



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Poly. Hackeln. Geht schon.“

Die Positionierung junger Frauen* mit proletarischem Hintergrund zu den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht

Verfasserin

Jasmin Unfried BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Gender Studies UG 2002

Betreuerin:

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Michalitsch

Diese Arbeit ist den jungen Frauen*, die an den Gruppengesprächen teilnahmen,
und meiner Schwester Camilla gewidmet

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
1.1	Forschungsfrage.....	8
1.2	Meine Position als Forschende*	12
2	Theoretischer Rahmen	14
2.1	Herrschaftsverhältnisse.....	14
2.2	Klassenbegriff.....	18
2.2.1	Klasse als soziales Verhältnis auf struktureller Ebene.....	18
2.2.2	Artikulation des sozialen Verhältnisses Klasse auf individueller Ebene	30
2.2.3	Operationalisierung des Klassenbegriffs.....	36
2.3	Begriff von Geschlecht	40
2.3.1	Geschlecht als strukturelles Herrschaftsverhältnis.....	40
2.3.2	Artikulation und Reproduktion von Geschlecht auf individueller Ebene	47
2.4	Zusammenhang Klasse und Geschlecht	49
2.4.1	Zusammenhang von Klasse und Geschlecht auf struktureller Ebene	49
2.4.2	Artikulation und Reproduktion kapitalistisch-patriarchaler Verhältnisse.....	58
2.5	Zusammenhang Migration und Klasse	60
2.6	Fazit	65
3	Empirischer Teil.....	67
3.1	Forschungsprozess.....	68
3.1.1	Erhebungsmethode	68

3.1.2	Feldzugang und Ablauf der Gruppengespräche	69
3.1.3	Transkriptionssystem	72
3.1.4	Auswertungsmethode	73
3.1.5	Gruppenzusammensetzungen	75
3.2	Darstellung des empirischen Materials.....	77
3.2.1	Positionierung zu materiellen Lebensaspekten	78
3.2.2	Bildungsperspektiven und Berufsperspektiven	87
3.2.3	Familienplanung und Heterosexualität.....	105
3.2.4	Allgemeine Lebenspläne	120
3.2.5	Soziale Positionierung.....	124
3.3	Ergebnisse der Untersuchung	131
4	Conclusio.....	137
5	Literaturverzeichnis	143
5.1	Internetquellen	148
6	Anhang.....	150
6.1	Danksagung	150
6.2	Abstract.....	152
6.3	Curriculum Vitae	154

1 Einleitung

Klasse und Geschlecht sind gegenwärtig nach wie vor wirkmächtige Herrschaftsverhältnisse. Sie sind tief in unsere gesellschaftlichen Strukturen eingeschrieben und bestimmen somit die je konkreten Erfahrungen und Lebensrealitäten von Individuen. Außerdem bestehen unterschiedliche Wechselbeziehungen zwischen den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht, die teilweise dazu führen, dass sich diese gegenseitig stützen. Trotz der großen Wirkmächtigkeit dieser Herrschaftsverhältnisse gibt es derzeit zu der Thematik Klasse und Geschlecht im deutschsprachigen wissenschaftlichen, aber auch im medialen und politischen Diskurs kaum Auseinandersetzungen. Daraus ergibt sich, dass es sowohl in der englisch-, wie auch der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur wenig empirische Forschung gibt, die sich mit dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht beschäftigt (vgl. Acker 2003, hooks 2000, Knapp 2005).¹

Das zentrale Ziel der Arbeit besteht zum einen darin, sich mit der Verwobenheit der Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht auseinander zu setzen und zu ergründen, wie diese zusammenhängen. Weiters geht es um die Schnittstelle zwischen der individuellen und der strukturellen Ebene. Welchen Einfluss hat die strukturelle Ebene auf individuelle Lebensbiographien und -entscheidungen? Wie positionieren sich je konkrete Menschen gegenüber den sie benachteiligenden Herrschaftsverhältnissen? Welche Handlungsfreiräume bestehen? Um diesen Fragen anhand eines konkreten Beispiels nachzugehen, wurden Gruppengespräche mit jungen Frauen*² aus Wien geführt, die einen proletarischen Hintergrund haben. Thema der Diskussionen mit den Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 17 sind ihre Zukunftsperspektiven und Wünsche, anhand derer sich nicht nur etwas über ihre Selbstpositionierung gegenüber den sie benachteiligenden patriarchal-bürgerlich-

¹ Die konkrete und genauere Verortung dieser Arbeit innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses findet sich im anschließenden Kapitel 1.1 *Forschungsfrage*.

