetreuungszeiten der Kindertagesstätten nicht abdecken, wäre ein Studium unter normalen Studienbedingungen für Frau R. kaum realisierbar. Die institutionelle Umstrukturierung der präsenten Lehrangebote in digitale Lehrangebote durch die Coronapandemie verschafft Frau R. die Möglichkeit, in dem Umfang zu studieren, den sie sich wünscht (vgl. Z. 426-438). Durch ihre Mutterschaft verlagert sich ihr Studentenleben, welches sie außerhalb der Seminarzeiten hat und womit sie nichts Hedonistisches verbindet, jedoch in die Nachtstunden, da sie tagsüber die Erziehungsaufgaben für ihr Kind übernimmt (vgl. Z. 451-454).

Darüber hinaus entwickelt Frau R. im Laufe ihrer Biografie **eigene Fahrpläne**, die sich in den Fahrplan Familie, den Fahrplan Studienabschluss, den Fahrplan Studieren mit Kind und den Fahrplan Finanzierung des Studiums unterteilen lassen.

Beim *Fahrplan Familie* ist zu benennen, dass der Kinderwunsch für Frau R. die höchste Priorität hat. Sie stellt diesen über alles, sogar über ihre eigene Gesundheit und entscheidet sich trotz des auffälligen Gebärmutterhalsabstriches für ein Baby (vgl. Z. 113-117). Im Laufe des Fahrplans lässt sie ihren zu dem Zeitpunkt zweijährigen Sohn bereits in der Beurlaubungszeit in einer Kindertagesstätte fremd betreuen<sup>14</sup>. Aus den Erzählungen geht außerdem hervor, dass Frau R. sich für die Zukunft eine Arbeitsstelle wünscht, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zulässt und genug Raum für Auszeiten mit der Familie bietet (vgl. Z. 528-531).

Mit dem *Fahrplan Studienabschluss* möchte Frau R. ihren Wunsch nach finanzieller Sicherheit umsetzen. Sie betont, dass ihr bisheriges Leben von Geldsorgen geprägt ist und erhofft sich mit dem Abschluss des Studiums einen sozialen Aufstieg, sodass sie danach „einfach mal keine Geldsorgen haben muss“ (Z. 76-77). Zudem hat sie den Wunsch allen zu beweisen, dass sie als Arbeitertochter dazu fähig ist, ein Studium zu absolvieren (vgl. Z. 76-78).

Den *Fahrplan Studieren mit Kind* verfolgt Frau R. trotz der schwierigen Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium. Wie bereits deutlich wurde, geht mit einem abgeschlossenen Studium auch eine gewisse finanzielle Unabhängigkeit einher. Sie wählt den Wiedereinstieg,

---

<sup>14</sup> siehe Nachfrage

weil sie ihrem „Kind halt auch ne Zukunft bieten möchte“ (Z. 76). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Frau R. im Sinne von Erik Erikson generativ handelt. Der Begriff Generativität gehört zu Eriksons Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung und stellt die siebte Entwicklungsstufe „Generativität vs. Stagnation“ dar, die im mittleren Erwachsenenalter abläuft. Unter dem Begriff Generativität wird „das Interesse daran, die nächste Generation zu begründen und zu führen“ (Conzen 2010, S. 89) verstanden. Zugleich bedeutet Generativität, Verantwortung für den Fortbestand der Gesellschaft zu übernehmen und fürsorglich zu handeln. Laut Erikson ist es ein existentieller Wunsch jedes Menschen, sich in der nächsten Generation weiterzugeben. Dieser Wunsch kann beispielsweise durch das Kriegen und Großziehen eigener Kinder oder aber auch durch soziales Engagement erfüllt werden. Fehlt hingegen die Erfüllung durch die übernommene Verantwortung oder die Erfahrung einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten, so spricht man von der Stagnation. Neben dem Gefühl im Leben nichts erreicht zu haben kann auch die Erschöpfung oder Monotonie eine Stagnation hervorrufen (vgl. ebd., S. 89-92).

Die Entscheidung darüber, wie Frau R. ihr Studium finanzieren möchte, spiegelt sich im Fahrplan *Finanzierung des Studiums* wider. Bereits in Dortmund entscheidet sie sich für den BAföG-Bezug. Als ihr BAföG-Antrag aufgrund des Verdienstes ihres Vaters zunächst abgelehnt wird, wünscht sie sich im Sinne der Generativität seine Fürsorge hinsichtlich seiner finanziellen Unterstützung. Sie erkundigt sich zudem über Sozialgelder, worauf sie ebenfalls keinen Anspruch hat. Dennoch sucht sie sich auch keinen Job, als ihr die beiden Möglichkeiten vorerst verwehrt bleiben (vgl. Z. 537-541).

Während Frau R. ihre Fahrpläne verfolgt, hat sie innerhalb der institutionellen Ablaufmuster viele **Kontakte zu Professionellen**, mit denen sie sowohl positive als auch negative Erfahrungen macht.

Zu ihren *negativen Erfahrungen* gehört zunächst der Kontakt zum Anwalt, mit dem sie sich für die rechtlichen Schritte gegen ihren Vater in Verbindung setzt. Obwohl sie den Anwalt nicht beauftragt vor Gericht zu ziehen, tut er dies ohne ihre Kenntnis und fordert im Anschluss die Erstattung der Gerichtskosten, obwohl er wissen müsste, dass Frau R. die Einnahmen dazu fehlen. Zu ihren bestehenden Geldsorgen kommt damit eine weitere Belastung hinzu (vgl. Z. 53-54)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> siehe Nachfrage

Zusätzlich stellt die erste Frauenärztin einen negativen Kontakt dar, da Frau R. nach ihrem auffälligen Gebärmutterhalsabstrich in Bezug auf ihren Kinderwunsch bei ihr auf Ablehnung stößt. Sie rät von einer Schwangerschaft ab und prognostiziert Frau R., mit dieser Entscheidung schuld an ihrem eigenen Tod und an dem Tod ihres Kindes zu sein. Infolgedessen hält Frau R. einen Wechsel der Frauenärztin für notwendig (vgl. Z. 17-19).

Weitere negative Kontakterfahrungen erlebt Frau R. in der Geburtshilfe. Diese kommen durch die verfrühte Einleitung und durch Kommunikationsprobleme zwischen ihr und dem Krankenhauspersonal während der Geburt zustande (vgl. Z. 252-256). Laut Frau R. resultiert die traumatische Geburtserfahrung aus den Ärzte- bzw. Krankenhausfehlern (vgl. Z. 270-271).

In der Zeit des Studiums in Gelsenkirchen lässt sich Frau R. zudem von der Gleichstellungsbeauftragten beraten. Diese empfiehlt ihr eine Uni-KiTa, die für Frau R.s Verhältnisse viel zu hohe monatliche KiTa-Gebühren hat (vgl. Z. 77-82). Diese eher negative Erfahrung findet Frau R. „kein bisschen gleichstellungsmäßig“ (Z. 84).

Die Beratung beim Studierendensekretariat zeigt ebenfalls eine negative Erfahrung auf. Infolge einer unzureichenden Beratung im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen dem BAföG-Bezug und der rückwirkenden Beurlaubung kommt es zu einer Rückforderungssumme des BAföG-Amtes in Höhe von 3000 €. Dies ist sehr belastend für Frau R. da ihr die Einnahmen für die Rückzahlung fehlen (vgl. Z. 139-142).

Gleichwohl lernt Frau R. auf ihrem Weg auch einige *positive Kontakte* kennen. Die höchste Bedeutsamkeit hat dabei die Unipsychologin, mit der Frau R. seit ihrer Schwangerschaft regelmäßige Gespräche führt und die sie als ihre größte Unterstützungsinstanz erfährt. Die Unipsychologin entlastet Frau R., indem sie „einem zuhört und so ein bisschen versucht die Gedanken zu klären“ (Z. 346-347). Sie wird des Öfteren benannt und ihre maßgebliche Unterstützung durchweg betont, „also, da geht nix über sie“ (Z. 495).

Eine weitere positive Erfahrung macht Frau R. mit ihrer BAföG-Sachbearbeiterin, mit der sie dauerhaft im Gespräch ist und ein eher freundschaftliches Verhältnis pflegt (vgl. Z. 136). Frau R. beschreibt sie als „ne unfassbare Hilfe“ (Z. 316), da sie sie dabei unterstützt, ihre Rechte beim BAföG-Bezug zu kennen und auch auszuschöpfen (vgl. Z. 313-316).

Darüber hinaus stellt die neue Frauenärztin ebenfalls einen positiven Kontakt dar. Nach ihrer eher negativen Erfahrung mit der ersten Frauenärztin stößt Frau R. bei ihr mit ihrem Kinderwunsch nicht auf Ablehnung und wird dahingehend auch unterstützt (vgl. Z. 119-120).

Nach ihrem Wiedereinstieg baut Frau R. Kontakt zur Studiengangsleitung auf und beschreibt dies auch als ein positives Erlebnis. Sie fühlt sich dort verstanden und unterstützt und es wird ihr geholfen, einen Plan für die nächsten Semester zu erstellen (vgl. Z. 323-325). Zudem freut sie sich nach dem Wiedereinstieg über die Dozent\*innen, die sich trotz der langen Beurlaubungszeit an sie erinnern (vgl. Z. 440-441).

Werden die oben genannten institutionellen Ablauf- und Erwartungsmustern betrachtet, so ist zu erkennen, dass Frau R. dazu in der Lage ist, sich in institutionalisierten Settings an Ablaufmuster zu halten und Erwartungen zu erfüllen. Sie bewegt sich beim Durchlaufen verwalteter Lernprozesse sowohl im Kontext des formalen Lernens (z. B. die Schule) als auch des nonformalen Lernens (z. B. die Geburtshilfe). Dabei schafft sie es, als Rollenträgerin zu lernen und sich den Rollen als Schülerin, Studentin, Patientin und Ratsuchende zu fügen. Die häufige Suche nach Kontakten zu Professionellen und die Annahme der Rollen zeigt obendrein, dass Frau R. das verwaltete Lernen verinnerlicht hat und dazu fähig ist, sich autonom sowie gleichzeitig angepasst zu verhalten.

#### **6.2.2.2. Biografische Handlungsschemata und zielgerichtetes Lernen**

(S. Köster)

Die biografischen Handlungsschemata können bei Frau R. in die zwei Themenbereiche zielgerichtete Pläne und Bewältigungsstrategien unterteilt werden. Bei einem zielgerichteten Plan handelt es sich um eine Phase, in der Frau R. ein bestimmtes Muster verfolgt, um ein selbstgesetztes Ziel zu erreichen. Die Bewältigungsstrategien verweisen hingegen auf bestimmte Muster, denen sie über ihren Lebenslauf hinweg immer wieder nachgeht.

Zu den **zielgerichteten Plänen** von Frau R. können verschiedene Phasen ihres Lebens gezählt werden. Diese werden im Folgenden chronologisch dargestellt.

Zunächst kann der Abschluss des International Business Studiums in Dortmund als zielgerichteter Plan identifiziert werden. Dieses Studium wird von Frau R. angekündigt, indem sie zuvor die Fachhochschulreife absolviert. Die zwei Semester Studium und der anschließende Abbruch des Studiums können als gescheiterte Durchführung gedeutet werden, da Frau R. die notwendigen Schritte zum Studienabschluss nicht bewältigt und den Abbruch als größtes Versagen evaluiert (vgl. Z. 18-27).

Mit dem Nachholen des Vollabiturs verfolgt Frau R. ebenfalls einen zielgerichteten Plan. Sie gesteht sich zunächst nach dem Abbruch des Studiums in Dortmund ein, dass der kaufmännische Bereich nicht ihren Interessen entspricht. Daraufhin verkündet sie dann, das Vollabitur nachholen zu wollen, um nicht aufgrund ihres bisherigen Abschlusses bei der Wahl des Studiengangs auf einen Bereich beschränkt zu sein. Die Durchführung des Plans gelingt ihr, da sie ihr Vollabitur abschließt und anschließend in einem anderen Bereich studiert (vgl. Z. 27-38).

Interessengeleitet zu studieren stellt einen weiteren zielgerichteten Plan von Frau R. dar. Während des Vollabiturs wird ihr bewusst, dass sie sich für freies Schreiben sowie Kreativität interessiert und sie kündigt an, in so einem Bereich studieren zu wollen (vgl. Z. 32-38). Nach Beendigung des Vollabiturs setzt sie ihren Plan mit der Entscheidung für das Journalismus und PR-Studium in Gelsenkirchen um, da sie in diesem Studium „richtig kreativ werden kann“ (Z. 67). Der Plan interessengeleitet zu studieren wird von Frau R. positiv bewertet, weil es ihr bisher sehr viel Freude bereitet (vgl. Z. 66-67).

Als weiterer zielgerichteter Plan kann Frau R.s Entscheidung für den Kindererziehungsurlaub während des Studiums in Gelsenkirchen verstanden werden. Die Beratung beim Studierendensekretariat in Hinblick auf die Beurlaubung kann als Ankündigung und die rückwirkende Beurlaubung als Durchführung ihrer Entscheidung gesehen werden (vgl. Z. 134-140). Dass sie letzten Endes die Höchstdauer an Kindererziehungsurlaub in Anspruch nimmt, scheint nicht Teil ihres Plans gewesen zu sein, da sie bereits während der Urlaubssemester erfolglos versucht wieder ins Studium einzusteigen (vgl. Z. 50-55). Trotz alledem wird die Entscheidung für den Kindererziehungsurlaub von Frau R. als richtig und wichtig evaluiert:

„dann hatte ich ja wie gesagt die 3 Jahre ähm, also wirklich die 6 Semester, ähm Kindererziehungsurlaub und die habe ich auch sehr gebraucht irgendwie, weil die ganzen letzten Jahre da so=n bisschen (.) ja (1) mich wieder ein bisschen eingeholt haben und ich halt echt den Fokus auf mein Kind gelegt habe und wir auch so=n paar kleine Startschwierigkeiten hatten nach der Geburt.“ (Z. 46-50)

Zu den zielgerichteten Plänen von Frau R. gehört auch der Abschluss des jetzigen Studiums. Dieser Plan wird von ihr durch den Wiedereinstieg in das Studium nach dem Erreichen der Höchstdauer an Kindererziehungsurlaub angekündigt und begonnen. Seit zwei Semestern studiert sie auch wieder eifrig, wodurch sie viele Leistungen aufgeholt hat (vgl. Z. 61-68). Aktuell befindet sie sich noch in der Durchführungsphase ihres Plans, welche sie bisher als gut funktionierend bewertet (vgl. Z. 283-286).

Bei den **Bewältigungsstrategien** von Frau R. handelt es sich um zwei bestimmte biografische Handlungsschemata: Kampf und Suche nach Halt.

Die Bewältigungsstrategie *Kampf* setzt bei Frau R. dann ein, wenn sie während einer Durchführungsphase auf Hindernisse stößt. Sie kämpft in solchen Phasen, indem sie ihre Pläne mit aller Vehemenz verfolgt und alle Hilfen ausschöpft, die sie sich selbst erkämpft. Bei der Evaluation ihrer Kämpfe verzeichnet sie sowohl Erfolge als auch Misserfolge. Die Ereignisse, bei denen diese Bewältigungsstrategie zum Vorschein tritt, werden nachfolgend skizziert.

Der Kampf um die Finanzierung des Studiums in Dortmund stellt eines dieser Ereignisse dar. Frau R. geht während des Studiums keiner Erwerbstätigkeit nach und sie kündigt durch die Beantragung von BAföG an, ihr Studium durch andere Möglichkeiten finanzieren zu wollen. Der BAföG-Antrag wird jedoch mit der Begründung, dass der Vater zu dem Zeitpunkt zu viel verdient, abgelehnt. Frau R. lässt sich dadurch nicht von ihrem ursprünglichen Plan abbringen und fordert zunächst Unterstützung beim Jobcenter ein, welche ihr jedoch ebenfalls verwehrt bleibt. Daraufhin sucht sie sich dann einen Anwalt, um mit dessen Hilfe die finanzielle Unterstützung des Vaters einzufordern (vgl. Z. 536-541). Der Anwalt gibt später an, gegen den Vater vor Gericht gezogen zu sein und verloren zu haben. Letzten Endes bekommt Frau R. dann doch BAföG und setzt damit ihr ursprüngliches Ziel erfolgreich um. Ihren Weg zum BAföG-Erhalt evaluiert sie jedoch als etwas, „was auch’n mega Kampf war“ (Z. 537).

Ebenfalls kann der Kampf um den Kinderwunsch als solch ein Ereignis gedeutet werden. Frau R. kündigt bei ihrer Frauenärztin an, sofort schwanger werden zu wollen, nachdem sie von dieser mitgeteilt bekommt, dass ein gemachter Gebärmutterhalsabstrich auffällig ist. Die Frauenärztin reagiert ablehnend auf die Ankündigung und sagt für eine zeitnahe Schwangerschaft den Tod des Kindes und den von Frau R. voraus. Trotz alledem verfolgt Frau R. ihren Kinderwunsch und beschäftigt sich dabei nicht mit möglichen (gesundheitlichen) Schwierigkeiten, die das Kind oder sie betreffen könnten. Sie wechselt die Frauenärztin und wird sofort schwanger, wodurch sie bewusst eine Eskalation riskiert:

„äh in dieser Zeit bestand überhaupt keine Frage, ob ich jetzt ein, ein Kind ähm bekommen möchte und ich bin auch froh dass es geklappt hat, ähm (2) wer weiß wie das sonst verlaufen wäre ne, also jetzt geht’s mir mittlerweile wieder gut @Gebärmutter mäßig@ und äh so, aber das sah ganz schön mies aus zu der Zeit.“ (Z. 113-117)

Die Situation eskaliert jedoch nicht und Frau R. gewinnt den Kampf um den Kinderwunsch, da sie trotz aller Bedenken und den Komplikationen unter der Geburt ein gesundes Kind zur Welt bringt. Darüber, dass sie den Kampf gewonnen hat, ist sie rückblickend sehr froh.

Ein weiteres Ereignis ist der Kampf um das Studium mit Kind. Dadurch, dass Frau R. sich mitten im Studium dafür entscheidet schwanger zu werden, kündigt sie an, ihr Studium mit Kind zu absolvieren. Während der Planungsphase meidet sie bewusst Informationen und Einflüsse, die gegen die Bewältigung eines Studiums mit Kind sprechen könnten (vgl. Z. 101-107). Sie kämpft, indem sie ihren eigenen Plan verfolgt, ohne sich dabei um Schwierigkeiten zu kümmern, die noch auf sie zukommen könnten. Während der Schwangerschaft beginnen jedoch die ersten Schwierigkeiten, da sie es aufgrund ihrer körperlichen Verfassung nicht mehr schafft Vorlesungen zu besuchen und Leistungen zu erbringen (vgl. Z. 70-72). Als sie in den Urlaubssemestern mit Kind versucht Prüfungen abzulegen, scheitert sie ebenfalls (vgl. Z. 50-55). Auch beim Wiedereinstieg ins Studium mit Kind hat sie zunächst Schwierigkeiten, aus welchen sie sich jedoch herauskämpft, indem sie die Unterstützung von Professionellen in Anspruch nimmt (vgl. Z. 404-408). Im Nachhinein gesteht sie sich ein, dass sie sich am Anfang nur Illusionen gemacht hat und die Situation schwieriger ist als gedacht (vgl. Z. 101-103).

Auch der Kampf zurück ins jetzige Studium stellt ein solches Ereignis dar. Frau R. kündigt durch den Wiedereinstieg ins Studium an, es zu Ende bringen zu wollen (vgl. Z. 63-63). Zu Beginn setzt sie sich jedoch zunächst mit Abbruchgedanken auseinander, die durch den eigenen Leistungsdruck entstehen. Sie beschreibt diese Zeit als Teufelskreis: Einerseits würde der Abbruch des Studiums sie von ihrem Selbstdruck befreien, andererseits würde ein Abbruch ihrem Leistungsdruck nicht gerecht werden und zu einer noch größeren Belastung führen (vgl. Z. 394-404). Frau R. überwindet ihre Abbruchgedanken jedoch und kämpft, da sie sich eigenständig Unterstützung sucht, indem sie Kontakt zu Professionellen sowie Kommiliton\*innen aufbaut und deren Wissen für ihren Weg zurück ins Studium nutzt (vgl. Z. 329-340). Sie macht sich Studienpläne für die kommenden Semester, die sie bisher auch erfüllt (vgl. Z. 283-286). Der Wiedereinstieg wird von ihr im Nachhinein als alleiniger und harter Kampf evaluiert: „also war schon echt ein enormer Kampf da alleine wieder reinzukommen (2). Vor allen Dingen nach drei Jahren ähm 3 Jahren wo andere aus meinem Studiengang schon fast den Master hatten“ (Z. 280-281).