² Ich habe mich für die Schreibweise mit Sternchen entschieden, da sie visuell den Geschlechterdualismus von Frau* und Mann* aufbricht und damit die scheinbar biologische Basis von Geschlecht in Frage stellt. Das Sternchen markiert in diesem Sinne keine Transidentitäten (wenn es auch potentiell einer Vielzahl an Geschlechtern und (Trans)Identitäten den Raum eröffnet), sondern erinnert daran das Zweigeschlechtlichkeit ein Konstrukt ist.

kapitalistischen Strukturen sagen lässt, sondern auch etwas über die Mechanismen der Reproduktion dieser Verhältnisse auf individueller Ebene zu erfahren ist.

Der Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung und gleichzeitig ein zentrales Ziel dieser Arbeit ist es, die These zu belegen, dass Klasse und Geschlecht strukturelle Herrschaftsverhältnisse sind, die jedenfalls auf der strukturellen und der individuellen Ebenen wirken sowie überdies miteinander verwoben sind. Dadurch soll es möglich werden, sowohl strukturelle Einschränkungen durch diese Herrschaftsverhältnisse zu benennen, als auch individuelle Handlungsfreiräume aufzuzeigen. Die theoretische Beschäftigung mit den Herrschaftsverhältnissen erfolgt im ersten Teil der Arbeit, dem *Theoretischen Rahmen*.

Dieser ist folgendermaßen gegliedert: Zuerst erfolgt jeweils eine gesonderte Auseinandersetzung mit den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht und ihren Funktionsweisen, sowohl auf einer strukturellen als auch auf einer individuellen Ebene. Ziel dieser Literatuarbeit ist es, einen theoretisch fundierten und für den empirischen Teil praktisch handhabbaren Klassenbegriff zu erarbeiten, der am Ende des Kapitels 2.2 *Klassenbegriff* vorgestellt wird. Daran schließt sich das Kapitel 2.3 *Begriff von Geschlecht* an, das sich mit Geschlecht als Herrschaftsverhältnis auf struktureller und individueller Ebene beschäftigt. Darauf folgt jenes Kapitel 2.4 *Zusammenhang Klasse und Geschlecht*, in dem es um die Frage geht, wie die beiden Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht sich wechselseitig beeinflussen und möglicherweise stützen. Da die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmerinnen* der Gruppengespräche einen Migrationshintergrund hat, folgt ein kürzeres Kapitel 2.5 *Zusammenhang Migration und Klasse*, das sich mit dem Verhältnis von Migration und Klasse (in Österreich) beschäftigt. Der Literaturteil endet mit einem Zwischenfazit (2.6 *Fazit*), in dem erste Schlüsse aus der bisherigen Beschäftigung mit dem Themenkomplex gezogen werden.

In Hinblick auf den *theoretischen Rahmen* ist es mir nicht möglich, bei den rezipierten Theorien in die Tiefe zu gehen. Es handelt sich dabei eher um einen ersten Versuch eines besseren Verständnisses der Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht, bei dem teilweise auch sehr unterschiedliche theoretische Ansätze zusammengedacht werden, ohne dass hierbei jedoch der Anspruch besteht, die möglichen Verbindungen bis ins Detail durch zu argumentieren oder alle sich daraus ergebenden Widersprüche zu lösen (ich versuche jedoch sie – so vorhanden – zu benennen). So werden etwa teilweise (feministisch-)materialistisch-

marxistische Konzepte (Marx, Scholz) mit Bourdieus Kapitalbegriff und dem Konzept des Doing Gender (West und Zimmermann) sowie poststrukturalistischen Ansätzen in Verbindung gebracht oder genutzt, um sich wechselseitig zu ergänzen, ohne dabei der Frage nachzugehen, wie diese auf einer ganz grundsätzlichen Ebene vereinbar sind. Diese grundsätzliche theoretische Vereinbarkeit scheint im Rahmen der empirischen Ausrichtung meiner Arbeit nicht nötig beziehungsweise auch nicht umsetzbar.