Die Bewältigungsstrategie *Suche nach Halt* läuft nach folgendem Muster ab: Bei der Ankündigung befindet sich Frau R. in einer Situation, in der sie sich das Gehtenwerden zum Ziel macht. Wenn es um die Durchführung geht, begibt sie sich auf die Suche nach Halt, indem sie sich selbst um Unterstützung bemüht und Kontakt insbesondere zu Professionellen aufbaut. Dadurch gelingt es ihr entweder Halt zu finden oder sie macht die Erfahrung nicht gehalten zu werden.



Der Begriff des Haltens wird an dieser Stelle im Sinne von Donald Winnicott und seiner Theorie der emotionalen Entwicklung verwendet. Mit seinem Verständnis von Halt beschreibt Winnicott (1990) eine fördernde Umwelt, „in der die natürlichen Wachstumsprozesse und die Interaktionen [...] mit der Umgebung entsprechend den im Individuum angelegten Bahnen in Gang kommen können“ (S. 35). Das Fördern besteht Winnicott zufolge aus einem Eingehen auf die grundlegenden Bedürfnisse eines Menschen durch einen anderen Menschen und es bewirkt als Gefühl des Gehaltenwerdens Vertrauen in die Welt (vgl. ebd., S. 72). Das bedeutet, das Einfühlungsvermögen der menschlichen Umwelt und deren Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse eines Individuums sind entscheidend dafür, inwiefern sich ein Individuum gehalten fühlt und dementsprechend in seiner Entwicklung voranschreiten kann. Die Phasen, in denen sich Frau R. auf die Suche nach Halt begibt und letztendlich gehalten wird oder Haltlosigkeit erfährt, werden im Folgenden skizziert.

Die Zeit in Dortmund, in der Frau R. ankündigt, dass der Vater ihr das Studium finanzieren soll, kann als Suche nach Halt in der Beziehung zum Vater gedeutet werden. Für Frau R. ist es im Sinne der Generativität selbstverständlich, dass der Vater sie unterstützen und ihr das Studium finanzieren soll. Der Vater möchte sie jedoch nicht unterstützen und gibt „lieber für=super tollen Anwalt äh: 30000 € aus anstatt der Tochter irgendwie=n Studium zu ermöglichen ((räuspert))“ (Z. 545-546). Die Situation in Dortmund zeigt, dass Frau R. in der Beziehung zu ihrem Vater zwar das Kämpfen lernt, da sie ihre Forderungen nicht einfach ohne seine Gegenwehr durchsetzen kann, gleichzeitig wird aber auch deutlich, wie haltlos die Beziehung zum ihm ist, weil er sie nicht fördert und ihr damit kein Vertrauen in die Welt vermittelt. Die Haltlosigkeit in der Beziehung zum Vater ist für Frau R. psychisch so belastend, dass sie in ihrer Entwicklung zunächst nicht voranschreitet und ihr Studium abbricht (vgl. Z. 545-548).

Die Umsetzung des Kinderwunsches kann ebenfalls als Suche nach Halt verstanden werden. Als Frau R. die Nachricht erhält, dass ihr immer schon dagewesener Kinderwunsch aufgrund des auffälligen Gebärmutterhalsabstrichs womöglich irgendwann gefährdet sein könnte, verkündet sie sofort schwanger werden zu wollen. Der Wunsch eine eigene Familie gründen zu wollen kann durch die Haltlosigkeit in der Herkunftsfamilie begründet werden. Frau R. möchte sich etwas schaffen, das anders ist als die Erfahrung, die sie in ihrer Herkunftsfamilie gemacht hat, d. h. etwas, wo es nicht ums Kämpfen, sondern um Halt und Vertrauen geht. Indem sie den Kinderwunsch umsetzt, gelingt es ihr sich eine Basis für einen haltenden Rahmen selbst zu schaffen. Die traumatische Geburt führt jedoch zunächst dazu, dass sie Probleme beim Aufbau einer Bindung zu ihrem Kind hat und unter Depression sowie Panikattacken leidet (vgl. Z. 270-

275). Im Laufe der Zeit gelingt es ihr aber, das Kind für sich als Kraftquelle zu entdecken und dadurch Vertrauen in die Welt zu entwickeln, so dass sie wieder ins Studium einsteigt und sich dazu aktiv Hilfe bei Professionellen sucht. Somit ist es Frau R. gelungen durch das Kind Halt zu finden, auch wenn der Weg dorthin nicht einfach gewesen zu sein scheint.

Dass Frau R. mitten in der Schwangerschaft eine Therapie beginnt, kann ebenfalls als Suche nach Halt verstanden werden. Durch die Inanspruchnahme der Therapie kündigt sie an, ihre Situation diesmal womöglich nicht aus eigener Kraft bewältigen zu können und stattdessen Halt und Unterstützung zu benötigen. Dass sie die Unipsychologin bis heute alle 2 bis 3 Wochen besucht und sie nach wie vor als sehr große Hilfe empfindet, zeigt, dass sie den gewünschten Halt letztendlich im Kontext der Therapie gefunden hat (vgl. Z. 290-294). Durch die haltgebende Erfahrung in der Therapie, scheint sie zur Generativität gekommen zu sein und das Kind als Kraftquelle zu erleben: „ich glaub durch mein Kind bin ich ähm viel (1) ja zielstrebig geworden und viel fokussierter geworden, weil ich, ja, mein Kind halt auch ne Zukunft bieten möchte“ (Z. 74-76). Sie stagniert nicht in der Auszeit, die sie sich selbst genommen hat, und nimmt stattdessen ihre Fahrpläne des Lebens mit dem Ziel, ihrem Kind eine bessere Zukunft bieten zu können, wieder auf. Somit löst sie im Kontext der Therapie die Entwicklungsaufgabe „Generativität vs. Stagnation“, indem sie die Startschwierigkeiten mit ihrem Kind überwindet und für es Sorge trägt.

Die Inanspruchnahme von professioneller Beratung kann ebenfalls als Suche nach Halt gedeutet werden. Frau R. kündigt immer dann an, sich um professionellen Rat zu bemühen, wenn sie Unsicherheit verspürt und Unterstützung bei der Durchführung ihrer Pläne benötigt. Wie bereits bei den institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmustern dargestellt, macht sie im Kontakt mit den Professionellen sowohl positive als auch negative Erfahrungen. Sie erlebt bei den positiven Kontakten Halt, da sie in ihren Vorhaben durch die Unterstützung und den Rat der Professionellen gefördert wird. Dies zeigt sich zum Beispiel im Kontakt mit der Studiengangsleitung, die sie beim Erstellen des Stundenplans und beim Wechsel der Prüfungsordnung unterstützt (vgl. Z. 318-326). Bei den negativen Kontakten findet Frau R. hingegen keinen Halt, da sie in ihren Absichten nicht unterstützt und bestärkt wird. Ein Beispiel dafür ist der Beratungsfehler des Studierendensekretariats, welcher bei Frau R. zu 3000 Euro BAföG-Schulden und einer damit verbundenen schweren Belastung führt (vgl. Z. 139-155).

Die vorangegangenen Ausführungen zu den biografischen Handlungsschemata zeigen, dass Frau R. die Gewissheit besitzt, innerhalb ihres Lebens über eine gewisse Handlungsmacht zu verfügen. Diese Gewissheit wird deutlich, da es ihr in den Ankündigungs- und

Durchführungsphasen gelingt, aktiv zu handeln und zielgerichtet zu lernen, indem sie die gegebenen Möglichkeitsrahmen ausschöpft, Wissenslücken ausräumt und die daraus resultierenden Ergebnisse für sich reflektiert. Beispielhaft ist hier die Phase, in der Frau R. ihre Entscheidung für ein Baby ankündigt, durchführt und evaluiert. Sie trifft mit ihrer Ankündigung bei der damaligen Frauenärztin auf Unverständnis, wodurch sich ihre Ausgangssituation verändert. Anstatt jedoch ihren Plan aufzugeben, passt sie diesen an die veränderten Bedingungen an, indem sie zu einer anderen Frauenärztin wechselt und zeitnah schwanger wird. Im Nachhinein ist sie froh, dass es funktioniert hat und zugleich gesteht sie sich ein, dass es schwieriger ist als zuvor erwartet (vgl. Z. 113-122).

### **6.2.2.3. Verlaufskurve und leidgeprüftes Lernen**

(B. Kovanci)

Die Verlaufskurve stellt das Gegenstück zu den biografischen Handlungsschemata dar. Während bei Frau R. bei ihren biografischen Handlungsschemata die Erfahrung macht, das Leben aktiv gestalten zu können, erlebt sie im Laufe ihrer Verlaufskurve den Verlust der Handlungsmacht. Im Folgenden werden die Verlaufskurvenpotentiale von Frau R., die schließlich ihre Verlaufskurve bilden, chronologisch dargestellt.

Werden zunächst die Lebensumstände in Dortmund betrachtet, so wird deutlich, dass diese bei Frau R. den biografischen Übergang zum Verlaufskurvenprinzip darstellen. Innerhalb der Studienzeit in Dortmund befindet sich Frau R. in einer schwierigen Lebenssituation, die sich durch das tägliche Pendeln zur Universität, das Leben in einem Studentenwohnheim sowie die schwierige finanzielle Situation beschreiben lässt. Insbesondere die Geldnot, die sich als Arbeitertochter durch ihre ganze bisherige Lebenszeit zieht und sich in Dortmund beispielsweise durch das nicht zahlen können des Semesterbeitrags äußert, stellt eine große Belastung für Frau R. dar. Der BAföG-Antrag, den sie für die Finanzierung ihres Studiums stellt, wird aufgrund des zu hohen Verdienstes ihres Vaters abgelehnt (vgl. Z. 537-552). Die zusätzliche Verweigerung seiner finanziellen Unterstützung und das anwaltliche Vorgehen gegen ihn, werden von Frau R. als psychisch sehr belastender Abschnitt geschildert, unter anderem auch, weil der Anwalt die Erstattung der Gerichtskosten bei ihr einfordert. Der fehlende Anspruch auf Sozialgelder lässt Frau R. zusätzlich keinen Ausweg aus dieser Situation zu (vgl. Z. 540). Demnach stellen die Lebensumstände, in denen sie sich in Dortmund befindet,

Verlaufskurvenpotentiale dar, die sich anhäufen und zu einer Entstabilisierung ihres Alltags führen.

Frau R.s Handlungsfähigkeit wird so weit eingeschränkt, dass sie ihrem Selbstdruck und Anspruch an sich selbst nicht mehr gerecht wird. Ihr Leben in Dortmund bricht zusammen und hat den Abbruch des Studiums zur Folge, welcher von Frau R. als größtes Versagen erlebt wird und damit ein weiteres Verlaufskurvenpotential darstellt:

„Ähm ja (1) also muss ich zu sagen äh dieser dieser Abbruch dieses Studiums den:, da musste ich sehr lange dran arbeiten dass ich äh, dass ich mir den selber verzeihe, weil ähm ich war halt schon immer sehr leistungsorientiert und äh dieser Abbruch war für mich äh (.) das größte Versagen was ich hätte machen können so ungefähr in der Zeit.“ (Z. 23-26)

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass der fehlende Halt des Vaters die schwierigen Lebensumstände besonders erschwert. Die Haltlosigkeit kommt zustande, da Frau R.s Vater im Sinne des pater familias der römischen Generationenordnung handelt. Als Familienoberhaupt hat er das alleinige Sagen über „alle Angehörigen und alle Habe der Kleinfamilie“ (Liebs 2004, S. 120). Demnach umfasst seine lebenslange Autorität neben den Familienmitgliedern auch das Hausvermögen. Die väterliche Gewalt wird erst aufgelöst, wenn der Vater stirbt. Im Falle einer Emanzipation droht der Ausschluss aus der Familie (vgl. ebd., S. 119-122). Mit ihrem Studium scheint Frau R. einen emanzipatorischen Lebensweg gewählt zu haben, den ihr Vater nicht befürwortet. Folglich verweigert er ihr seine Unterstützung. Diese Situation ist so belastend für sie, dass sie ihn als einen möglichen Abbruchgrund benennt (vgl. Z. 547-548). Damit liegt ein weiteres Verlaufskurvenpotential vor.

In dem Zeitraum zwischen dem Abbruch des Studiums und dem Beginn des Journalismus und PR-Studiums scheint die Wirksamkeit des Verlaufskurvenpotentials zu pausieren. In dieser Zeit holt Frau R. ihr Vollabitur nach und wagt sich an ein neues Studium (vgl. Z. 27-37).

Mit der Diagnose eines auffälligen Gebärmutterhalsabstriches beginnt das Verlaufskurvenpotential wieder wirksam zu werden. Aus Angst, ihren schon immer vorhandenen Kinderwunsch nie realisieren zu können, trifft Frau R. die sofortige Entscheidung für ein Baby (vgl. Z. 40-42). Dies tut sie entgegen der Empfehlung ihrer Frauenärztin, die die Meinung vertritt, dass eine Schwangerschaft das Todesurteil für Mutter und Kind bedeuten würde. Daraufhin wechselt sie ihre Frauenärztin (vgl. Z. 117-119).

Die Verlaufskurvendynamik nimmt weiter Fahrt auf, als Frau R. in der 37. Schwangerschaftswoche aufgrund des Verdachtes auf eine Schwangerschaftsvergiftung ins Krankenhaus eingewiesen wird. Obwohl sich dieser Verdacht nicht eindeutig bestätigt, wird

versucht, die Geburt einzuleiten. Frau R. beschreibt ein großes Unwohlsein und eine schlechte Verfassung während der Einleitungsversuche, die sich über mehrere Tage vollziehen. Schließlich wird von der Chefärztin die Entscheidung getroffen, einen Wehentropf zu legen und die Fruchtblase zu öffnen, was Frau R. sehr schockiert, allerdings auch keine Gegenwehr gegen die Verlaufskurvendynamik auslöst (vgl. Z. 175-200).

Gleich zu Beginn der Geburt führt der Wehentropf zu einem Wehensturm, was zur Folge hat, dass Frau R. sich überrumpelt und ausgeliefert fühlt:

„auf jeden Fall hab ich mich besoffen gefühlt und überhaupt nicht mehr Herr meiner Sinne oder Frau meiner Sinne (.) und dann habe ich nur noch rumgeschrien, ich möchte dass das äh abgemacht wird und, also da lief das schon @schlecht@ [...] Ja und dann ähm (1) dann wurd=s halt schlimmer mit den Schmerzen und dann habe ich mich halt gefühlt wie nen Schwein auf der Schlachtbank, Tschuldigung für den, aber das war halt @nicht anderes@.“ (Z. 219-222, 227-229)

Mit dem Öffnen der Fruchtblase nimmt die Geburt dann einen rasanten Verlauf an. Frau R. hat schnell das Gefühl, dass das Baby nun kommt, was sie auch versucht, dem Klinikpersonal zu vermitteln. Dies wird ihr aber nicht auf Anhieb geglaubt. Die Aussage der Hebamme, dass Frau R. noch nicht so weit sein kann, um das Kind zu gebären, führt dazu, dass Frau R. entgegen ihrem eigenen Empfinden versucht, das Kind aufzuhalten. Die Situation lässt sie glauben, dass ihr Kind sich an dem geschlossenen Muttermund das Genick brechen würde, wenn sie es nicht aufhält:

„die haben mir das nicht geglaubt ((schnalzen)) also die haben gesagt, ne kann gar nicht sein, äh ich so doch, der Kopf kommt und ich versuche den gerade zurückzuhalten und äh also ich habe echt gedacht ich (1) ich hab echt gedacht der Muttermund ist noch zu und mein Kind will aber kommen und dann bricht der sich das Genick am Muttermund, also sowas Bescheuertes habe ich mir damals irgendwie gedacht (.) und äh wollte das Kind halt irgendwie @zurückhalten@.“ (Z. 239-244)

Zudem häuft sich weiteres Verlaufskurvenpotential an, als die Chefärztin versucht in der Austreibungsphase, die Geburt durch den Kristeller-Handgriff<sup>16</sup> zu unterstützen, ohne das Vorgehen zu erläutern. Infolge der fehlenden Ankündigung wird dieses Vorgehen von Frau R. jedoch als Wiederbelebung des Kindes im Bauch, das zuvor aufgrund ihres Fehlverhaltens gestorben ist, verstanden:

„zu dem Zeitpunkt habe ich nur noch die Augen zugemacht und einfach nur noch (1) gehofft, dass er da jetzt schnell rauskommt und dann auf einmal fing die Oberärztin an äh wie verrückt auf meinem Bauch so rum zu drücken und ich habe gedacht, die belebt gerade mein Kind in meinem Bauch wieder, weil die nicht mit mir geredet hat ne ich wusste nicht,

---

<sup>16</sup> Der sogenannte Kristeller-Handgriff wird in der Austreibungsphase einer Geburt durch einen äußeren Druck auf das Gebärmutterdach zum Höhepunkt einer Wehe vollzogen, um das Pressen der Frau zu verstärken. Wird dieser Handgriff richtig ausgeführt, so ist er meist effektiv und für die gebärende Frau nur wenig schmerzhaft. (vgl. Harder 1995, S. 240f.)

okay der hat jetzt, äh der hängt mit seiner Schulter fest, nein, wie verrückt ist die auf meinem Bauch darum gehüpft und ich hab gedacht mein Kind ist tot in meinem Bauch.“ (Z. 251-256)

Aus dieser Beschreibung geht hervor, dass Frau R. vom Urteil der ersten Frauenärztin, und zwar, dass sie mit der Entscheidung für eine Schwangerschaft schuld am Tod ihres eigenen Kindes sein würde, eingeholt wird. Sie verliert die Kontrolle über ihre Gedanken und befindet sich in einem Zustand, der durch Todesangst geprägt ist. Daher entsteht im Geburtsverlauf die Fantasie, dass das, was während der Geburt passiert, geschieht, weil das Kind schon tot ist. In dieser schmerzhaften und zugleich ausweglos erscheinenden Erfahrung fühlt sich Frau R. überrollt. Sie kann nicht mehr aktiv handeln und nimmt eine eher passive Rolle ein (vgl. Z. 251-256).

Letztlich spitzt sich die Situation zu, als Frau R. direkt nach der Geburt von ihrem Sohn getrennt wird. Der Glaube, dass etwas mit ihm nicht stimmen könnte, wird durch die fehlende Kommunikation der Geburtshelfer\*innen noch mehr verstärkt. Das Bonding zwischen Mutter und Kind wird durch diese traumatische Trennung nachhaltig gestört. Es entwickelt sich eine Wochenbettdepression sowie Panikattacken, die bis heute anhalten und das aus der Geburtserfahrung resultierende Erleiden aufzeigen:

„ähm, und das war halt auch so der Beginn wo ich das nicht verknüpfen konnte, ist das jetzt mein Kind, der aus mir rauskam, weil er direkt weg war nach der Geburt, oder ähm also ich konnte halt diese Verknüpfung nicht machen, dass der, der in meinem Bauch war, jetzt da liegt, also das war irgendwie ganz verrückt und ab da ging=s dann halt los mit ähm Wochenbettdepression und (.) leider auch Panikattacken, die mich bis heute verfolgen.“ (Z. 270-275)

Die Geburt kann bei Frau R. als ein Höhepunktereignis der Verlaufskurve identifiziert werden, welche durch eine dichte Verkettung von Geschehnissen mit wirkungsmächtigen Verlaufskurvenpotentialen gekennzeichnet ist. Zum Höhepunktereignis betont Frau R., dass sie „eher so Ärztefehler (.) ähm und Krankenhaus-Fehler“ (Z. 270) als Grund für die traumatische Geburt sieht.

Die Wirksamkeit hält auch nach der Schockerfahrung weiter an und bei Frau R. manifestiert sich der Wunsch nach einer Auszeit. Sie lässt sich nach der Beratung im Studierendensekretariat rückwirkend beurlauben, um die vergangenen Geschehnisse der bisherigen Verlaufskurve zu verarbeiten und den Fokus auf ihr Kind zu legen (vgl. Z. 46-50). Die Beurlaubung birgt jedoch ein weiteres Verlaufskurvenpotential. Die vom Semesterbeginn bis zur Beurlaubung bereits ausgezahlte BAföG-Summe wird vom BAföG-Amt sofort zurückgefordert. Aufgrund der

fehlenden finanziellen Mittel geht damit eine hohe Belastung für Frau R. einher (vgl. Z. 140-142):

„Ähm (1) ja auf einmal stand man da halt mit 3000 € die zurückgezahlt werden mussten ne und hat halt selber keine Einnahmen und nur der Partner (1) und zwar auch nicht so mega viel @(.).@. Ähm (1) ja (1) war (.) blöd muss ich sagen, also (1) ich, also d- ich muss sagen da habe ich mich echt (.) allein gelassen gefühlt, also (3) ja ich glaube da habe ich oft geweint in der Zeit, ja ich, ich erinnere mich gerade peu a peu wieder ne daran zurück und ähm (3) ah man ey (1) belastend.“ (Z. 151-156)

Die Krise, in der sich Frau R. wiederfindet, wird zu ihrem Alltag. Während der Urlaubssemester befindet sie sich neben ihrer Wochenbettdepression auch in finanzieller Not, da außer dem Einkommen ihres Freundes und dem Kindergeld keine weiteren Einkünfte vorhanden sind. Neben den hohen Miet- und Stromkosten fehlen auch die finanziellen Mittel für Aktivitäten wie einen Urlaub (vgl. Z. 513-526).

Um ihren Alltag dennoch bewältigen zu können, unternimmt Frau R. in der Beurlaubungszeit auch immer wieder Versuche, ein Gleichgewicht zu schaffen. So zahlt sie jedes Urlaubssemester eine bestimmte Geldsumme, um Leistungen erbringen zu können. Ihre Versuche, das Studium wiederaufzunehmen, scheitern jedoch:

„Äh:m jedenfalls durfte ich dann halt Prüfungen ablegen, was ich eigentlich (.) nie gemacht hab, weil ich nicht mehr richtig rein kam ne, also die sind halt, das war halt irgendwie als wenn man auf ein drehendes Karussell aufspringen möchte (1) ähm (1) ja ich hab halt keinen Anschluss mehr gefunden in dieser Zeit.“ (Z. 54-57)

Dies ist sowohl auf die fehlende Unterstützung der Universität als auch auf ihre fehlenden Handlungskompetenzen in dieser Zeit zurückzuführen. Mit der emotionalen Verfassung nach einer Geburt eines Kindes wieder in das Studium einzusteigen, insbesondere wenn keine hilfreichen Instanzen vorhanden sind, empfindet Frau R. überwältigend, als würden „Riesenwellen über einen einbrechen“ (Z. 610). Sie schildert, dass man sich in solch einer Situation hilflos und „schnell an die Wand gestellt“ (Z. 610-611) fühlt.

Letztendlich nimmt Frau R. die Höchstdauer der Beurlaubung von sechs Semestern in Anspruch und ist nach dieser Zeit gezwungen, sich für oder gegen den Wiedereinstieg ins Studium zu entscheiden. Sie entscheidet sich für das Studium und damit zu einer neuen Definition ihrer Lebenssituation. Allmählich stellt sich heraus, dass das Studieren mit einem Kind schwieriger ist als Frau R. es sich vorgestellt hat. Der Wiedereinstieg wird zu einem Überlebenskampf und stellt damit ein weiteres Verlaufskurvenpotential dar. Frau R. muss sich notwendige Hilfen selbst suchen und sich allein in das Studium zurückkämpfen, was ihr jedoch gut gelingt. Rückschläge, die sie in dieser Zeit durchlebt, meistert sie und holt sogar ihre noch

nicht erbrachten Leistungen aus der Zeit ihrer Schwangerschaft nach. Damit schafft sie es, ihre Lebenssituation zu stabilisieren:

„jetzt äh bin ich seit äh zwei Semestern wieder sehr eifrig dabei und hab richtig viel aufgeholt, ich weis auch nicht wie ich das überlebt hab, aber ähm ich hab quasi (1) mindestens (.) zweieinhalb, drei Semester in zwei Semester reingepackt, weil ich hoch schwanger auch nichts mehr ablegen konnte damals und äh kaum zu irgendwelchen Vorlesungen hin konnte.“ (Z. 68-71)

Den Wiedereinstieg ins Studium und den Studienabschluss im Blick zu haben, ist für Frau R. in zweierlei Hinsicht von hoher Bedeutung. Zum einen würde der Abschluss dieses Studiums dazu beitragen „das damals mit Dortmund so=n bisschen zu heilen“ (Z. 65-66), was folglich bedeutet, dass das damit einhergehende Verlaufskurvenpotential bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewältigt wurde. Zum anderen bietet der Abschluss des Studiums die Möglichkeit auf ein besseres Leben, da ihre lebenslangen Geldsorgen somit ein Ende haben würden (vgl. Z. 77-78).

Die Ausführung der Verlaufskurvenpotentiale verdeutlicht, dass Frau R. sich noch im Bewältigungsprozess ihrer bisherigen Verlaufskurve befindet. Die Geschehnisse führen bei ihr zu einer Erfahrung des Verlustes ihrer Handlungsmacht, woraus das leidgeprüfte Lernen resultiert. Nach ihrem Studienabbruch in Dortmund sind ihre Lernprozesse zunächst blockiert. Das, was sie als ihr größtes Versagen beschreibt, wird unbewusst unterdrückt und nicht verarbeitet. Es folgt daraufhin eine lange Zeit des Nicht-Lernens, was sich dadurch zeigt, dass bedrohliche Ereignisse nicht als solche erkannt werden. Beispielsweise missachtet Frau R. die Warnung ihrer Frauenärztin bezüglich einer Schwangerschaft und entscheidet sich trotz der Risiken für ein Baby. Zudem macht sie sich bis zu ihrer Beurlaubung keine Gedanken über die finanzielle Absicherung der Familie, obwohl ihr ganzes Leben von Geldsorgen geprägt ist. Dadurch verfällt sie während der Urlaubssemester erneut in Geldsorgen.

Schließlich führt die Anhäufung der krisenhaften Ereignisse bei Frau R. zu einem Gefühl der Überwältigung. Die Verlaufskurve nimmt einen immer größeren Raum in ihrer Existenzwelt ein und ihre Handlungsmöglichkeiten werden immer weiter eingeschränkt. Nach dem Höhepunktereignis, der Geburt, entscheidet sie sich für eine Auszeit. Diese benötigt sie, da sie sich im Sinne des leidgeprüften Lernens in einem Zustand des Nicht-lernen-Könnens befindet. Nach dem Kindererziehungsurlaub entwickelt sich das Nicht-Lernen-können in ein Lernen aus der Not (vgl. Nittel 2013, S.159), wodurch Frau R. sich aufrafft und den Wiedereinstieg vollzieht. Mit der Wiederaufnahme des Studiums fängt bei ihr auch das konstruktive Lernen wieder an. Sie beginnt, die vergangenen Geschehnisse zu reflektieren und Bearbeitungsstrategien zu entwickeln, um den Kontrollverlust endgültig zu verarbeiten.



Dadurch stabilisiert sich ihre Lebenssituation, indem sie neue Handlungsmöglichkeiten ausschöpft und so ihr Erleiden allmählich hinter sich lässt.

#### **6.2.2.4. Wandlungsprozess und schöpferisches Lernen**

(S. Köster)

Bei Betrachtung der Lebensgeschichte von Frau R. wird deutlich, dass sie sich seit einiger Zeit in einem Wandlungsprozess befindet, welcher bisher jedoch noch nicht abgeschlossen ist.

Die Schilderungen über die Zeit in Dortmund zeigen, dass sie Halt in der Beziehung zum Vater und gleichzeitig auch seine Anerkennung in Hinblick auf einen geplanten Studienabschluss sucht. Dass der Vater ihr den Halt und die Anerkennung nicht geben möchte, belastet sie so sehr, dass sie das Studium in Dortmund abbricht (vgl. Z. 545-548). Während des Studiums in Gelsenkirchen beginnt sie dann sich ihren haltenden Rahmen selbst zu schaffen, indem sie ihren Kinderwunsch trotz eines auffälligen Gebärmutterhalsabstrichs umsetzt. Mit dieser Entscheidung beginnt gleichzeitig ein Wandlungsprozess bei Frau R., welcher sich in Hinblick auf die Suche nach Halt und ihre Studienmotivation vollzieht:

„Also, ich bin halt auch anders in das Studium gegangen, als ich das Studium verlassen hab, weil damals hatte ich noch die, auf also, ähm, ja damals war ich halt so die lockere Studentin und jetzt bin ich halt eher so ich schaffe das!, ne? Also, ich muss es jetzt schaffen, weil: (.), ähm, ich möchte endlich fertig werden dann habe ich diesen Abschnitt geschafft und dann, äh, wartet was neues schönes auf mich und, ähm:., ja ich möchte es mir beweisen, meinem Kind beweisen, ähm (.) ja. Die erste Studentin äh:., also Studentin mit Studienabschluss aus der ganzen Familie ähm: (.), ja, so typische Arbeitertochter @sozusagen@ Arbeitstochter, Arbeitertochter, ähm:., ja (.) so in dem Sinne quasi @(.).@.“  
(Z. 461-468)

Trotz der Startschwierigkeiten nach der Geburt gelingt es Frau R., das Kind im Laufe der Zeit als Kraftquelle und Motivator für ihr Studium zu erleben. Neben die Vergangenheit und dem Wunsch, Halt in der Beziehung zum Vater zu finden und ihm zu beweisen, dass auch sie als Arbeitertochter ein Studium schaffen kann, tritt langsam die Zukunft und der Wunsch, Halt und Anerkennung in der eigenen Familie zu finden. Frau R. möchte ihr Studium nun unbedingt beenden, damit sie mit der Vergangenheit abschließen und einen neuen und aus ihrer Sicht schöneren Lebensabschnitt beginnen kann. Das bedeutet, mit der Zeit wird die Vergangenheit immer unwichtiger und wenn Frau R. dann mit dem Studium fertig ist, kann auch der Wandlungsprozess abgeschlossen werden, wodurch für sie nicht mehr ihre Herkunft, sondern ihre eigene Familie und dessen Zukunft im Fokus stehen. Gleichzeitig kann auch der

Bewältigungsprozess ihrer bisherigen Verlaufskurve abgeschlossen werden, da entfaltete Belastungspotentiale wie die Haltlosigkeit in der Beziehung zum Vater und die Geldsorgen ihre Wirkung verlieren, wenn sie eine Familie und einen Studienabschluss besitzt.

Bei Frau R. zeichnet sich neben einem Wandlungsprozess auch im Sinne von Nittel ein Umbau auf der Horizontal- sowie auf der Vertikalebene ab. Auf der Horizontalebene ist ein Wandel der Sichtweise auf die eigene Biografie zu erkennen, da die eigene Herkunft für Frau R. und ihre Biografie durch das Schaffen eines eigenen haltenden Rahmens und mit Abschluss des Studiums immer mehr an Relevanz verliert. Von einem Umbau auf der Vertikalebene kann gesprochen werden, weil Frau R. dabei ist, sich neue soziale Umfelder zu erschließen. Sie erweitert ihre Identität, indem sie mit der Entscheidung für ein Kind im Studium die für sie neuen Rollen als Mutter und als Studentin mit Kind einnimmt. Dadurch, dass sie diese Rollen besetzt, wird sie im Studium mit ganz anderen Schwierigkeiten konfrontiert und tritt dementsprechend auch mit ganz anderen Anliegen an Professionelle heran, als wenn sie nur die Rolle als Studentin einnehmen würde. Insgesamt zeigt Frau R. während ihrer Wandlung im Sinne des schöpferischen Lernens eine hohe Lernbereitschaft, was sich beispielsweise im Kontext der Therapie zeigt, in dem sie sich die Fähigkeit zur Fürsorge erschließt.

### **6.2.3. Reflexion des gesamten Forschungsprozesses**

(S. Köster)

Dieses Kapitel widmet sich der Reflexion des gesamten Forschungsprozesses unserer Kleingruppe (B. Kovanci und S. Köster), der sich über drei Hochschulse semestre erstreckte. Durch das Revue passieren lassen der Erwartungen und Erlebnisse innerhalb des Forschungsprozesses sowie die Auseinandersetzung mit der dabei gemachten Erfahrung soll eine Verbesserung der eigenen Arbeitsweise für zukünftige Forschungsarbeiten bewirkt werden.

In den ersten Seminarsitzungen der Forschungswerkstatt haben wir uns die theoretische und methodologische Grundlage für unser Forschungsvorhaben gemeinsam erarbeitet. Danach haben wir mit allen Forschenden eine Intervision per Zoom als Videokonferenz durchgeführt, bevor wir ins Feld gegangen sind, um explorative Interviews zu führen. Bei der Intervision fragten die Forschenden ohne Kind(er) nach den Erfahrungen und Eindrücken der Forschenden mit Kind(ern). Im Mittelpunkt stand dabei die Frage nach der Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft. Da wir beide selbst Mütter sind, gehörten wir zu den Befragten. Diese Erfahrung

war für uns sehr lehrreich, da wir so ein Gefühl dafür entwickeln konnten, wie sich bei den explorativen und narrativen Interviews womöglich unser Gegenüber in der Rolle als Interviewte\*r fühlen würde. Insgesamt hat uns die Intervision dabei geholfen unser forschungsleitendes Interesse mit Blick auf die explorativen Interviews zu präzisieren. Bezüglich dieser Interviews haben wir dann als Kleingruppe Kontakt zum BAföG-Amt und zum Studierendensekretariat aufgenommen. Die Leitfäden für die explorativen Interviews wurden von uns in Orientierung an dem Fragebogen der Gleichstellungskommission für die quantitative Umfrage an der Fakultät für Erziehungswissenschaften entwickelt. Mit dem BAföG-Amt ist kein Interview geführt worden, da uns nach telefonischem Kontakt und Übersendung des Leitfadens mit der Begründung abgesagt wurde, dass entsprechende Daten zu unseren Fragen nicht erhoben und gespeichert würden. Die Absage war für uns jedoch kein Rückschlag, da dadurch die Vermutung untermauert werden konnte, dass die vulnerable Gruppe Studierende mit Kind(ern) und das damit verbundene Abbruchrisiko beim Studium an der Universität Bielefeld bisher nicht gesondert thematisiert und erforscht werden. Beim Studierendensekretariat konnte hingegen nach telefonischer Kontaktaufnahme zu der dort tätigen Sachbearbeiterin Frau Stübe ein Interviewtermin gefunden und zeitnah per Zoom als Videokonferenz durchgeführt werden. Durch dieses Interview konnten Antworten auf die gestellten Fragen gefunden und neue Fragestellungen entwickelt werden. Die entwickelten Fragestellungen und die Inhalte des Interviews wurden in der Forschungswerkstatt vorgestellt und diskutiert. Anschließend haben wir in unserer Kleingruppe die Ergebnisse aus dem Plenum zusammengetragen und diesbezüglich Literaturrecherche betrieben. Die Literaturrecherche war jedoch nicht sehr erfolgreich und wir stellten fest, dass auch abseits der Universität Bielefeld kaum in Hinblick auf die vulnerable Gruppe Studierende mit Kind(ern) Daten erhoben und Forschungen betrieben werden. Folglich haben wir vorrangig auf der Basis von den zusammengetragenen Ergebnissen aus dem Plenum gemeinsam Themendächer für den weiteren Forschungsprozess entwickelt. Das Vorgehen in der explorativen Phase hat somit dazu beigetragen, dass unsere Vorannahmen bekräftigt, neue Erkenntnisse in Hinblick auf unser Forschungsvorhaben gewonnen und das Forschungsfeld eingegrenzt werden konnten.

Im Anschluss an die explorative Phase erstellten wir den Leitfaden für die narrativen Interviews mit Studierenden mit Kind(ern) in Anlehnung an die in den ersten Seminarsitzungen besprochenen Ansätze von Schütze und Rosenthal. Auf der Basis von ausgewählten Themendächern aus der Feldphase wurden zudem mögliche Fragen für den Nachfrageteil formuliert. Dadurch, dass wir uns bereits mit den Ansätzen von Schütze und Rosenthal

beschäftigt hatten und unser Wissen durch die Entwicklung der Themendächer vertiefen konnten, ist uns die Erstellung des Leitfadens leichtgefallen. Aufgrund der damaligen Beschränkungen durch die Corona-Regeln, hatten wir jedoch zunächst Bedenken, als es darum ging passende Interviewpartner\*innen zu finden. Wir wurden dann aber kreativ und starteten einen Aufruf in einer Facebook-Gruppe für Studierende mit Kind(ern). Die Resonanz auf unseren Aufruf war entgegen unseren Erwartungen sehr positiv und wir konnten vier Interviewtermine vereinbaren, wovon zwei als Videokonferenz durchgeführt worden sind.

Zu Beginn der narrativen Interviews wurde ein Erzählstimulus in Anlehnung an Rosenthal gesetzt, der bei den Interviewten zu der Erzählung ihrer Lebensgeschichte führte. Das Gesagte wurde im Nachfrageteil aufgegriffen und in Kombination mit den Themendächer-Fragen genutzt. Die Orientierung am Gesagten und an den Themendächern war hilfreich, um im Verlauf der Interviews Stimuli zu setzen, die zu einer vertiefenden Erzählung lebensgeschichtlicher Passagen führten. Obwohl wir mit den Interviews sehr zufrieden waren, kamen wir zu der Erkenntnis, dass wir das Erzählte noch mehr in den Mittelpunkt und die Themendächer-Fragen mehr in den Hintergrund stellen müssten. Gleichzeitig stellten wir aber auch fest, dass die Themendächer-Fragen sehr nützlich waren, da sie dazu beigetragen haben, trotz der Masse an Informationen der Interviewten Anknüpfungspunkte für den Nachfrageteil zu finden.

Nachdem zwei Interviews gut gelaufen waren, entschieden wir uns dafür, die anderen Interviewtermine abzusagen und das Interview mit Frau R. zu analysieren, da ihr Erleiden und damit verbundene Belastungspotentiale bereits während des Interviews sichtbar wurden, ohne überhaupt in die Analyse gehen zu müssen. Das Interview wurde zunächst in zwei Teile geteilt und in Anlehnung an das Transkriptionssystem TIQ transkribiert. Anschließend wurden beide Teile zu einem Transkript zusammengefügt. Die Arbeitsteilung wurde von uns aufgrund der Zeitersparnis im Nachhinein als Erleichterung empfunden. Beim Durcharbeiten des Interviews ist uns bewusst geworden, dass an einigen Stellen weitere Informationen für die anstehende Analyse hilfreich sein könnten. Deswegen haben wir die wichtigsten Fragen zunächst gesammelt und in einer E-Mail an Frau R. geschickt. Da wir bereits vor Beginn des Interviews mit ihr geklärt hatten, dass auch zu einem späteren Zeitpunkt noch Nachfragen gestellt werden könnten, bekamen wir eine schnelle Rückmeldung, in der sie stichpunktartig unsere Fragen beantwortete. Sich die Option offen gehalten zu haben, Rückfragen problemlos stellen zu können, kann von uns positiv bewertet werden, da wir so offene Fragen möglichst unkompliziert klären konnten.

Bei der Analyse haben wir die Prozessstrukturen des Lebenslaufes nach Schütze und die Lernformen nach Nittel herausgearbeitet. Die Analyse wurde nicht aufgeteilt, sondern gemeinsam in Zoom Meetings als Tabelle über die Campus-Cloud Sciebo erarbeitet. Das Herausfiltern der Prozessstrukturen und Lernformen aus dem Interview mit Frau R. ist uns insgesamt nicht sehr schwergefallen. Das gemeinsame Interpretieren war dabei sehr hilfreich, da durch den Austausch und die verschiedenen Perspektiven auf die Lebensgeschichte von Frau R. eine tiefgreifendere Analyse möglich war. Als die Tabelle fertig war, haben wir die vier Prozessstrukturen untereinander aufgeteilt und auf der Grundlage der erarbeiteten Tabellen verschriftlicht. Die verschriftlichten Teile haben wir dann zu einem Kapitel zusammengefügt. Die anderen Kapitel wurden von uns ebenfalls zum größten Teil gemeinsam in Zoom Meetings durch das Erstellen von Tabellen bei Sciebo erarbeitet. Danach haben wir sie nach Umfang und Gewichtung gleichermaßen unter uns aufgeteilt und anhand der zuvor entstandenen Tabellen verschriftlicht. Die Verschriftlichung war mit wenig Schwierigkeiten verbunden, da die Inhalte der Kapitel bereits zuvor erarbeitet wurden. Wir würden dieses Vorgehen auch bei zukünftige Forschungsarbeiten in Kleingruppen bevorzugen, da die gemeinsame Auseinandersetzung mit den Inhalten dazu geführt hat, dass wir die gesamte Arbeit mitgestaltet haben und Expertinnen für jeden Bereich sind.

Die Zusammenarbeit als Gruppe kann insgesamt als positiv und konstruktiv bewertet werden. Es haben regelmäßige Gruppentreffen, von mindestens einmal pro Woche und zusätzlich nach Bedarf, stattgefunden. Diese Treffen wurden u.a. zum Austausch und zum gemeinsamen Erarbeiten von Forschungsinhalten genutzt. Am Ende jedes Treffens wurden gemeinsame Absprachen in Hinblick auf das weitere Vorgehen getroffen. Die Zeit zwischen den Treffen wurde zumeist genutzt, um Absprachen, wie das Arbeiten an den gemeinsamen Tabellen bei Sciebo, umzusetzen. Die Zusammenarbeit hat sehr gut funktioniert und Absprachen wurden zumeist eingehalten. Dadurch, dass wir beide Kinder haben, kam es aufgrund von Krankheiten der Kinder und fehlender Betreuungsmöglichkeiten manchmal zu Verzögerungen im Forschungsprozess. Wir haben jedoch Rücksicht aufeinander genommen und Alternativen gefunden, um den Arbeitsprozess aufrechtzuerhalten und den bereits erarbeiteten Stand nicht zu verlieren.

Die Forschungsgruppen erhielten im dritten Forschungssemester die Aufgabe den Forschungsbericht als Kollektivarbeit zu verfassen. Daher fand gegen Ende des Forschungsprozesses auch eine intensivere Zusammenarbeit mit den anderen Forschungsgruppen statt. Es wurde ein gemeinsames Inhaltsverzeichnis erarbeitet und mit der

Dozentin besprochen. Dann wurden die Kapitel unter allen Forschenden aufgeteilt und verschriftlicht. Während dieser Phase fanden regelmäßig Zoom Meetings mit allen Forschenden statt, in denen der Forschungsbericht gemeinsam gestaltet wurde. Die kurzfristige Umstrukturierung auf eine Kollektivarbeit hatte den Arbeitsprozess zunächst verzögert, da unser ursprüngliches Vorhaben angepasst und neue Absprachen mit den anderen Gruppen getroffen werden mussten. Rückblickend ist uns diese Aufgabe jedoch gelungen und der Forschungsprozess konnte erfolgreich abgeschlossen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Forschungsprozess gut verlaufen ist und zuvor festgelegte Forschungsziele erreicht werden konnten. Es ist uns gelungen einen breitgefächerten Einblick in die Biografieforschung zu erhalten und den sicheren Umgang mit den Methoden von Schütze, Nittel und Rosenthal zu erlernen. Bevor wir das erste Interview durchführten, hatten wir zunächst Bedenken, ob es uns überhaupt gelingen würde ein narratives Interview zu führen, das am Ende mithilfe der von uns ausgewählten Methoden analysiert und ausgewertet werden könnte. Im Nachhinein stellte sich jedoch heraus, dass es uns keine großen Schwierigkeiten bereitet, die Methoden des narrativen Interviews umzusetzen. Zudem ist uns auch die Analyse und das Erarbeiten der anderen Kapitel leichtgefallen, da wir durch die von uns zuvor durchgeführten Forschungsschritte und die dabei gemachten Lernerfahrungen gut vorbereitet waren. Insgesamt sind wir mit unserem Forschungsprozess und dem daraus entstandenen Forschungsbericht zufrieden. Wir haben gelernt eine qualitative Forschung eigenständig aufzubauen und durchzuführen. Diese Kenntnisse können wir nun für zukünftige Vorhaben, wie beispielsweise die Masterarbeit, nutzen.

#### **6.2.4. Zwischenfazit**

(S. Köster)

Basierend auf der Analyse des Interviews mit Frau R. wird in diesem Kapitel ein Zwischenfazit in Hinblick auf die eingangs gestellte Frage, wie sich institutionell sowie individuell die Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium an der Universität (Bielefeld) gestaltet, gezogen. Im Fokus stehen dabei die bei Frau R. wirksam gewordenen institutionellen und individuellen Belastungspotentiale.

Aus der Analyse der institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster geht hervor, dass das Studium mit Kind(ern) durch die Rahmenbedingungen der Institution Fachhochschule geformt wird. Einige dieser Bedingungen lassen sich als institutionelle Belastungspotentiale deuten, die sich im Fall von Frau R. entfalten.

Als erstes Belastungspotential können die BAföG-Regelungen genannt werden, die bei einer Beurlaubung greifen. Eine rückwirkende Beurlaubung hat zur Folge, dass das in dem Semester bereits erhaltene BAföG zurückgefordert wird. Beurlaubt zu sein bedeutet gleichzeitig keinen BAföG-Anspruch zu besitzen. Frau R. leidet unter diesen Regelungen sehr, da sie bei ihr zu finanziellen Schwierigkeiten und einer damit verbundenen hohen Belastung führen.

Dass Studierende mit Kind(ern) sich professionelle Hilfe im universitären Kontext selbst suchen müssen und z. T. schlecht beraten werden, kann als weitere potenzielle Belastungsquelle aufgeführt werden. An der Fachhochschule, an der Frau R. studiert gibt es zwar Beratungsstellen für Studierende mit Kind(ern), diese werden jedoch nicht beworben, sodass sie bewusst wahrgenommen und bei Bedarf genutzt werden können. Außerdem sind einige Professionelle nicht gut informiert, wodurch es zu Beratungsfehlern kommt. Durch diese Umstände fühlt Frau R. sich oft alleingelassen, was sie in ihrer damaligen Situation zusätzlich belastet.

Die fehlende KiTa an der Fachhochschule kann ebenfalls als Belastungspotential gelistet werden, das sich im Fall von Frau R. entfaltet. Sie muss zwischen KiTa, Studien- und Wohnort pendeln, was bei ihr zu einer erhöhten organisatorischen sowie zeitlichen Belastung führt.

Als letzte potenzielle Belastungsquelle können die Lehrveranstaltungszeiten gedeutet werden. Bei Frau R. finden die Lehrveranstaltungen größtenteils im Nachmittagsbereich statt, was sich mit den Betreuungszeiten der KiTa nicht vereinbaren lässt. Folglich hätte sie Schwierigkeiten

dabei, die für das jeweilige Semester vorgegebenen Veranstaltungen zu besuchen, sobald von Online- auf Präsenzlehre umgestellt wird.

Neben den institutionellen Belastungspotentialen lassen sich anhand der in der Analyse verdeutlichten biografischen Handlungsschemata und Verlaufskurve einige individuelle Belastungspotentiale benennen, die bei Frau R. im Studium wirksam werden.

Zunächst können Geldsorgen als ein wesentliches individuelles Belastungspotential ausfindig gemacht werden. Dieses Potential wirkt im Fall von Frau R. sehr belastend, als es sich während der Beurlaubung durch die entstandenen BAföG-Schulden und aufgrund von fehlenden finanziellen Mittel entfaltet.

Ebenso kann eine fehlende familiäre Unterstützung als potenzielle Belastungsquelle gedeutet werden. Die Haltlosigkeit in der Beziehung zum Vater wird bei Frau R. während des Studiums in Dortmund sowie in Gelsenkirchen wirksam und führt zu einer hohen Belastung. Nachdem ihr Vater ihr in Dortmund gezeigt hat, wie haltlos die Beziehung zu ihm ist, bricht sie das Studium ab. Während des Studiums mit Kind in Gelsenkirchen wirkt die fehlende familiäre Unterstützung ebenfalls belastend, da Frau R. sich alleingelassen fühlt und nur Halt bei Professionellen suchen kann.

Unvorbereitet mit Kind(ern) zu studieren, kann als weiteres Belastungspotential genannt werden. Frau R. entscheidet sich spontan für ein Kind im Studium, da sie wegen eines auffälligen Gebärmutterhalsabstrichs befürchtet zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr schwanger werden zu können. Gleichzeitig bereitet sie sich aber nicht auf das Studium mit Kind vor und vermeidet die Auseinandersetzung mit möglichen Schwierigkeiten. Bereits am Ende der Schwangerschaft ist die Belastung jedoch so hoch, dass sie keine Leistungen mehr erbringen kann.

Eine traumatische Geburt stellt ebenfalls ein individuelles Belastungspotential dar. Im Fall von Frau R. führt die traumatische Geburt zu einer zehnmonatigen Depression sowie Panikattacken. Sie fühlt sich dermaßen belastet, dass sie sich eine Auszeit nehmen muss, die aufgrund ihrer schlechten Verfassung länger als geplant verläuft.

Als letztes individuelles Belastungspotential kann der alleinige Kampf zurück ins Studium aufgeführt werden. Dieser Kampf ist für Frau R. sehr hart und so belastend, dass sie eine Zeit lang über einen Abbruch des Studiums in Gelsenkirchen nachdenkt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Entfaltung der genannten Belastungspotentiale die Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft für Frau R. erschwert, da sie im persönlichen und



institutionellen Umfeld oft keine Unterstützung erfährt. Dass sie es trotz alledem schafft, das Studium und die Elternschaft zu vereinen, lässt sich in erster Linie auf die kontinuierliche Unterstützung der Unipsychologin zurückführen. Im Kontext der Therapie wird Frau R. generativ und nimmt ihre Fahrpläne des Lebens wieder auf, indem sie eigenständig ins Studium zurückfindet und Hilfe bei Professionellen sucht. Am Beispiel von Frau R. wird somit deutlich, dass Studierende mit Kind(ern) entfaltete Belastungspotentiale eher bewältigen und das Studium mit der Elternschaft vereinen können, wenn sie konstant Unterstützung in Form von professionellen Ansprechpartnern erlebt, die sie auf ihrem Weg begleiten.

## 6.3. Gruppendiskussion

(S. Wahl)

In diesem Kapitel wird es um die im Rahmen des Forschungsprojektes geführte Gruppendiskussion gehen. Dazu werden zunächst die Diskussionsinhalte zusammengefasst sowie der Diskussionsprozess und die Gruppendynamik beschrieben. Anschließend folgt die Auswertung und Analyse der Gruppendiskussion nach der dokumentarischen Methode. Abschließend wird der Forschungsprozess reflektiert und ein Zwischenfazit der Gruppendiskussion gezogen.

### 6.3.1. Zusammenfassung der Diskussionsinhalte

(S. Wahl)

Die Gruppendiskussion beinhaltete, wie bereits in Kapitel 5.2.2 aufgezeigt wurde, drei Themenschwerpunkte, die im Verlauf der Diskussion von den beiden Moderatorinnen angesprochen wurden, sodass eine nach Möglichkeit uneingeschränkte Diskussion entstehen konnte. Zur Veranschaulichung sind diese folgend noch einmal aufgelistet.

1. *Gesellschaftliche und individuelle Erwartungen und Annahmen über Mutter-, Vater- und Elternschaft*
2. *Elternsein als Aushandlungsprozess von persönlichen und kollektiven Entwürfen des Elternseins*
3. *Vereinbarkeit von Familie und Studium (und Beruf) – in welchen Situationen kollidieren diese Lebensereignisse? (Familienfreundliche Universität)*

Gestartet wurde die Gruppendiskussion mit einer kurzen Begrüßung und Einleitung in die Thematik der Forschungswerkstatt. Anschließend wurden die Teilnehmenden gebeten, sich vorzustellen, sodass sich alle ein wenig kennenlernen und einen ersten Eindruck von der Gruppe bekommen konnten. Zusätzlich wurden sie im Hinblick auf ihre Situation als Zielgruppe – „Studierende mit Kind(ern)“ – befragt und wie es dazu kam. Dadurch konnten die Teilnehmenden bereits am Anfang ihre Situation erläutern, um sich bei den anschließenden Themen darauf beziehen zu können, sodass alle Diskussionsteilnehmende eine gewisse Vorstellung davon bekommen konnten, in welchen Zusammenhängen sich die anderen Personen befinden. Nach diesen einführenden Erzählsequenzen wurde der erste

Themenschwerpunkt angesprochen. Dazu wurde erst nach den individuellen Erwartungen der Diskussionsteilnehmenden an sich als Eltern gefragt und in einem nächsten Schritt mit den gesellschaftlichen, äußeren Erwartungen fortgefahren. An dieser Stelle wurde unter anderem das Thema der Generationserfahrungen- und -konflikte in multipler Weise von den Diskussionsteilnehmenden mit aufgeführt. Anschließend an das Thema konnte eine gute Überleitung zum nächsten Themenblock geschaffen werden. Es wurde nach der Aushandlung zwischen den Eltern sowie den persönlichen Präferenzen und gemeinsamen Entwürfen gefragt. Die Teilnehmenden wurden gebeten, auf die Aushandlungsprozesse und den damit verbundenen Herausforderungen und Differenzen einzugehen. Wie sehen die Elternschaftsarrangements aus? Gibt es einen Kontrast zwischen der Einstellungs- und Handlungsebene? Wie ist die familiäre Arbeitsteilung und welche Rolle spielen tradierte Rollenbilder?

Das nächste Thema befasste sich mit der Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium und den daraus resultierenden Spannungsfeldern und Herausforderungen. Die digitale Lehre und ihre Einflüsse sowie der Vergleich zu der Zeit davor wurde ebenfalls thematisiert. Ferner wurden im weiteren Verlauf des Themenschwerpunktes die familienfreundliche Universität als auch die verschiedenen Fächerkulturen und ihre Auswirkungen auf die Vereinbarkeit kritisch hinterfragt und diskutiert. In einem weiteren Schritt wurde die Kategorie „Beruf und die Finanzierung des Lebensunterhaltes“ angesprochen.

In Bezug auf das Thema familienfreundliche Universität konnte die Gruppendiskussion mit der Frage beendet werden, welche Ideen und Wünsche die Teilnehmenden haben, um die Vereinbarkeit von Elternschaft, Studium und Beruf besser realisieren zu können und an welcher Stelle sie Verbesserungspotentiale seitens der Universität(en) sehen.

### **6.3.2. Diskussionsprozess und Gruppendynamik**

(S. Wahl)

Die Gruppe der Diskussionsteilnehmenden ist dadurch definiert, dass sie nur für den Zeitraum der Diskussion eine Gruppe darstellt, da sich die Teilnehmenden nicht kannten und sowohl vor als auch nach der Gruppendiskussion keine Verbindungen hatten (vgl. Budziat & Kuhn 2021, S. 161).

Die Gruppenmitglieder sind dabei sehr unterschiedlich „in ihren individuellen Ressourcen, Fähigkeiten, Ausbildungen und ihrem fachlichen Hintergrund (...)“ (ebd., S. 66). Diese Gruppe

hatte jedoch die Gemeinsamkeit, dass sie alle Studierende mit Kind(ern) sind oder werden und aus diesem Grund an der Gruppendiskussion teilgenommen haben. „Die Gruppendynamik ist das *Geschehen in einer Gruppe*, das Zusammenspiel der unterschiedlichen Mitglieder, ihrer Gefühle und Verhaltensweisen“ (ebd., S. 59). Neue Gruppen entwickeln sich im Laufe der gemeinsamen Zeit. So veränderte sich auch in der Gruppendiskussion zusammen mit dem Diskussionsprozess die Gruppendynamik. Beides ist sehr eng miteinander verbunden. Außerdem ist an dieser Stelle zu benennen, dass eine der beiden Moderatorinnen drei der vier Personen persönlich kannte. Aus diesem Grund kann nicht von einer gänzlich neuen und sich vollkommen fremden Gruppenzusammenstellung gesprochen werden, da die Moderation ebenfalls einen Einfluss auf die Gruppendynamik und den Diskussionsprozess hat. Ferner ist der Aspekt des Online-Formates zu benennen, da viele Faktoren und Einflüsse einer Gruppe in diesem Format ausblieben. Verhaltensweisen und direkte Reaktionen konnten nur vermindert verbalisiert und wahrgenommen werden, da unter anderem die Mikrofone ausschließlich bei der sprechenden Person aktiviert waren und die Kameras nur einen Ausschnitt der Personen zeigten. Vor Ort hätten intensivere Dynamiken und Mechanismen wirken können. Dennoch konnten gruppendynamische Prozesse und ein sich wandelnder Diskussionsprozess beobachtet werden.

In der Sequenz der Vorstellungsrunde wurden von den Teilnehmenden bereits Inhalte der thematischen Schwerpunkte angesprochen, die jedoch noch nicht zu einer Diskussion führten. Jede Person referierte nacheinander in unterschiedlicher Ausprägung über ihre persönliche Situation, bis alle einmal gesprochen hatten und die Moderatorin mit dem nächsten Thema – dem ersten Themenblock – fortfahren konnte. Bei der Vorstellungsrunde und auch in den folgenden Sequenzen haben die Teilnehmenden ohne Aufforderung eine Reihenfolge der Redebeiträge gefunden. Durch das Online-Format und dem damit verbundenen An- und Ausschalten der Mikrofone waren kurze Pausen zwischen den Redebeiträgen und alle konnten beobachten, wenn ein anderes Mikrofon angeschaltet wurde. Dadurch kam es nur selten zu zeitgleichen Äußerungen. Die Teilnehmenden suchten sich ohne Absprache die für sie angemessenen Zeiten, um etwas zur Diskussion beizutragen. So gab es anfangs keine Notwendigkeit einer Aufforderung seitens der Moderation.

Zu Beginn des ersten thematischen Schwerpunktes, als es um individuelle Erwartungen ging, wurden auch äußere Erwartungen, die an die Teilnehmenden herangetragen wurden, angesprochen, sowie damit verbundene Konflikte. Die Redebeiträge waren in ähnlicher Weise verteilt wie am Anfang. Jede Person sprach einmal und es wurden nur wenige Bezüge zueinander hergestellt. Diese Aufteilung der Redebeiträge änderte sich mit dem zweiten Teil

und den persönlichen Erfahrungen mit gesellschaftlichen Erwartungen. Die Teilnehmenden reagierten auf bereits Gesagtes und fügten eigene Erfahrungen hinzu. Mit dieser Sequenz ging die Moderation dazu über, gelegentlich einzelne Personen direkt anzusprechen und zu einem Beitrag zu animieren, welches teilweise den Effekt von sehr ausführlichen Redebeiträgen mit sich brachte. Dadurch wurde der Diskussionsprozess auch intensiver, da sich einige Personen mehrfach äußerten zu einem Thema und ihre eigenen Beiträge sowie die der anderen ergänzten. Bei der Überleitung zum Themenblock „Elternsein als Aushandlungsprozess“ wurde eine Verbindung zu bereits Gesagtem hergestellt, da teilweise schon davor Situationen geschildert wurden, die inhaltlich auch zu dem nachfolgenden Thema passten. Die Diskussionsteilnehmenden sprachen verschiedene Themen an, bei denen Aushandlungen in der Elternbeziehung stattgefunden hatten oder an welcher Stelle sie sich (mehr) Aushandlung gewünscht hätten. Zunächst sprachen nur zwei Personen von ihren Erfahrungen. Durch eine Überleitung und Aufforderung seitens der Moderation konnten auch die anderen beiden etwas zu dem Thema beitragen, was bei der letzten Person zu einer sehr ausführlichen Erzählsequenz führte. Es ist zu vermuten, dass an dieser Stelle eine gesonderte Anregung notwendig war, da die Person, die als letztes sprach, in einer getrennten Elternschaft lebt und damit die Aushandlungen von anderen Themen geprägt sind. Bei dem anschließenden Thema war diese Person die erste, die ihre Erfahrungen teilte.

Der dritte große Themenblock „Vereinbarkeit von Familie und Studium“ brachte bei den Diskussionsteilnehmenden vermehrt das Thema der finanziellen Absicherung und einem Beruf o.ä., welches es als dritte Kategorie zu vereinbaren gilt, hervor. Dieser Themenschwerpunkt wurde am ausführlichsten diskutiert und verzeichnet die meisten Redebeiträge, unter anderem da die familienfreundliche Universität sowie die Fächerkulturen angesprochen wurden. Mit der abschließenden Frage nach Verbesserungspotentialen seitens der Universität konnte am Ende der Diskussion noch einmal ein Bezug zu dem allgemeinen Anliegen der Forschungswerkstatt hergestellt werden und ein runder Abschluss der Gruppendiskussion gelingen.

Während des Diskussionsprozesses konnten zusätzlich zu den bereits erwähnten Dynamiken weitere gruppenspezifische Interaktionen beobachtet werden. Besonders auffällig waren die entstehenden Verbindungen zwischen den Diskussionsteilnehmenden und den daraus resultierenden Effekten, die zeigten in welcher Weise sich aufeinander bezogen wurde. Deutlich zu erkennen sind häufige Bezüge zwischen Lara und Viktor (Bf & Cm)<sup>17</sup>, welche unter

---

<sup>17</sup> Die Diskussionsteilnehmenden werden am Ende des nachfolgenden Kapitels tabellarisch aufgeführt.

anderem mit der gleichen Fächerkultur zusammenhängen könnten. Außerdem bestand eine Verbindung zwischen den beiden weiblichen Teilnehmenden (Af & Bf), besonders an der Stelle, wo es um die Schwangerschaft und Übergriffigkeiten von außen ging. Bei Benjamin (Dm) war teilweise eine Abgrenzung zu den anderen zu beobachten. Das könnte unter anderem an dem anderen Studienfach und den verschiedenen Universitäten liegen. Hervorzuheben ist jedoch die Lebenssituation der getrennten Elternschaft. Er ist der einzige Teilnehmende, der nicht (mehr) mit dem anderen Elternteil seines Kindes zusammen ist oder lebt. Sein erwartetes Kind und die aktuelle Beziehung spielen keine so große Rolle. Er ist thematisch viel bei dem ersten Kind und der Expartnerin. Die neue Beziehung wird nur kurz thematisiert, indem er seine positiven Erwartungen an die Beziehung und das kommende Familienleben schildert. Er ist hoffnungsvoll auf das Neue, jedoch Schwerpunkttechnisch auf das Vergangene ausgerichtet und wie die Zeit allein, ohne neue Partnerin, mit seinem Kind war. Zusätzlich grenzt er sich als Mann von den beiden Frauen und den Themen der Schwangerschaft ab. Des Weiteren entsteht der Eindruck, dass sich Benjamin eher selten auf die anderen Diskussionsteilnehmenden bezieht.

Eine größere Gruppe, die ursprünglich auch geplant war, und das Stichwort Intersektionalität hätten zu weiteren Ausführungen und Gruppendynamiken führen können. In dieser Konstellation konnten jedoch sehr viele Themen besprochen werden und im Rahmen der Analyse zeigte sich, dass bereits mit einer einzelnen Gruppendiskussion und den vier Diskussionsteilnehmenden eine große Menge an Materialien entstanden ist, die im Rahmen dieses Forschungsberichtes nicht ausschöpfend dargestellt und analysiert werden kann.

Reinders et al. (2011) thematisiert die Passung von Fragebögen zu Befragten und die Verständlichkeit der Inhalte (vgl. S. 63f.). Durch die in Kapitel 5.2.2 ausgeführten Prozesse der Vorbereitung und Entwicklung der Themenschwerpunkte, konnten durch mehrfache Diskussionen in der kleinen als auch großen Forschungswerkstatt und besonders durch die Intervisionsgruppe<sup>18</sup> die Themen ausführlich überdacht und an die Zielgruppe angepasst werden. Bereits am Anfang konnte eine Passung der Themen zu den Teilnehmenden festgestellt werden, da, wie oben bereits erwähnt wurde, schon bei dem zweiten Teil der Vorstellungsrunde diverse Themen angesprochen wurden, die sich inhaltlich auf die thematischen Schwerpunkte bezogen, ohne dass die Diskussionsteilnehmenden wussten, was sie noch erwarten wird.

---

<sup>18</sup> Während der Forschungswerkstatt gab es eine Intervisionsgruppe, da viele der Mitglieder ebenfalls zur Zielgruppe der Thematik gehörten. Diese wurde genutzt, um eigene Erfahrungen zu teilen und für die Zielgruppe relevante Themen integrieren zu können.

Zusätzlich konnte festgestellt werden, dass die Motivation und die damit verbundene Mitteilungsbereitschaft sehr hoch war und nur wenige anregende Aufforderungen zu Redebeiträgen für den Diskussionsprozess stattfinden mussten. Demnach waren die Anforderungen nicht zu hoch gesetzt und der halbstrukturierte Leitfaden ermöglichte es den Diskussionsteilnehmenden diverse Themen und Situationen einfließen zu lassen.

### **6.3.3. Auswertung nach der Dokumentarischen Methode**

(R. Wichelhaus)

Im nun folgenden Kapitel steht die Auswertung der Ergebnisse der Gruppendiskussion im Fokus. Im Sinne der Dokumentarischen Methode wurde von der durchführenden Gruppe an Studierenden der Forschungswerkstatt ein halbstrukturierter Leitfaden entwickelt, der die drei bereits genannten zentralen Diskussionsimpulse für den Austausch der Gruppe anvisierte.

Neben diesen thematischen Schwerpunkten, spielten auch Verbesserungsvorschläge für eine familienfreundliche bzw. eine diversen Lebensmodellen zugewandte universitäre Haltung eine bedeutende Rolle (Stichwort: Sensibilisierung für Intersektionalität, BAföG-Reform uvm.). Da diese nicht explizit Teil der nachfolgenden Analyse der Gruppendiskussion sind, erschien es wichtig diese dennoch zum Gegenstand der Ergebnisdarstellung zu machen. Diese Erkenntnisse werden dann im Kapitel 8 (L. Jacobs) in den Anregungen für künftige (hochschulpolitische) Handlungsperspektiven festgehalten und sind dort nachzulesen.

Die hier durchgeführte Gruppendiskussion gab Hinweise auf fünf wesentliche Orientierungsrahmen, die sich während des Analyseprozesses und der diversen Interpretationszirkel<sup>19</sup> als besonders signifikant herausgestellt haben (hier: „thematische Verläufe“, vgl. Nohl 2013, S. 46 nach Bohnsack 2003, S. 45). Durch die Dichte des Materials kann im Rahmen dieses Forschungsberichtes kein Anspruch auf Vollständigkeit geltend gemacht werden. Das angehängte Transkript bietet sicherlich für nachfolgende Forschungsprojekte Anlass und Raum, um sich den Erkenntnissen noch einmal im Detail zu nähern.

---

<sup>19</sup> Gemeint ist hier der Austausch mit der gesamten Forschungswerkstatt und der Kleingruppe, die die Gruppendiskussion durchgeführt hat.

Diese fünf Orientierungsrahmen stehen im Zentrum der Analyse:

- (1) Der Umgang mit Konfliktlinien im Zuge des Elternseins und deren Bewältigung.  
*Welche Fähigkeiten braucht es?*
- (2) Verfügbarkeit von familiären Ressourcen: Elternschaft als moralische und soziale Verpflichtung
- (3) Die Bedeutung der Vergeschlechtlichung der Lebensverläufe
- (4) Das Erleben des Studiums als Nebentätigkeit
- (5) Der Einfluss der Fächerkulturen auf die Vereinbarkeit von Elternsein und Studium

Wie bereits in Kapitel 5.5 zum Methodischen Bezugsrahmen (K. Leu) erwähnt, fußt diese Methode auf der Sichtbarmachung von Interaktionsbeziehungen und deren kollektiven Relevanzsetzungen. In Erinnerung an die darin als wesentlich formulierten Merkmale der Dokumentarischen Methode, werden diese kurz und prägnant an dieser Stelle rekapituliert. Im Wesentlichen gehe es darum, den von der Gruppe erzeugten konjunktiven Erfahrungssinn im Hinblick auf deren Valenzen und Grundeinstellungen der Gruppenmitglieder zu untersuchen. Der sogenannte konjunktive Erfahrungsraum wird durch die Aushandlungs- und Verhandlungsprozesse der Gruppe selbst hervorgebracht. In Anlehnung an das theoretische Verständnis Nohls' (2006), geht es konkret darum, einen Eindruck davon zu bekommen, wo die Gruppenmitglieder inhaltlich aufeinander Bezug nehmen und an welchen Stellen Kontroversen und Gemeinsamkeiten skizziert werden. Ralf Bohnsack (2007) hat schon darauf verwiesen, dass es bei der Interpretation von Gruppenprozessen und -diskussionen darum gehe, sogenannte „Geistige Gebilde“ herausfiltern und anhand derer konkrete Sinnstrukturen sichtbar zu machen. Darüber hinaus geht es auch darum zu dekonstruieren, denn der Dokumentsinn reproduziere sich an bestimmten Stellen der Gruppendiskussion immer wieder (vgl. Bohnsack 2007). Neben den bereits erwähnten gemeinsamen Orientierungsrahmen, spielen auch Gegenrahmen, sprich kontrastierende Einstellungen und Haltungen der Gruppenmitglieder eine wesentliche Rolle. Wichtig zu erwähnen bleibt, dass aufgrund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit mehrerer Gruppendiskussionen unter- und zueinander auf eine Differenzierung der Sinn-Dimensionen (konkreter, objektiver, dogmatischer und logischer Sinn) und eine Typenbildung verzichtet wird.

In der folgenden Auswertung wird mit einer tabellarischen Analysestruktur gearbeitet, bei der zunächst die einzelnen Zitate der vier Gruppenmitglieder einem der fünf Orientierungsrahmen zugeordnet werden. Eine Feinanalyse wird aufgrund der Länge der Arbeit nicht durchgeführt. Im Anschluss daran folgen zwei Analyseschritte. Begonnen wir mit der formulierenden



Interpretation (FI) und final wird der Analyseprozess mit einer reflektierenden Interpretation (RF) angeschlossen. Des Weiteren wird mit Hilfe der Aufschlüsselung der einzelnen Textpassagen in Anlehnung an Przyborski (2004) nach intentionalen Mustern des Gesagten der Gruppenmitglieder geforscht. Zur Analyse der reflektierenden Interpretation wird auch Bezug zum Theoretischen Bezugsrahmen (in Kapitel 4.4, M. Selman) hergestellt.

Wichtig zu erwähnen bleibt, dass sich die vier (ursprünglich fünf) Teilnehmenden der Gruppendiskussion in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen, mit einem Altersunterschied von z.T. fünfzehn Jahren, befinden und somit mit sehr divergenten Lebensfragen und Lebensaufgaben konfrontiert sind. Dies ist wichtig im Hinblick auf die Kriterien der Validität und Objektivität der Forschungsergebnisse. Insbesondere mit Blick auf die Frage der Erwerbstätigkeit und der geschlechtsspezifischen Verteilungsmuster von Care-Aufgaben ist die Altersspanne als relevant zu markieren. Vor dem jeweiligen Hintergrund der individuellen Lebenssituation erschien dieser Hinweis als zentral für die Auswertung der qualitativen Ergebnisse.

Nun folgend werden die fünf Orientierungsrahmen in chronologischer Reihenfolge mit Hilfe der Analysetabelle ausgewertet, um abschließend zu einem ersten gruppenbezogenen Fazit zu gelangen.

<b>Abkürzungslegende der Teilnehmenden</b>
<b>Af:</b> (23 Jahre - weiblich - 1,5 Jahre altes Kind - keine Erwerbstätigkeit - feste Partnerschaft – bisher kein abgeschlossener Bachelor im Lehramtsstudium)
<b>Bf:</b> (30 Jahre - weiblich - schwanger mit dem ersten Kind - feste Partnerschaft - 100 % Stelle – Bachelor 2019 abgeschlossen, Master Erziehungswissenschaft berufsbegleitend)
<b>Cm:</b> (Ende 30 - männlich - zwei Kinder (17 und 18 Jahre alt) - bereits vor Beginn des Studiums Vater - verheiratet - Bachelor 2015 abgeschlossen - 14. Master Semester Erziehungswissenschaft berufsbegleitend)
<b>Dm:</b> (25 Jahre - männlich - 4 Jahre altes Kind - getrenntlebend von der Kindsmutter - neue Partnerschaft, erwartet aktuell zweites Kind - abgeschlossener Bachelor VWL, 100% Stelle, kein Master in Planung)

**(1) Der Umgang mit Konfliktlinien im Zuge des Elternseins und deren Bewältigung.**

***Welche Fähigkeiten braucht es?***

(R. Wichelhaus)

**Bf:** „(...) und das was von außen an Erwartungshaltung kam das eh hat uns eigentlich beide wenig interessiert also es wurden zwar viele Erwartungen an uns herangetragen also unter anderem habe ich ja eben schon so ein paar Dinge erzählt auch aus dem Berufsleben e h m aber das ehm haben wir eigentlich beide abgeschüttelt also wir haben dann beide abends am Abendbrottisch darüber geredet was uns gerade nervt und haben es dann abgeschüttelt und gesagt wir behalten es bei wie wir uns entschieden haben“ [Z. 543-549].

FI: Die Teilnehmende spricht hier über Erwartungen, die von außen an sie und ihren Partner während der Zeit der Schwangerschaft herangetragen wurden. Dabei bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich gemeinsam über diese Erwartungshaltungen ausgetauscht haben. Sie formuliert weiter, dass die potenziellen Versuche der Einflussnahme von außen abgeschüttelt wurden und sie sich gemeinsam mit ihrem Partner für einen eigenen Weg entschieden haben.

RF: Hierbei handelt es sich um eine propositionale Elaboration der Teilnehmenden. Der semantische Deutungsversuch „das hat uns beide eigentlich wenig interessiert“ ließe den Schluss zu, dass es sich hier um emanzipatorische Schutzbehauptungen und Distanzierungsbemühungen gegenüber fremden Vorstellungen von außen (bspw. Eltern, Arbeitgeber\*innen usw.) handeln könne. Gleichzeitig scheint die Teilnehmende festzustellen, dass viele Erwartungen an sie herangetragen wurden. Im kollektiven Verhandlungsprozess mit ihrem Partner klingt an, dass Versuche der Einflussnahme von außen stattgefunden haben könnten, die als übergriffig erlebt wurden. Der gemeinsame Aushandlungsprozess im Hinblick auf die zukünftige Gestaltung und Gestaltbarkeit von Elternsein macht auch die egalitären Entscheidungskultur dieser Lebensgestaltung sichtbar (vgl. Schier, Jurczyk 2008, S. 9). Die konkrete Formulierung der Neukonzeption „des eigenen (Lebens-)Wegs“ legt die Vermutung nahe, dass es sich hier um ein gezieltes Auflehnen gegen traditionelle Familienbilder und Entscheidungskulturen innerhalb der eigenen Herkunftsfamilie handelt. Auch der theoretische Bezugsrahmen der institutionellen Eltern-Vater- und Mutterschaft (Kapitel 4.4.) weist in eine ähnliche Richtung. Dabei wird auch explizit herausgestellt, dass studierende Eltern einer im Sinne von Erikson gedachten Postadoleszenz zugeordnet werden können (vgl. Kampfhammer 1995, S. 18).

**Cm:** „(...)zum Beispiel von meiner Mutter, wir haben damals in einer Dachgeschoss Wohnung gewohnt und ehm meine Frau war grad irgendwie duschen oder so die ist dann in das Zimmer rein und hat das Kind mit runter genommen ne (.) meine Frau ist dann zurück und hat geguckt wo ist das Kind und meine Mutter hat es sich einfach so geschnappt und ich hab das damals ja überhaupt gar nicht gecheckt wie übergriffig das eigentlich war und wie schlimm das eigentlich (...)“ [Z. 421-427]

FI: Der Teilnehmende berichtet von einem konkreten Ereignis, zu dessen Zeitpunkt er und seine Frau gemeinsam mit seinen Eltern unter einem Dach gewohnt haben. Er schildert, dass seine Frau duschen gewesen sei, während seine Mutter ihr Enkelkind (ohne es mit der Kindsmutter abzustimmen) mitgenommen habe. Er erwähnt, dass er die Situation zu dem damaligen Zeitpunkt ganz anders eingeschätzt habe, als er das heute tun würde.

RF: Durch die Schilderung dieser konkreten Situation (Exemplifizierung), wird deutlich, dass hier übergenerationale Zuständigkeitskonflikte im Fokus stehen. Besonders signifikant scheint hier das Fortschreiben generationaler Muster „guter Elternschaft“, welches besonders mit den Ablöseprozessen von der eigenen Herkunftsfamilie kumuliert. Das Elternwerden der eigenen Kinder (des Teilnehmers, der Anfang zwanzig sein erstes Kind bekam) im Kontrast mit dem Erleben der eigenen Eltern (hier in diesem Fall seiner Mutter). Hier lässt sich das Motiv der „Altmachung“ und damit die Konfrontation mit der eigenen (Über-)Identifikation der Mutter-Rolle, im Kontrast zur Rolle als Oma identifizieren (vgl. Schier, Jurczyk 2008, S. 10; vgl. Mansfeld 2015, S. 169). Die Reaktion der Mutter von Cm. - das Kind ungefragt der Kindsmutter zu entziehen - könne als Depotenzierung, also als Entkräftigung der Schwiegertochter als „gute Mutter“ interpretiert werden. Parallel dazu zeigen sich Hinweise auf eine weitere übergenerationale Konfliktlinie. Inwiefern die Aussagen hier Vermutungen zu milieuspezifischen Vorstellungen von Elternsein und Berufsausbildung (eher kleinbürgerliche Tendenz) im Widerspruch zu einer Akademisierung erleben, bleibt weitestgehend spekulativ. Gleichzeitig weisen die theoretischen Befunde darauf hin, dass eine kleinbürgerliche Familie auch bis heute noch als Familienideal gelte in einer ähnlichen Richtung (vgl. Peter 2012, S. 19).

**Af:** „Ich wurde bestimmt schon 350.000 mal gefragt (.) warum wir denn ins Geburtshaus gehen und ehm ich habe dann meine Mutter tatsächlich mit ins Geburtshaus genommen, damit sie ihr schlechtes Gefühl los (...)“ [Z. 327-329]

FI: Die Teilnehmende berichtet hier von ihrer Zeit der Schwangerschaft und nennt dabei eine konkrete Situation, in der sie ihre Mutter mit ins Geburtshaus genommen habe. Hintergrund dieser Situation sei gewesen, dass die Teilnehmende Af in ihrer Schwangerschaft viele Übergriffigkeiten und Grenzverletzungen seitens ihrer Familie erlebt habe.

RF: Anhand dieser Elaboration des vorher Gesagten folgt eine erneute Exemplifizierung einer konkreten Situation, in der deutlich wird, dass es sich hier um Ablöseprozesse von der eigenen Herkunftsfamilie handeln könne. Insbesondere vor dem Hintergrund der so jungen und bewussten Entscheidung für eine Mutterschaft während des Studiums, spannen sich

gleichzeitig Ablösekonflikte in der Postadoleszenz zur eigenen Herkunftsfamilie auf. Hier zeigt sich eine Überschneidung zu den Ergebnissen von Bf, die sich zwar in einer anderen Lebens-, Wohn-, und Arbeitssituation befindet und doch gerade als junge werdende Mutter mit vielfältigen Anforderungen und Erwartungen von außen konfrontiert wird. Es scheint so als würde sich auch hier ein potenzielles geschlechtsspezifisches Verteilungsmuster zeigen, dass das subjektive Erleben zwischen den weiblichen und männlichen Gesprächsteilnehmenden deutlich differenziert. Während einerseits Grenzverletzungen und Übergriffigkeiten von Cm erst Jahre später als solche identifiziert werden und damit auch bearbeitbar erscheinen, sprechen die jungen Mütter (Af & Bf) bereits gleich zu Beginn der Gruppendiskussion über ihre Erfahrungen mit Fremdbestimmung im Außen. Auf diese Teilaspekte wird in den folgenden Orientierungsrahmen noch näher eingegangen. Außerdem wird deutlich, dass sich hinter den Befürchtungen der jungen Frauen auch ein gesellschaftliches Phänomen verstecken könnte. Vorstellungen und Konstruktionsweisen von „guter Mutterschaft“ kollidieren heute nicht selten mit den praktischen Lebensentwürfen und dem Akademisierungs- und Karrierewunsch junger Mütter (vgl. Scheider 2002, S. 17).

**Dm:** „(...) ich muss auch sagen, dass ich großes Glück habe, dass meine Eltern super entspannt sind (.) also ich hab ein sehr gutes Verhältnis zu meinen Eltern und (.) die wurden selber früh eh früh Eltern und die hatten keine Erwartungen an mich also die hatten schon ne Erwartung, dass ich es schon hinkriegen werde, das war deren Erwartung und eh ich wusste, dass ich mich immer auf sie verlassen kann und sie mich unterstützen werden (...)“ [Z. 369-374]

FI: Der Diskussionsteilnehmer beschreibt, dass er eine andere familiäre Ausgangssituation vorgefunden habe als die anderen Teilnehmer\*innen. Dabei beschreibt er zunächst das gute Verhältnis zu seinen Eltern und dass diese „super entspannt“ seien. Weiter berichtet er, dass er das Gefühl habe, dass seine Eltern für ihn einstehen und ihm hinsichtlich seiner Entscheidungen für eine frühe Familiengründung vertrauen würden.

RF: Der Teilnehmende macht durch seine Aussage deutlich, dass er eine Differenzierung zwischen seiner Lebenssituation und der von Cm, sowie von Af vornimmt. Dabei verweist er auf seinen frühen eigenen und damit elternunabhängigen Sozialisationsprozess. Wie bereits im theoretischen Teil beschrieben, zeigt sich auch hier eine Ablösung von der eigenen Herkunftsfamilie als eine zentrale Schlüsselfunktion mit Blick auf die Entwicklung des eigenen Elternseins und die selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebenswegs. In diesem Fall sehen wir eine frühe Ablösung aus dem Elternhaus, die sich eben neben dem Auszug aus dem Elternhaus auch durch eine ökonomisch-finanzielle, soziale sowie emotionale Ablösung bemerkbar macht (vgl. Vaskovics & Lipinski 1997, S. 17).

**(2) Verfügbarkeit von familialen Ressourcen: Elternschaft als moralische und soziale Verpflichtung**  
(R. Wichelhaus)

**Af:** „(...) ich wollte immer früh Mama werden. Ich bin jetzt 23 meine Tochter ist jetzt eins (.) und deshalb war das bei uns eine geplante Entscheidung während des Studiums schon Kinder zu bekommen (.) weil kein Arbeitgeber so flexibel ist wie das Studium (...)“ [Z. 128-131]

FI: Die Teilnehmende berichtet von ihren Beweggründen für eine frühe Mutterschaft bereits während des Bachelorstudiums. Im selben Atemzug thematisiert sie vor allem die hohe Flexibilität des Arbeitgebers Universität als Kernmotiv für eine geplante und frühe Elternschaft.

RF: Die Teilnehmende elaboriert ihre Entscheidung für eine frühe Mutterschaft, in dem sie vor allem dem Studium eine hohe zeitliche Flexibilität einräumt. Hier ließe sich in ersten Ansätzen eine rückläufige Tendenz erkennen im Hinblick auf die Wahl des Zeitpunkts der Familiengründung im Kontext ihrer Generationszugehörigkeit. Dabei nähern sich die Elterngeneration und die eigene Generation der Familiengründungszeit im Lebensverlauf tendenziell gesehen wieder mehr an, als dass sie auseinanderdriften. Dies kann Spannungen und moralische Verpflichtungen hervorbringen, wie etwa den Vorstellungen der Elterngeneration von „guter Mutter bzw. Elternschaft“ gerecht werden zu wollen (vgl. Nave-Herz 2012, S. 42). Im Gesamtkontext der Gruppendiskussion betrachtet, stellt die Teilnehmende mit diesem eher klassischen Hausfrauen-Ernährer-Modell aber eher die Ausnahme dar. Man könne sogar so weit gehen und sagen, dass sie sich in ihrer Rolle als Mutter ganz und gar verfügbar macht und ihren eigenen Vorstellungen und Zukunftsperspektiven hinten anstellt. Auch diese Hypothese wird in den nachfolgenden Orientierungsrahmen noch näher skizziert.

**Bf:** “(...) ja jetzt so meine in meiner Vorstellung eh wird’s jetzt so sein, dass ich auch so die Elternzeit e h m dazu nutze so n‘ bisschen um einen geistigen Austausch zu bekommen also (..) mal schauen wie viel ich dann tatsächlich schaffe aber ich eh stress mich da in der Hinsicht nicht eh zumal ich da auch ganz abgesichert bin jetzt erstmal so was da Arbeits- und Berufsleben anbelangt und eh genau (.) also so war’s bei mir eine völlig geplante Entscheidung.” [Z. 100-105].

FI: Die hier beschriebene Situation geht auf die „Vorstellungen“, die noch in der Zukunft liegen, zurück. Sie beschreibt, dass sie während ihrer Elternzeit (bei einer 100% Stelle) das Studium gerne als Ort des „geistigen Austausches“ nutzen wollen würde. Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass sie noch nicht einschätzen könne, wie viel sie dann tatsächlich für das Studium schaffen würde, aber ihr Vorhaben sei es, sich nicht zu stressen. Aufgrund der finanziellen Absicherung durch ihre gesetzliche Elternzeit (10 Monate + Mutterschutz) weist

sie abschließend noch einmal darauf hin, dass der Zeitpunkt der Familiengründung eine völlig geplante Entscheidung gewesen sei.

RF: Die Teilnehmende skizziert ihre Entscheidung für die Familiengründung während des Studiums mit Hilfe einer elaborierenden Exemplifizierung. Wichtig zu erwähnen bleibt, dass sie zu dem Zeitpunkt der Gruppendiskussion hochschwanger ist und damit zunächst nur Mutmaßungen formulieren kann, wie die Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium wohl aussehen könnte. Vor allem im direkten Vergleich zur Teilnehmenden Af ist hier auch auf den Altersunterschied von 7 Jahren hinzuweisen und die ökonomische, finanzielle, sowie familiäre Ablösung vom Elternhaus und der eigenen Herkunftsfamilie deutlich zu kontrastieren. Gemeinsam haben diese beiden weiblichen Teilnehmenden dennoch die „geplante Entscheidung“ für die Familiengründung während des Studiums. Dies verweist auch auf die Erkenntnisse von Cornelißen (2007), die flexible Arbeitseinteilung bei den studierenden Eltern als eine der wichtigsten Schlüsselfunktionen mit Blick auf die Entscheidungsfindung herausgestellt hat (vgl. Cornelißen 2007, S. 14).

**Dm:** „(...) vielleicht nehme ich mir das auch einfach nicht so persönlich oder so und wenn da irgendwelche Leute, vor allem wenn nicht so nahestehende Menschen irgendwas sagen, ist mir das ziemlich egal (2) es ist mein Kind und mein Leben und ich lass‘ mir da nicht von Leuten reinreden (...)“ [Z. 377-380].

FI: Der Teilnehmende thematisiert zu einem etwas späteren Zeitpunkt der Gruppendiskussion, dass Erwartungen, die von außen an ihn herangetragen würden, eher an ihm abprallen würden „das ist mir ziemlich egal“. Im Fokus stehe für ihn das Leben mit seinem Kind und da würde er sich nicht von anderen Leuten reinreden lassen wollen.

RF: Hier zeigen sich im chronologisch-zeitlichen Verlauf Divergenzen mit Blick auf die Bearbeitung moralischer und sozialer Verpflichtung in der Elternrolle. Auch an dieser Stelle bleibt wichtig, das kontextbezogene Wissen für diesen Teilnehmenden mit in die Darstellung der Ergebnisse einzubeziehen. Er und die Kindsmutter seines ersten Kindes sind getrenntlebend und das Verhältnis zwischen den beiden scheint nicht besonders stabil. Seinen Pflichten als Vater möchte er dennoch so gut wie möglich nachkommen. Die Schutzbehauptung „ich lass mir da von Leuten nicht reinreden“ könnte Hinweise auf zurückliegende Verletzungen und Grenzüberschreitungen außenstehender Personen geben. Aufgrund der konfliktreichen Beziehung mit der Kindsmutter, insbesondere was die Zuverlässigkeit der Kontaktzeiten mit dem gemeinsamen Sohn angeht, scheint der Teilnehmende äußerst verletzlich (dies thematisiert er gleich zu Beginn der Gruppendiskussion). Besonders interessant scheint hier auch die erneut sehr klare Abgrenzung

von Dm zu den von den beiden Diskussionsteilnehmerinnen skizzierten Lebenssituationen. Die Entscheidung für die Familiengründung während des Studiums war keine geplante Entscheidung und es bestand auch keine stabile Beziehung zu der Kindsmutter. Dieses Ergebnis verweist wieder auf das weibliche Motiv des „Verfügbarmachens“ und das männliche Motiv der „Abgrenzung“. Wobei das wiederum Hinweis auf die von Boehm (2016) beschriebene Dysbalance von Gleichheitsaspirationen mit Blick auf den biografischen Lebensverlauf von studierenden Müttern im Kontrast zu den studierenden Vätern liefert (vgl. Böhm et al. 2016, S.138). Dieser an binären Strukturen und Idealen orientierte Ergebnishorizont stellt natürlich nur eine von vielen Betrachtungsweisen dieser Lebenssituationen in den Fokus der Betrachtung.

**Cm:** „(...) das hatte ich auch in einer Beratung mal thematisiert (.) und da hatte meine Beraterin mir mal was gesagt ehm (2) ,wenn du als Vater ausreichend bist, ist das gut @(. )@ und das fand ich irgendwie ganz schön (...)“ [Z. 253-255].

FI: Der Teilnehmende spricht hier von Erwartungen an das Vatersein und formuliert, dass er im Rahmen einer Beratung die Erfahrung gemacht habe, dass „wenn du als Vater ausreichend bist, ist das gut.“

RF: Diese Anschlusskonklusion folgt im Rahmen der gruppenbezogenen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Erwartungen an Vater- bzw. Elternschaft. Besonders signifikant ist auch hier, dass die Erwartungen an Väter und Mütter sehr unterschiedlich zu sein scheinen. In eine ähnliche Richtung wiesen bereits die Erkenntnisse von Dm. Was insofern interessant ist, als dass sich hier ähnlich gelagerte Motive zwischen den weiblichen und männlichen Diskussionsteilnehmenden aufspannen.

### **(3) Die Bedeutung der Vergeschlechtlichung der Lebensverläufe**

(S. Wahl)

**Cm:** „(...) wir sind dann runtergekommen, wo wir gemerkt haben „wie bin ich eigentlich geprägt?“ oder so ne und ehm ich glaube wär das wirklich so klassisch gewesen eh also ich zum Beispiel, hätte ich nur das Studium gemacht und meine Frau wäre ne also dieses klassische ne sie wäre zuhause geblieben und hätte auf die Kinder aufgepasst, ich hätte noch irgendwie gearbeitet oder so, ehm hätte ich mich vielleicht anders weiter entwickelt ohne sie dann mitzunehmen (...)“ [Z. 563-569].

FI: Der Teilnehmende beschreibt eine Zeit, in der er und seine Frau sich bezüglich der eignen Prägung reflektiert haben und bezieht sich auf das Thema der klassischen Rollenverteilung in Familie. Er glaubt, dass er sich anders entwickelt hätte, wenn er und seine Frau ihr gemeinsames Leben und ihre berufliche Entwicklung in Kombination mit der Familie nach der klassischen Rollenverteilung gelebt hätten.

RF: Die propositionale Elaboration beschreibt die eigene (vergeschlechtliche) Prägung und den damit verbundenen Reflexionsprozess des Teilnehmenden. Ein klassisches Rollenmodell hat in seiner Elternbeziehung nicht stattgefunden und dadurch konnte eine gewisse Egalität vorherrschen. Der Teilnehmende versucht sich einerseits von der Vergeschlechtlichung abzugrenzen, formuliert jedoch im letzten Teil seiner Aussage, dass er seine Frau mitgenommen hat. Daraus ist zu deuten, dass er als Mann dafür gesorgt hat, dass seine Frau sich ebenfalls neben der Familie beruflich weiterentwickeln konnte. Die Formulierung widerspricht dem Bild der Egalität. Er beschreibt es, als hätte er sich so weit zurücknehmen müssen, um die Karriere seiner Frau zu fördern, dass er dadurch selbst nicht so eine Weiterentwicklung machen konnte. Er hätte sich „vielleicht anders weiterentwickelt“, wenn er ihre berufliche Entwicklung nicht ermöglicht hätte. In Bezug auf das Thema „Institutionalisierte Mutter-/Vater-/Elternschaft“ in Kapitel 4.4.1 und die darin aufgeführte Entwicklung von Familien (S. 38f.), kann an dieser Stelle bestätigt werden, dass in den Familien Egalität einen größeren Stellenwert hat, jedoch weiterhin Ideale tradierte Rollenbilder einen Einfluss haben.

**Cm:** „(...) meine Frau und ich wir sind dann (.) wir sind dann quasi haben unsere Karriere langsam aufgebaut und die Kinder sind halt immer mitgekommen (...)“ [Z. 113.115]

FI: Der Teilnehmer beschreibt früher in der Gruppendiskussion, dass er und seine Frau die Karriere mit dem Aufwachsen der Kinder kombiniert und sich an die wechselnden Situationen gewöhnt haben.

RF: Bei dieser Exemplifizierung wird deutlich, dass Cm am Jonglieren ist, um die berufliche Entwicklung mit der Familie vereinbaren zu können. Der Kampf um Kontinuität ist hier relevant, da die verschiedenen Einflüsse in Einklang gebracht werden und nicht dazu führen, dass er das Studium abbricht.

**Dm:** „(...) aus dieser Phase wo ich halt wirklich studiert habe mich um meinen Sohn gekümmert habe und dann halt gearbeitet habe kann ich auf jeden Fall sagen es war viel aber es ist machbar (...)“ [Z. 1149-1151]

FI: Dm beschreibt, dass die Kombination von Studium, Familie und Beruf zeitintensiv, aber möglich war.

RF: Auch Dm beschreibt mit dieser Ratifizierung die Triangulation aus Studium, Arbeit und Familie. Genau wie Cm gelingt es ihm durch Jonglieren Kontinuität beizubehalten und sowohl im Studium weiterzukommen als auch ein guter Vater zu sein sowie die finanzielle Absicherung zu gewährleisten. Diese beiden Vorgehensweisen stehen im Kontrast zu Af und Bf (die im nachfolgend diskutiert werden), da für diese beiden Personen die Familie an erster



Stelle steht und besonders die Relevanz des Studiums stark abnimmt. Für diese kleine Gruppe an Personen könnte also die These aufgestellt werden, dass die Mütter mit kleinen Kindern eher die Familie im Fokus haben, ihr Leben danach ausrichten und die anderen Themen an Relevanz abnehmen.

**Af:** „(...) mei::n Semester vor der Entbindung, sie ist im Juni geboren, war das produktivste Semester seit Beginn meines Studiums @(.).@ ich hab innerhalb von einer Woche ne Hausarbeit geschrieben (.) mit Top Note und (.) alle waren begeistert wie ich das unter einen Hut kriege aber ich hatte wohl auch ein großes ‚Warum‘ und zwar wollte ich vor der Geburt einfach alles fertig haben (...)“ [Z. 139-143].

vs.

**Af:** „(...) jetzt ist alles halt dann online das war sehr praktisch aber so richtig Leistung gemacht habe ich eh mit Baby nicht also ich hab‘ n‘ paar Sachen angefangen hab‘ eine Leistung abgegeben ehm ja (.) ich hätte es mir ein bisschen anders vorgestellt so im ersten Jahr aber ja (.) irgendwie (.) habe ich mich der Situation geöffnet und das einfach auf mich zukommen lassen (...)“ [Z. 146-151].

FI: Af benennt zwei verschiedene Situationen. Zum einen beschreibt sie die Zeit vor der Geburt, in der sie im Rahmen ihres Studiums eine hohe Motivation hatte und sehr produktiv war. In der anschließenden Beschreibung erklärt sie, dass die Online-Lehre durch Corona ihr Studium erleichtert hat. Dennoch hat sie entgegen ihren Erwartungen, seitdem das Kind auf der Welt ist, wenige bis gar keine Leistungen erbracht. Dies bewertet sie jedoch nicht als schlecht. Sie hat sich „der Situation geöffnet“.

RF: Bei der Proposition könnte die Aussage noch im Sinne des Kampfes um Kontinuität ausgelegt werden. Af investiert viel Zeit und Energie für ihr Studium in der Zeit ihrer Schwangerschaft und möchte vor der Geburt viel geschafft haben, um in der Anfangszeit mit ihrem Kind in ihrem Studium nicht hinterherzuhängen. Bei der anschließenden Antithese hingegen kann (in Verbindung mit den Aussagen des folgenden Orientierungsrahmens von Af) eher ein Abrutschen ins Diffuse wahrgenommen werden. Sie stellt die Familie an die oberste Stelle, lässt es auf sich zukommen und beachtet dabei nicht den langen Zeitraum, der entsteht, in dem sie durch BAföG finanziert wird und keine Fortschritte mehr in ihrem Studium macht. Wie oben bereits angesprochen, steht sie damit im Kontrast zu den beiden Vätern der Gruppe, die aktiv dabei sind alles parallel organisiert zu bekommen und nach Möglichkeit keine der drei Lebensereignisse vernachlässigen. Auch hier wird der Einfluss der Ideale tradierter Rollenverteilungen aus Kapitel 4.4.1 relevant. Die beiden Mütter (Af & Bf) erfüllen damit die Erwartungen an die soziale Institution Familie, den Leistungsanspruch der Nachwuchssicherung und das Bild einer „guten Mutter“ (vgl. Kapitel 4.4.1, passim).

**Bf:** „(...) das ist so n‘ übergreifendes Gefühl was ich einfach gerade in meiner Schwangerschaft wahrnehme (.) das es eben auch sehr viele Meinungen dazu gibt (.) zu allen Prozessen, die dann gerade irgendwie im Körper von einer Frau ablaufen ehm ja oder, dass einem (.) ungefragt ehm (.) ja die Frage gestellt wird oder die eigene Lebensgeschichte erzählt wird (...)“ [Z. 310-315].

FI: Bf berichtet von den übergriffigen Meinungen, die von außen an sie als schwangere Frau herangetragen werden. Sie bezieht sich auf die Meinungen, die ihr zu den Prozessen, die während der Schwangerschaft im Körper ablaufen, ungefragt mitgeteilt werden. Zusätzlich sind die Personen sehr mitteilungsbedürftig und erzählen von ihren eigenen Erfahrungen und Lebensgeschichten, ohne abzuwarten, ob Bf die Geschichten hören möchte.

RF: Die Proposition oder Validierung bezieht sich auf die vergeschlechtlichte Übergriffigkeit bei schwangeren Frauen. Bf betont dabei besonders den Körper der Frau. Daraus könnte hergeleitet werden, dass die Schwangerschaft dazu führt, dass der intime Schutz nicht mehr gegeben ist und die Gesellschaft die sonst vorherrschenden Grenzen missachtet. Es werden übergriffige Fragen gestellt, Erwartungen geäußert und Meinungen zu Verhaltensweisen geteilt, mit dem (unterbewussten) Versuch einen Einfluss auf die Schwangere zu haben oder in gewisser Weise mitzuwirken. An anderer Stelle bestätigt Af diese These, indem sie davon spricht, dass sie den Eindruck hat, dass alle „mit schwanger sein“ wollen [Z. 324].

**Af:** „Das ist sehr eh (2) sehr spannend glaub ich bei uns, weil wir handeln immer sehr aus über so Haushaltsaufgaben und auch besonders viel über freie Zeit, die man sich so nehmen kann. Ehm ja, diese Verteilung von „Mentalload“ ist sehr also ich würde es sehr einseitig nennen ich glaube, wenn mein Partner dazu befragt würde, hätte er eine andere eh Meinung dazu ehm ich kümmere mich eigentlich um alle Dinge die eigentlich so im Haushalt anfallen und die ehm Kinder betreffen (...)“ [Z. 595-600]

FI: An dieser Stelle beschreibt Af die Aushandlungen zwischen ihrem Partner und ihr. Sie würden zwar viel über Freiräume sowie Haushaltsaufgaben und die Verteilung dieser sprechen, jedoch ist aus ihrer Sicht schlussendlich sie diejenige, die an alles denkt und denken muss und sich trotz Aushandlungen um den Haushalt und die Kinder kümmert.

RF: Mit dieser Exemplifizierung zum Thema Aushandlungen stehen Egalität in der Partnerschaft gegenüber tradiertem Rollenverteilung. Der Wunsch nach Egalität scheint bei Af groß zu sein und den Aushandlungen zufolge scheinen sich beide Eltern darum zu bemühen mehr Egalität in Bezug auf Haushaltsaufgaben und Mentalload zu schaffen. Tatsächlich setzen sich jedoch traditionelle Rollenmuster durch, sodass Af Zuhause nach traditionellen Vorstellungen die Aufgaben der Frau und Mutter übernimmt und sich um alles kümmert. Dieser Aspekt kann in Bezug zu der mikrosoziologischen Perspektive gesetzt werden, da trotz der Versuche von Af die Rollenstruktur sehr festgelegt ist (vgl. Kapitel 4.4.1, S. 39).

**Dm:** „(...) am Anfang, als wir noch zusammen waren, ehm das gab's halt nie so wirklich und für mich war halt auch immer klar, ich muss halt arbeiten, vor allem nach der Trennung, irgendwie musste ich ja über die Runden kommen und irgendwo musste ich ja auch den Unterhalt her holen ehm deswegen das gab's nie die Diskussion irgendwie dass die Mutter arbeiten geht und ich dann halt das Studium mache das gab's halt nicht (...)“ [Z. 633-637].

FI: Der Teilnehmende beschreibt, dass es in der Beziehung mit seiner Exfreundin keine Aushandlung darüber gab, wer für finanzielle Sicherheit sorgt und wer zuhause bleibt. Nach der Trennung musste Dm weiterarbeiten, um den Unterhalt sowohl für sein Kind als auch für sich selbst zu finanzieren.

RF: Auf der einen Seite stellt Dm eine Antithese auf, indem er davon berichtet, dass es im Gegensatz zu den Erzählungen der anderen Diskussionsteilnehmenden, zwischen seiner Exfreundin und Mutter des Kindes keine Aushandlungen gab. Zugleich bestätigt er jedoch im Sinne einer Exemplifizierung die Handlungen nach traditionellen Rollenvorstellungen. Innerhalb der Beziehung und auch danach gibt es eine klare Aufteilung der Rollen und den damit verbundenen Aufgaben. Er muss als Mann für die finanzielle Sicherheit sorgen und es stand nicht zur Debatte, dass die Frau arbeiten geht und er den Fokus auf die Familie und sein Studium legen kann. Im Gegensatz zu den Ausführungen von Schneider (2002) ist in dieser Konstellation noch verstärkt das Pflichtbewusstsein und nicht der Verhandlungshaushalt zu erkennen (vgl. Kapitel 4.4.1, S. 41).

#### **(4) Über das Erleben des Studiums als Nebentätigkeit** (S. Wahl)

**Dm:** „(...) also ich werde jetzt (...) ne Vollzeitstelle annehmen und mein Studium jetzt auch erstmal pausieren (...) ob ich den Master dann immer noch zu ende mache weiß ich noch nicht hundertprozentig (...)“ [Z. 649-654]

FI: Der Teilnehmende berichtet von seiner aktuellen Lage und Vorgehensweise bezüglich der Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf. Er hat sich dazu entschieden, eine Vollzeitstelle anzunehmen und damit sein Studium zu „pausieren“. Er hat noch keine Entscheidung getroffen, ob er seinen Master eines Tages zu Ende machen möchte oder ob die Entscheidung für eine Vollzeitstelle einen Abbruch seines Studiums bedeutet.

RF: Anhand dieser Proposition wird deutlich, dass das Masterstudium keine Priorität hat und hinter die finanzielle Absicherung gestellt wird. Jedoch ist hier zu bedenken, dass der Teilnehmende bereits einen Abschluss hat und damit für ihn vor allem eine höhere Qualifikation weniger relevant zu sein scheint. Der Fokus und Wunsch des Teilnehmenden (für seine neue Familie) ist die finanzielle Absicherung. Für diesen Moment entscheidet er sich

damit gegen das Studium und es wird noch weniger als eine Nebentätigkeit. Wie auch bei Freche (2014) ist hier die fehlende finanzielle Absicherung ausschlaggebend für den voraussichtlichen Studienabbruch (vgl. Kapitel 4.4.2, S. 41). Das Studium steht der finanziellen Sicherheit im Weg und wird an dieser Stelle zu einer optionalen Ergänzung für weit entfernte zukünftige Lebenssituationen.

**Af:** „(...) man könnte sich jetzt die Frage stellen warum höre ich nicht auf weil ich ganz schön viel BAföG bekomme und ehm das einfach richtig dämlich wäre deshalb mache ich es so weiter (2) ja (.) machs erstmal so weiter bis es ne andere Option gibt und diese andere Option ist einfach sehr weit entfernt weil ein duales Studium in Vollzeit nicht familienfreundlich ist.“ [Z. 980-984]

**FI:** Die Teilnehmende erklärt, warum sie weiterhin für das Studium eingeschrieben ist, obwohl sie vorher erklärt hat, dass es eigentlich nicht mehr das ist, was sie als Beruf ausüben möchte. Sie hat viel an dem Fach und der daraus folgenden Tätigkeit zu kritisieren. Sie begründet ihr fortlaufendes Studium mit der finanziellen Absicherung durch BAföG. Außerdem stellt sie dar, dass sie aktuell keine zufriedenstellende Alternative sieht und die derzeitige Situation so laufen lässt, bis es eine andere Option gibt oder bis ihre gewünschten Alternativen möglich beziehungsweise in ihrem Sinne mit der Familie vereinbar sind.

**RF:** Im Gegensatz zu den in Kapitel 4.4.2 angesprochenen Risiken und den Problemlagen durch mangelnde finanzielle Sicherheit, nutzt Af das Studium aktuell für ihre finanzielle Sicherheit durch BAföG. Allerdings geht sie dabei nicht auf die nachfolgenden Auswirkungen von BAföG ein und dem Aspekt der zeitlichen Begrenzung sowie dass sie am Ende einen Großteil zurückzahlen muss. Die zeitliche Begrenzung würde sie voraussichtlich mit ihrer aktuellen Haltung zu studieren überschreiten. Hinzu kommt, dass sie keinen Abschluss hat und den Erwerb eines solchen, zur Sicherung des Lebensunterhaltes, hinauszögert. Das Vollzeitstudium steht für sie im Kontrast zu einem familienfreundlichen Studium. Sie sieht aktuell keine Möglichkeit, beides zu kombinieren und eine Vereinbarkeit herbeizuführen. Af richtet alles nach ihren Kindern und der Familie aus, sodass das Studium nur für ihre Finanzierung und nicht zur beruflichen Weiterentwicklung und Qualifizierung genutzt und damit im Prinzip eine Nebentätigkeit zum Familienleben wird. Die propositionale Antithese schildert einen Kontrast zu den Lebenssituationen der anderen Diskussionsteilnehmenden, die ihre finanzielle Absicherung nicht durch das Studium herstellen und zugleich validiert Af das Studium als Nebentätigkeit. Allerdings ist zu erwähnen, dass Af einen berufstätigen Partner hat und sich bewusst und unter anderem aufgrund der Flexibilität für die Familiengründung während des Studiums entschieden hat.

<p><b>Af:</b> „(...) über verschiedene Themen der Erziehung, die mich auch im Studium (.) halt begleitet haben, weshalb ich es sehr praktisch fand zu studieren, weil man sich da <u>natürlich</u> auch für die Elternschaft sinnvolle Seminare <u>raussuchen</u> kann (...)“ [Z. 176-179]</p>
<p>FI: Hier schildert die Teilnehmende, wie sie ihr Studium nutzt. Sie wählt die Inhalte thematisch passend zur Elternschaft, um sich darüber zu informieren und Neues zu erlernen.</p>
<p>RF: Mit dieser Proposition oder Divergenz führt die Teilnehmende aus, dass sie das Studium als Nebentätigkeit nutzt. Die Inhalte des Studiums werden weniger für die berufliche Weiterentwicklung als für die erzieherischen Kompetenzen für sie als Mutter genutzt. Daraus könnte hervorgehen, dass sie das Studium als angenehme Nebentätigkeit im Sinne eines Minijobs auf 450€-Basis sieht. Sie sieht den praktischen Sinn ihrer Fächerwahl für ihre Elternrolle und es könnte davon ausgegangen werden, dass sie dadurch den Fokus ihrer beruflichen Weiterentwicklung sehr vernachlässigt.</p>
<p><b>Bf:</b> „(...) das e h ja bald auf die Welt kommende Kind war tatsächlich ne <u>geplante</u> Entscheidung a:lso eh (.) während des Masters jetzt den Master den hab ich eh ja jetzt berufsbegleitend eh sozusagen und ehm <b>ja</b> jetzt so meine in meiner <u>Vorstellung</u> eh wird's jetzt so sein, dass ich auch so die Elternzeit e h m dazu nutze so n' bisschen um einen geistigen <u>Austausch</u> zu bekommen also (..) mal schauen <u>wie viel</u> ich dann tatsächlich schaffe aber ich eh stress mich da in der Hinsicht nicht eh zumal ich da auch ganz abgesichert bin jetzt erstmal so was da Arbeits- und Berufsleben anbelangt (...)“ [Zeile 98-104].</p>
<p>FI: Die Teilnehmende erzählt, dass ihre Schwangerschaft geplant war und sie den Master vorher schon berufsbegleitend gemacht hat. Das Studium möchte sie in ihrer Elternzeit ergänzend zum Kind für einen geistigen Austausch nutzen und sie lässt es auf sich zukommen, wie intensiv sie in der Elternzeit studieren und Leistungen erbringen wird. Sie betont am Ende, dass sie finanziell abgesichert ist und sich daher um diesen Aspekt keine Gedanken machen muss.</p>
<p>RF: Diese Validierung zeigt, dass auch diese Teilnehmende das Studium in ihrer kommenden Zeit als Mutter und besonders in Bezug auf die Elternzeit, in der sie nicht arbeiten muss, eher als Nebentätigkeit sieht. Die Verfügbarkeit als Mutter steht im Vordergrund, sie hat keinen konkreten Plan für das Studium und alles Weitere lässt sie auf sich zukommen. Allerdings ist insofern eine Differenzierung zu Af zu sehen, dass Bf bereits ein abgeschlossenes Studium, sowie einen sicheren Job hat.</p>
<p><b>Cm:</b> „(...) hab ich dann den Master angefangen hatte ne hatte ne halbe Stelle (...) mit der halben Stelle hatte ich dann <u>einen</u> Tag in der Woche Unitag da hab ich dann sozusagen ich glaube in zwei Semestern ehm <u>alle</u> Pflichtkurse gemacht die irgendwie <u>nicht</u> am Wochenende gingen und ehm hab dann also richtig ich glaube in zwei also vielleicht auch drei Semestern oder so eigentlich mein komplettes Masterstudium <u>durchgeboxt</u> naja und genau (.) und das hing eben auch damit zusammen weil ich eben nebenbei noch arbeiten musste °meine Frau genauso° ne und dann waren die Kinder halt schon ein bisschen <u>größer</u> (...)“ [Z. 748-757].</p>

FI: Der Teilnehmende schildert seine Struktur und die Kombination einer Teilzeitstelle mit dem Masterstudium. Er beschreibt, dass er innerhalb von sehr kurzer Zeit den Großteil seines Studiums abgeschlossen hat, sagt aber auch, dass seine Kinder da schon etwas größer waren.

**Cm:** „(...) ja (.) das hatte ich vorhin schon gesagt ne dieses dieses ehm die Kinder haben sich eigentlich dran gewöhnt das wir ständig irgendwie am Jonglieren warn so ne mit Arbeit Studium das war gehörte irgendwie immer dazu und ehm je nachdem wo irgendwas war dann da ham sich die Prioritäten eben auch relativ schnell wieder verändert (...)“ [Z. 1035-1039].

FI: An dieser Stelle benennt Cm das Jonglieren von Familie, Studium und Beruf und die Tatsache, dass diese von Anfang dazu gehört hat und eher die Normalität war. Die Kinder hätten sich an diese häufig wechselnden Lebenssituationen gewöhnt.

RF: (für beide) Mit dieser propositionalen Exemplifizierung und Differenzierung wird erneut das Jonglieren und die Triangulation (Studium – Beruf – Elternsein) angesprochen. Cm und seine Frau haben zwar ihre Prioritäten je nach Situation gewechselt, jedoch wurde dabei nicht das Studium abgebrochen. Das Studium war je nach Priorität teilweise eher eine Nebentätigkeit, allerdings ist zu betonen, dass Cm in sehr kurzer Zeit die Anforderungen des Masterstudiums abgeschlossen und damit eine Vereinbarung der Trias ermöglicht hat.

##### **(5) Der Einfluss der Fächerkulturen auf die Vereinbarkeit von Elternsein und Studium** (R. Wichelhaus)

**Dm:** „(...) das hat aber aus- auf Grund der persönlichen Umstände halt irgendwie sich dann alles gezogen hat und dann halt mit der mit der Bachelorarbeit mit den Datensätzen das wurde dann halt alles doch ‘n bisschen schwieriger als gedacht also es war ja von meiner Seite aus ganz anders geplant da gabs aber halt tatsächlich wenig Verständnis für und eh ja wurde die Verlängerung halt auch nicht bewilligt (...)“ [Z. 884-888]

**Dm:** „(...) ich war sogar beim Arzt und hab mit ner Ärztin gesprochen die hat mir ein Attest gegeben und selbst das haben die nicht akzeptiert soo die haben gesagt „ja gut Stress ist normal in der Abschlussarbeitsphase“ so da ist jetzt nur weil man ein Kind bekommt (...)“ [Z. 896-899].

FI: Der Teilnehmende beschreibt (exemplifizierenden Elaboration), dass seine persönlichen, sowie das Studium betreffenden Belastungsfaktoren und Anforderungen während der Zeit seiner Bachelorarbeitsphase sehr hoch gewesen seien. Die Geburt seines ersten Kindes sei in die Schreib- und Erhebungsphase seiner Bachelorarbeitsphase gefallen, sodass er zu wenig zeitliche Ressourcen zur Verfügung gehabt habe, um diese fristgerecht einreichen zu können. In diesem Zusammenhang thematisiert er auch, dass er keine Verlängerung bewilligt bekommen habe von seiner Fakultät und er wenig Verständnis für seine Lebenssituation erfahren habe. Weiter beschreibt er, dass selbst eine Krankschreibung seiner Ärztin ihm nicht

zu einer Fristverlängerung bezüglich des Abgabezeitpunktes seiner Abschlussarbeit verholfen habe.

**Bf:** „(...) da habe ich jetzt auch die Erfahrung gemacht dass eh eigentlich alle Dozierenden die ich irgendwie dann mal angesprochen hab wenn ich in einer Notsituation war das ich etwas nicht geschafft habe rechtzeitig abzugeben oder so (.) ehm das da eigentlich niemand eh war und gesagt hat ja ne ich gebe dir jetzt keinen Aufschub oder so also es war eigentlich eher sehr supportive (...)“ [Z. 801-806].

FI: Die Teilnehmende beschreibt eine sehr divergente (Antithese) Erfahrung im Kontrast zu dem Erfahrungswissen des Diskussionsteilnehmers Dm. Sie verdeutlicht, dass sie in Notsituationen die Dozierenden angesprochen und um eine Fristverlängerung gebeten habe. Dabei habe sie eher die Erfahrung gemacht, dass eine Fristverlängerung in Absprache oft möglich gewesen sei und sie diese Möglichkeit auch als Unterstützung erlebt habe.

RF (für beide): Anhand dieser exemplifizierenden Elaborationen, sowie Antithese wird deutlich, dass die Fächerkultur ein entscheidender und wichtiger Faktor mit Blick auf die Vereinbarkeit von Elternsein und Studium zu sein scheint. Wie bereits im theoretischen Bezugsrahmen erwähnt, skizziert Multurs (2004), dass die Genese und Aufrechterhaltung von spezifischen Fächerkulturen mit sehr unterschiedlichen Faktoren zusammenhängen könnte. Dabei spielen vor allem fachbezogenen Differenzen bspw. der Umgang mit Fristverlängerungen, wie in diesem Fallbeispiel, eine zentrale Rolle. Diese Differenzen ergeben sich auch aus viel tiefliegenden Strukturen, wie etwa Traditions- und Entwicklungslinien eines bestimmten Faches, das zum Beispiel von Geschlecht beeinflusst wird (vgl. Multrus 2004, S. 88). Wir sehen hier also in besonderer Weise den Kontrast zwischen der Fakultät für Volkswirtschaftslehre und der Erziehungswissenschaft/Lehramt. Dabei drängt sich die Vermutung förmlich auf, dass gerade in Fakultäten, die sich auch qua ihrer Profession und ihres Habitus mit Ungleichheitsdimensionen und deren Bewältigung auseinandersetzen, eine Sensibilisierung für vielfältige Lebensentwürfen eher etabliert und institutionell verankert ist als in anderen Fachgebieten. Des Weiteren ließe sich die Hypothese aufstellen, dass es sich auch hier um eine geschlechtsspezifische Differenzierungslinie handeln könne, und zwar insofern, dass bei studierenden Vätern nicht die gleiche Verantwortung im Hinblick auf die Betreuung und Pflege der Kinder assoziiert wird, wie bei den weiblichen Kommilitoninnen mit Kind(ern) und somit das Legitimationsargument für eine Fristverlängerung einer Arbeit entfällt. Inwiefern hier auch Universität als männlicher Leistungsort definiert werden kann, in dem es keine „Auszeiten“ aufgrund von

Kindererziehung, -erkrankung oder Ähnliches gibt, kann angeregt werden, bleibt aber bis zu einem gewissen Grad wissenschaftlich gesehen spekulativ.

#### **6.3.4. Reflexion des Forschungsprozesses**

(K. Leu)

An dieser Stelle soll noch einmal ein Rückblick auf den Forschungsprozess bezogen auf die Durchführung der Gruppendiskussion geworfen werden. In dieser Hinsicht sind vor allem drei Aspekte zu beleuchten, die sich während des Prozesses als besonders wichtig oder schwierig erwiesen haben, bzw. die es noch einmal kritisch zu reflektieren gilt. Ein Schritt im Prozess, der sich als äußerst zeitintensiv gestaltet hat, ist die Erstellung eines Leitfadens, der der Gruppendiskussion zugrunde gelegt werden sollte. Die Praxis hat gezeigt, dass sich eine lange Bearbeitungszeit des Erhebungsinstruments zwar in Bezug auf dadurch erworbene Sicherheit im Vorgehen und ggfs. einen Wunsch des Perfektionismus hinsichtlich des Erhebungsinstruments (getreu dem Motto: je besser die Ausarbeitung des Erhebungsinstruments, desto besser auch die Erhebung) möglicherweise positiv auf den Prozess auswirkt. Das Ziel einer Gruppendiskussion sollte sein, den Teilnehmenden verschiedene, für das Erkenntnisinteresse relevante Thematiken (bspw. in Form von Thesen oder Stellungnahmen, etc.) vorzustellen und sie darüber ins Gespräch kommen zu lassen. Gewollt sind hier explizit auch Bezugnahmen aufeinander und auch Überleitungen, die von den Teilnehmenden selbst initiiert werden, sodass auch andere Thematiken, die nicht im Leitfaden enthalten sind, angesprochen werden können. Eine vorige Formulierung der drei Themenblöcke ist dabei vonnöten, sodass sichergestellt werden kann, dass das relevante Forschungsinteresse tatsächlich getroffen wird und Beachtung findet. Feinformulierungen von Unterthemen und Fragen werden jedoch nicht notwendig, da diese als Thema in den „Raum geworfen“ werden können, sodass die Diskussionsteilnehmenden miteinander ins Gespräch kommen und dieses selbst steuern. Ein anderer, den Leitfaden betreffender, Aspekt ist der Grad der Orientierung am Leitfaden. Innerhalb der Diskussion kann eine zu „verbissene“ Nähe zum Leitfaden und die zu genaue Abarbeitung der vorab festgelegten Themenbereiche schnell dazu führen, dass Themenvorschläge und Hinweise von Teilnehmenden überhört, bzw. von den Moderator\*innen übergangen und damit nicht weiter in den Verlauf der Diskussion aufgenommen werden. Eine Offenheit gegenüber dem Diskussionsverlauf und seinen aufkommenden Thematiken ist deswegen in der Durchführung einer Gruppendiskussion von großem Vorteil und sollte daher



gewahrt, bzw. sich angeeignet werden. Ein weiterer Aspekt, der auch mit der inneren Haltung der Forschenden zusammenhängt, ist die Reflexion der eigenen Rolle als Forscher\*in. Die Tatsache, dass einige Mitglieder der Forschungsgruppe mehrere der Diskussionsteilnehmenden persönlich kennen, wirft zwangsläufig die Problematik des Kontrasts Nähe und Distanz zwischen dem oder der Forschenden, den Beforschten, der Forschung an sich und dem Forschungsgegenstand auf. Hier wird die Notwendigkeit einer möglichst offenen, objektiven Haltung deutlich, sodass die Teilnehmenden nicht durch suggestive Fragestellungen oder Ansprachen beeinflusst werden. Des Weiteren muss auch noch einmal das Format der Diskussion, die Online-Durchführung, Erwähnung finden. Dieses hat seine Begründung in dem Pandemiegeschehen des Erhebungszeitpunkts gefunden und beinhaltet einige Besonderheiten und Einschränkungen im Vergleich zu einer analogen Diskussion. Zum einen erschwert die Online-Diskussion die Überlagerung von Gesprächsbeiträgen. Durch die technischen Gegebenheiten wird die Gesprächsdynamik sehr verlangsamt, da die Stimmen der einzelnen Teilnehmenden nicht mehr verständlich sind, wenn sie sich überlagern. Aufgrund dessen sind die Wortbeiträge der Teilnehmenden sehr geordnet und hintereinander angestellt. Es steht zum anderen wohl außer Frage, dass eine analoge Diskussion mit Personen, die sich alle in demselben Raum befinden, in der Lage ist, eine gänzlich andere Gesprächsatmosphäre zu generieren als die Diskussion am Bildschirm. Welche Unterschiede sich innerhalb des Materials nun aufgrund des Online-Formats manifestiert haben, ist nicht zu identifizieren. Dennoch ist die Überlegung anzustellen, dass sich im Rahmen einer analogen Diskussion anderweitige Gesprächsdynamiken entwickelt hätten.

Diese, dem Forschungsprozess immanenten Aspekte sind zum einen während der Durchführung und zum anderen im Anschluss an die Durchführung mithilfe des Instruments eines über die gesamte Spanne der Forschung geführten Forschungstagebuchs entstanden. Ihre kritische Betrachtung soll an dieser Stelle Denkanstöße zum Prozess und seinen eventuellen Optimierungspotenzialen bieten.

Nach der Reflexion dieser Aspekte, die während des Forschungsprozesses aufgefallen sind, kann im Anschluss ein Zwischenfazit zur Gruppendiskussion und deren Analyseergebnisse gezogen werden.

### 6.3.5. Zwischenfazit

(S. Wahl)

Die zu Beginn der Forschungswerkstatt angeregte Hypothese, dass es sich um ein geschlechtsspezifisches Verteilungsmuster von Intentionen sowie Haltungen und Lebensentwürfen handelt und die Frage, wann der „richtige“ Zeitpunkt für die Familiengründung ist, konnte insofern auch in unseren Ergebnissen Bestätigung finden, als dass die studierenden Mütter bzw. schwangeren Studentinnen von einer geplanten Entscheidung gesprochen haben. Die teilnehmenden Väter hingegen sprachen von einer zufälligen bzw. ungeplanten Familienplanung. Auch die theoretischen Ausführungen in Kapitel 4.4 konnten Hinweise darauf geben, dass die Verteilung von Care-Aufgaben, die Entscheidung, wer Zuhause bleibt, die finanzielle Absicherung, sowie die Ablösung von der eigenen Herkunftsfamilie sehr unterschiedlich ausfallen können. Die so unterschiedlichen Lebensentwürfe der Diskussionsteilnehmer\*innen zeigen nur einen kleinen Ausschnitt von Motiven und Beweggründen, sowie potenziellen Stolpersteinen in der Bewältigung von Herausforderungen der Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium (und Beruf). Zunächst ausgehend von der Frage, wie der Spagat zwischen dem Dualismus von Elternsein und Studium bewerkstelligt werden kann, zeigte sich im Verlauf der Forschungswerkstatt zunehmend die Situation, dass studierende Eltern (gerade im Masterstudium) zusätzlich einer Berufstätigkeit nachgehen. Daraus ergab sich ein Dreiklang von Verantwortungen und Erwartungshaltungen an die Vereinbarkeit dieser drei zentralen Lebensdimensionen. In diesem Zusammenhang wurde die Tendenz deutlich, dass diese Lebensdimensionen für die studierenden Eltern ungleich gewichtet sind und dass das Studium häufig an dritter und damit letzter Stelle steht. Die finanzielle Absicherung spielt bei allen Diskussionsteilnehmenden eine ausschlaggebend große Rolle, sodass diese in Kombination mit der Familie Priorität hat.

Das explorative Interview mit dem AStA (Kapitel 3.1.3) beleuchtete erstmals die Relevanz der verschiedenen Fächerkulturen in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Studium. Die daraus resultierende Annahme, dass die verschiedenen Fächerkulturen einen erheblichen Einfluss auf die Umgangsweisen mit Studierenden mit Kind(ern) haben könnten, bestätigte sich ebenfalls innerhalb der Gruppendiskussion. Die drei Diskussionsteilnehmenden, die Erziehungswissenschaft und Lehramt studieren, berichteten von sehr zuvorkommenden Dozierenden und geschaffenen Möglichkeiten für ein gelingendes Studium neben den persönlichen Lebenssituationen. Konträr dazu führte der vierte Diskussionsteilnehmer, der Volkswirtschaftslehre (VWL) an einer anderen Universität studiert, aus, dass ihm besonders in

der kritischen und sehr stressigen Situation rund um die Geburt seines ersten Kindes kein Verständnis entgegengebracht wurde und es keine Möglichkeit gab, die vielen Herausforderungen zu meistern. Dadurch musste er einen Großteil der Leistungen abbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt nachholen.

Im Rahmen der Forschungswerkstatt und dieses Forschungsberichtes konnte nur ein Teil der Ergebnisse analysiert und dargestellt werden, welche für einen fortlaufenden Forschungsprozess weiter vertieft werden könnten. Im Sinne der dokumentarischen Methode könnten weitere Gruppendiskussionen mehr Quantität bewirken. An dieser Stelle ist jedoch festzuhalten, dass bereits die vielen Aspekte dieser Gruppendiskussion die Notwendigkeit von Entwicklungen seitens der Universitäten und weiteren Institutionen einfordern. Es ist davon auszugehen, dass bei vielen der Studierenden mit Kind(ern) dem Pausieren des Studiums oder sogar Abbrüchen vorgebeugt werden kann, wenn es weitere Möglichkeiten für einen gesicherten Lebensunterhalt gibt. Das könnte sich auf die Bedingungen für BAföG jedoch besonders auf die Flexibilität der Universitäten beziehen und würde als ersten Schritt eine bewusster Wahrnehmung und Fokussierung auf diese Zielgruppe mit ihren Spannungsfeldern bedeuten.

## 7. Fazit

(S. Wahl)

Aktuell machen studierende Eltern 6 Prozent der Studierenden aus. Es ist davon auszugehen, dass das Thema „Studieren mit Kind(ern)“ in Zukunft zunehmend mehr Menschen betreffen wird, da unter anderem auf Grund der Akademisierung und dem Zertifizierungsdrang stetig immer mehr Menschen studieren.

Nachdem die Analyse der Einzelinterviews, sowie der Gruppendiskussion durchgeführt wurde, bleibt die bereits zu Beginn des Forschungsprozesses formulierte Hypothese weiterhin von Bestand und damit valide: Die Lebenssituation von studierenden Eltern und besonders die, von studierenden Frauen mit Elternverantwortung scheint ein bisher wenig beforschtes und damit tendenziell auch wenig erschlossenes Forschungsgebiet auszumachen. Im Hinblick auf die Gültigkeit, also die Validität der Forschungsergebnisse erwies sich die Entscheidung für ein *mixed-methods Prinzip* von quantitativer Erhebung der Gleichstellungskommission der Fakultät für Erziehungswissenschaft, den qualitativen Einzelinterviews sowie eine Gruppendiskussion der Forschungswerkstatt als besonders zielführend. Denn alle Ergebnisse wiesen in eine ähnliche Richtung.

Die bisherige (wenn auch dürftige) Studienlage gab Hinweise darauf, dass studierende Mütter im Gegensatz zu studierenden Vätern mit Beginn der Familienplanung überproportional oft ihr Studium unterbrechen, pausieren und zum Teil sogar abbrechen. Damit haben wir Hinweise auf eine geschlechtsspezifische Markierung im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium. Wie bereits im Zwischenfazit erläutert wurde, können die Ergebnisse der Gruppendiskussion diese Hypothese fürs Erste bestätigen. Aus den beiden Einzelinterviews geht ebenfalls die Lage zweier Frauen hervor, die diverse zusätzliche Belastungsfaktoren handhaben müssen und ihr Studium teilweise pausiert sowie aus verschiedenen Gründen diesbezügliche Abbruchgedanken haben.

Ein besonders großes Thema ist die finanzielle Absicherung. Sowohl bei den Teilnehmenden der Einzelinterviews als auch bei denen der Gruppendiskussion scheinen die Möglichkeiten zur Absicherung des Lebensunterhaltes einen relevanten Einfluss auf die Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium zu nehmen. Die bestehenden finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten sind an viele Bedingungen geknüpft, die häufig zu weiteren Belastungen führen und nicht bewirken, dass Studierende mit Kind(ern) Entlastung erfahren und die Vereinbarkeit besser gelingen kann. Für Personen, die BAföG beziehen, gestalten sich

Nebenverdienste als schwierig, da die Unterstützung durch das BAföG-Amt ab einem gewissen Einkommen entfällt. Hinzu kommen die Bedingungen der Regelstudienzeiten, die häufig nicht eingehalten werden können. Urlaubssemester könnten dieser Problematik entgegenwirken, jedoch dürfen innerhalb dieser bei Bezug von ALG II keine Leistungen erbracht werden, was im Hinblick auf den „Entlastungsgedanken“ einen Widerspruch erzeugt. Diese Faktoren bewirken zusätzlichen Druck und schaffen Abhängigkeiten, die einem kontinuierlichen Studium entgegenstehen können.

Universitätsintern bleibt die Frage, was Hochschulen, ausgeklammert von Reformen zur finanziellen Absicherung, jetzt tun und bewirken können, damit studierenden Eltern nicht ausgeschlossen werden und diese ebenfalls erfolgreich einen Studienabschluss absolvieren können.

Die explorative Phase der Forschungswerkstatt konnte Hinweise darauf geben, dass es sich hier im Kern um Fragen der personellen Zuständigkeit und einer damit einhergehenden institutionell, habituellen Verantwortung der Berater\*innen der unterschiedlichen universitätsinternen Beratungs- und Unterstützungsangebote gegenüber ihrer Adressat\*innen, also den Studierenden mit Elternverantwortung handelt. Vermehrt sahen die Stellen studierende Eltern nicht als Teil ihrer Klientel und verwiesen auf den Familienservice. Es ist daher zu vermuten, dass die jeweiligen Institutionen und Beratungsstellen keine Angebote haben oder diese nicht bewerben. In der Analyse der Forschungswerkstatt wurde die Nachfrage nach niederschweligen, konstanten Beratungs- und Unterstützungsangeboten deutlich, sodass Studierenden mit Kind(ern) ein leichter Zugang ermöglicht wird. Ferner wird sichtbar, dass besonders für diejenigen, die schon sehr lange (nicht aktiv) studieren, eine Rückkehr ins Studium mit Motiven wie Scham, Scheitern und Zweifeln behaftet ist. Daraus resultiert ein besonders hoher Unterstützungsbedarf zum Wiedererlangen von Struktur und Ermöglichen der Vereinbarkeit von Familie und Studium.

Anschließend an diverse notwendige Angebote, wird der Bedarf nach einer Anpassung der Lehre deutlich. Die Universität scheint weiterhin vorwiegend als männlicher Leistungsort zu funktionieren, was vor allem bei den Fächerkulturen außerhalb der Erziehungswissenschaft zum Thema wird. Außerdem scheint es, unabhängig von der Fächerkultur, in der Lehre überwiegend an Flexibilität für Studierende mit Kind(ern) zu fehlen. Die befragten Personen der Forschungswerkstatt schilderten, dass die Online-Lehre für Entlastung gesorgt hat, jedoch auch mit bekannten Abstrichen im Vergleich zur Präsenzlehre verbunden war. Flexible Zeiten und neue Optionen der Leistungserbringung für eine gleichberechtigte Teilhabe würden den studierenden Eltern zugutekommen.

Inwiefern sozialpolitische Interessen und Lobby-Fragen eine (bedeutsame) Schlüsselfunktion einnehmen, ist nach wie vor fraglich. Der Verdacht drängt sich jedoch förmlich auf, dass vor allem auch durch sozialpolitische Akteur\*innen und jahrelange Allianzen und Entscheidungsträger\*innen eine Fokussierung der Gruppe der studierenden Eltern systematisch aus dem Blick der Öffentlichkeit geraten ist.

Im Sinne der Intersektionalität und Gleichberechtigung wird der Auftrag deutlich, studierende Eltern mit ihren unterschiedlichen Lebensentwürfen in den Fokus zu nehmen und mitzudenken, sodass Universitäten und Hochschulen den diversen Lebensrealitäten zunehmend mehr entsprechen können und diese als Teil ihrer Arbeit, Lehre und Methodik anerkennen. Damit könnten Universitäten als Vorbild und *role-model* für eine wertschätzende, sowie diskriminierungs- und barrierefreie Haltung gegenüber vielfältigen Lebensweisen eine elementare Rolle und Funktion im Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung der Gesamtgesellschaft zugesprochen werden.

Im Anschluss an das Fazit werden weitere Handlungsperspektiven dargestellt, die im Laufe der Forschungswerkstatt deutlich geworden sind, sich aus dem Gesagten der Interviews sowie der Gruppendiskussion ergeben und von den Verfasser\*innen dieses Berichtes als relevant und zukunftssträchtig markiert werden konnten.

## 8. Handlungsperspektiven

(L. Jacobs)

Anschließend an die Auswertung des erhobenen Materials und die Darstellung der daraus erworbenen Erkenntnisse beziehen wir uns noch einmal auf die Frage, inwieweit sich für die Institution Universität Verbesserungspotentiale im Hinblick auf ihre Familienfreundlichkeit bzw. ihren Umgang mit Studierenden mit Kind(ern) abbilden. Zu dieser Thematik konnten im Rahmen der Gruppendiskussion und der narrativen Einzelinterviews, Äußerungen und wichtige Hinweise der Teilnehmenden gesammelt werden, die jedoch innerhalb der Analyse der zugrundeliegenden Orientierungsrahmen, sowie innerhalb der Prozessstrukturen des Lebenslaufes, keine vertiefende Berücksichtigung finden konnten. Dennoch möchten wir, dass diese Aspekte ihren Platz im vorliegenden Forschungsbericht finden. Die Perspektiven der Studierenden mit Kind(ern) lenken den Blick auf konkrete Verbesserungsmöglichkeiten an der Institution Universität, welche das Studium mit Kind(ern) erleichtern würden.

Folgende Verbesserungsvorschläge wurden im Rahmen der narrativen Interviews und der Gruppendiskussion, von den Teilnehmenden genannt:

- Spezifische Beratung und Unterstützung für studierende Eltern (auch bei der Wiederaufnahme des Studiums nach einer Elternzeitpause):
  - Geklärte Zuständigkeiten für die Zielgruppe der Studierenden mit Kind(ern): Welche Institutionen sind Ansprechpartner\*innen, wie können diese zusammenarbeiten und eine individuelle Unterstützung bieten.
  - Dass jeder und jede die Zeit bekommt, die er oder sie benötigt, um als Student\*in mit Kind(ern) „erstmal im Leben anzukommen“.
  - Studierende mit Kind(ern) sollen nicht in der Unsichtbarkeit verloren gehen, wenn sie beurlaubt sind.
  - Von Seiten der Universität soll auf die Studierenden mit Kind(ern) zugegangen werden, so dass diese ihren Weg zurück ins Studium nicht alleine suchen müssen.
  - Qualifizierte und gut informierte Ansprechpartner\*innen an der Universität, welche Studierenden Eltern, bei der Wiedereingliederung ins Studium mit Kind(ern) helfen und Starthilfe geben —> Ein ausdifferenziertes Unterstützungssystem der Universität könnte einen frühen Wiedereinstieg ins Studium wahrscheinlicher machen.

- Hilfsangebote sichtbar machen:
  - Hilfsangebote sollen beworben werden, damit sie überhaupt wahrgenommen werden können → Offenerer und bessere Kommunikation bezüglich der Hilfsangebote.
  - Einfacher und niederschwelliger Zugang zu den Internetseiten der Beratungsstellen für Studierende mit Kind(ern) —> Gut sichtbare Verlinkung.
  - Ein Flyer, welcher die Angebote und Anlaufstellen zusammenfassend darstellt und über sie informiert.
  
- Ausweitung der Partizipationsmöglichkeiten:
  - Eine konstante Vernetzung der Studierenden mit Kind(ern) an der Universität —> Regelmäßige Eltern-Kind-Gruppe, welche über einen Austausch hinaus, auch als „Hilfe zur Selbsthilfe“ fungieren kann.
  
- Sensibilisierung für Intersektionalität an einer familienfreundlichen Universität:
  - Wahrnehmung der Diversität Studierender mit Kind(ern), Sensibilisierung für die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, welche sich durch die soziale Herkunft ergeben, und die damit verbundenen nachteiligen Studienbedingungen.
  - Anpassung der Beratungsangebote an die Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Studierenden mit Kind(ern), nicht nur anhand ihres Status als studierende Mütter/Väter/Eltern, sondern ebenso an ihre weiteren Bedingungen und Voraussetzungen (Behinderung, Aufenthaltsstatus, etc.).
  
- Organisatorische Verbesserungen:
  - Bedarf an Wohnraum für studierende Eltern und ihre Familien, von Seiten des Studierendenwerkes feststellen und ggf. schaffen —> das Thema „Studierende Eltern mit finanziellen Nöten“ enttabuisieren.
  
- Bafög-Reform:
  - Elternunabhängiges Bafög als Erleichterung der finanziellen Absicherung und zur Reduzierung des Drucks durch die Trias Elternschaft/Studium/Beruf.



### III. Literaturverzeichnis

- Ankündigung des FiD (2021): Veranstaltungsreihe – Fakultät im Dialog „Studierende mit Kind(ern) – Herausforderungen, Bedürfnisse und Perspektiven“, veranstaltet von der Gleichstellungskommission der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): „Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung.“: Springer VS: Wiesbaden.
- Böhm, Maika; Franz, Philipp; Matthiesen, Silja (2016): Studierende Eltern. Im Spannungsfeld geschlechteregalitärer Ideale und traditioneller Geschlechterrollen? In: Journal für Psychologie, Jg. 24, Ausgabe 1.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 10. Auflage. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 255-257.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Budziat, Rosa; Kuhn, Hubert R. (2021): Gruppen und Teams professionell beraten und leiten. Handbuch Gruppendynamik für die systemische Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buß, Imke (2019): Flexibel Studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. VS Springer, Wiesbaden.
- Conzen, Peter (2010): Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Cornelißen, Waltraud (2007): Studieren mit Kind. Wirklich eine Alternative zur späten Mutterschaft? Vortrag für die Veranstaltung des Bayrischen Landesfrauenausschusses. Deutsches Jugendinstitut e.V.

- Diekmann, Andreas (2011): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. (5. Auflage). Hamburg: Rowohlt.
- Dreßler, Sabine (2017): Zwischen „gleichberechtigter Elternschaft“ und mütterlicher „Deutungshoheit“. Kollektive Orientierungen unter Müttern im akademischen Milieu. In: Mutterschaften sichtbar machen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Freche, Angela (2014): Studieren mit Kind?! Strategien zur Vereinbarkeit von Studium und Kind an ausgewählten sächsischen Hochschulstandorten und Handlungsempfehlungen für Akteure aus der Praxis. Chemnitz.
- Friedrich, Monika; Remberg, Annette (2005): Wenn Teenager Eltern werden... Lebenssituation Jugendlicher Schwangerer und Mütter sowie Jugendlicher Paare mit Kind. Kippconcept GmbH, Bonn.
- Glammeier, Sandra (2011): Zwischen verleiblichter Herrschaft und Widerstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, S. 440.
- Göppel, Rolf (2011): Das frühe Erwachsenenalter - auf der Suche nach dem „guten Leben“. In: Dörr, Margaret et al. (Hrsg): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus, Gießen, Psychosozial-Verlag.
- Harder, Ulrike (1995): Abweichungen von der normalen Geburt. Erschwerte Kopfentwicklung. Handgriff nach Kristeller. In: Geist, Christine (Hrsg.): Hebammenkunde. Lehrbuch für Schwangerschaft, Geburt, Wochenbett und Beruf. Berlin: Boston De Gruyter.
- Huber, Ludwig (1992): Neue Lehrkultur- alte Fachkultur. In: Dress, A. et al. (Hg.): Die humane Universität 1969-1992: Festschrift für Karl- Peter Grottemeyer, Bielefeld.
- Kampfhammer, Hans- Peter (1995): Psychosoziale Entwicklung im jungen Erwachsenenalter. Entwicklungspsychopathologische Vergleichsstudien an psychiatrischen Patienten und seelisch gesunden Probanden. Springer Verlag, Berlin.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. In: Einsichten: Themen der Soziologie Bielefeld, Transcript.

- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag.
- Levy, René (2016): Wie sich Paare beim Elternwerden retraditionalisieren, und das gegen ihre eigenen Ideale. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften - Swiss Academies Communications, Band 11, Heft 3, S. 4 - 28.
- Liebs, Detlef (2004): Römisches Recht. Ein Studienbuch. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mansfeld, Cornelia (2015): Familie ist spannend- Kinder, Mütter, Väter zwischen Eigensinn, staatlicher Intervention und der Wahrnehmung durch die Familienforschung. In: Seehaus, Rhea; Rose, Lotte; Günther, Marga (Hrsg.): Mutter, Vater, Kind- Geschlechterpraxen in der Elternschaft. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Middendorff, Elke et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Multurs, Frank (2005): Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen. Ergebnisse auf der Basis des Studierendensurveys vom WS 2000/01. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (45). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Multus, Frank (2004): Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Konstanz.
- Nave-Herz, Rosemarie (2012): Familie im Wandel? – Elternschaft im Wandel? In: Böllert, Karin; Peter, Corinna (Hrsg.): Mutter+ Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Springer Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Neckel, Sighard (1993): Die Macht der Unterscheidung. Beutezüge durch den modernen Alltag. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher Zeitschriften, 11730).
- Nittel, Dieter (2013): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, Dieter;

- Seltrecht; Astrid (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus einer interdisziplinären Perspektive. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, S. 144 - 170.
- Nohl, Arnd-Michael (2019): Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbrich, Erhard; Brüderl, Leokadia (1986): Frühes Erwachsenenalter: Partnerwahl, Partnerschaft und Übergang zur Elternschaft. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Band 18, Heft 3, S.189- 213.
- Peter, Corinna (2012): Familie- Worüber sprechen wir überhaupt? In: Böllert, Karin; Peter, Corinna (Hrsg.): Mutter+ Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Springer Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 2. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag (Lehr- und Handbücher der Soziologie), S. 167-170.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Lehrbuch. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, Heinz: Fragebogen. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011, S. 53-65.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. (5. Auflage). München: Beltz Juventa.

- Rosenthal, Gabriele (2002): Biographische Forschung. In: Schaeffer, D.; Müller-Mundt, G. (Hrsg.), Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern: Huber, S. 133-147.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt (u.a.): Campus-Verl. S. 186-241.
- Schier, Michaela; Jurczyk, Karin (2008): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Familienforschung 2008/1, S. 9-18.
- Schneider, Norbert F. (2002): Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben. Verlag Leske + Budrich, Opladen.
- Schütze, Fritz (2021): Biografieanalyse als Fallanalyse per excellence innerhalb der Sozialarbeit. In Schütze, Fritz: Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit – Band III, Verlag Barbara Budrich; Opladen & Toronto. S. 125–139.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität Hagen. Teil 1. Hagen.
- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim; Pfeifenberg, Arno; Stosberg, Manfred (Hrsg): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Eigenverlag, Nürnberg, S. 67 – 108
- Vaskovics, Laszlo A.; Lipinski, Heike (1997): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit (2). Ehe und Familie im sozialen Wandel. Band 2. Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden.
- Von Lehm, Dirk (2014): Harold Garfinkel: The creation and development of ethnomethodology. London: New York Routledge.
- Winnicott, Donald (1990): Babys und ihre Mütter. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften), S. 34-78.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2011): Ausbildung, Studium und Elternschaft: Analysen und Empfehlungen zu einem Problemfeld im Schnittpunkt von Familien- und Bildungspolitik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.