Im *empirischen Teil* der Arbeit soll dann der Frage nachgegangen werden, wie sich die acht Teilnehmerinnen* der Gruppengespräche gegenüber den sie benachteiligenden Herrschaftsverhältnissen positionieren. Um die auf der individuellen Ebene relevanten Themen und Marker in Bezug auf Klasse und Geschlecht zu benennen, sollen hier anhand einschlägiger Autor*innen Analysekatogorien³ gebildet und diesen die Aussagen der Jugendlichen zugeordnet werden. Anhand dieser Analysekatogorien ist auch dieser Teil der Arbeit strukturiert. Neben den inhaltlichen Stellungnahmen der jungen Frauen* rund um Themen wie Berufs- und Bildungswünsche, Partner*innenschaft und Familie oder materiellem Besitz, liegt ein weiterer Fokus auf den Strategien der Positionierung der Teilnehmerinnen*. Auf welche Weise beanspruchen sie Handlungsfähigkeit oder versuchen eine bestimmte soziale Stellung im gesellschaftlichen Gefüge einzunehmen? Bei der Interpretation ihrer Aussagen und Selbstdarstellungen gilt es, diese vor dem Hintergrund ihrer strukturellen Benachteiligung und gegenwärtigen Lebensrealität zu verstehen. Als eine Teilnehmerin* etwa erzählte, sie plane die Matura zu machen, erwiderte eine andere Jugendliche* darauf unter anderem: „Poly. Hackeln. Geht schon.“⁴ Dies lässt sich etwa so

³ Das Vorgehen soll hier an die qualitative Inhaltsanalyse angelehnt sein, ist doch eines ihrer zentralen Merkmale, vorab mit Hilfe von Literatur festzulegen, in Hinblick auf welche Fragen und Unterthemen das Material hin analysiert werden soll (vgl. Flick 2011, S. 409f).

⁴ „Poly“ ist ein umgangssprachlicher Ausdruck für den Polytechnischen Lehrgang – dabei handelt es sich um eine einjährige Schule nach der AHS-Unterstufe, der Kooperativen Mittelschule oder der Neuen Mittelschule, um das 9. Schuljahr, das letzte Pflichtschuljahr, in Österreich abzuschließen. Üblicherweise besuchen jene Jugendlichen diesen Lehrgang, die vorhaben, danach arbeiten zu gehen oder eine Lehre zu machen. „Hackeln“ ist ein umgangssprachlicher Ausdruck für arbeiten, doch wird er eher im Kontext körperlicher Arbeit benutzt. So gilt der Begriff „Hackler*in“ auch offizielle als umgangssprachlicher Ausdruck für Schwerarbeiter*innen. Eine österreichische Pensionsversicherungsanstalt definiert Schwerarbeiter*innen so: Männer* verbrennen in einem achtstündigen Arbeitstag 2.000 Arbeitskilokalorien und Frauen* 1.400 (vgl. PV, S. 1).

interpretieren, dass diese Jugendliche die soziale Position ihrer Bekannten* derart einschätzt⁵, dass es nicht realistisch sei, dass diese ihr Ziel verwirklicht. Es kann auch so gelesen werden, dass sie nicht will, dass ihre Bekannte* die gemeinsame Lebensrealität durch sozialen Aufstieg verlässt. Jedenfalls zeigt dieses kurze Beispiel, wie sich die Erfahrung, die aufgrund der eigenen gesellschaftlichen Position gemacht wird, auf die individuellen Zukunftsperspektiven und die Sicht auf die Welt auswirkt. Inwiefern es sich dabei auch um kritische und widerständige Positionen gegenüber den gegebenen Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht handelt, soll unter anderem im Weiteren untersucht werden. Die Erkenntnisse, die sich aus der empirischen Untersuchung ergeben, beanspruchen in keiner Weise allgemeine Gültigkeit, sondern können höchstens etwas über die spezifischen Perspektiven dieser acht befragten jungen Frauen* aussagen, damit jedoch vielleicht durchaus grundsätzliche Problemfelder umreißen und Ansätze für weiter wissenschaftliche Forschung bieten. Im Zuge des Kapitels 4 *Conclusio* werden noch einmal die Erkenntnisse aus dem *Theoretischen Rahmen* und dem *Empirie Teil* kurz resümiert und es wird reflektiert, inwiefern es gelang, die Forschungsfrage zu beantworten beziehungsweise welche Ansatzpunkte diese Arbeit möglicherweise für weitere Forschung bieten kann.

1.1 Forschungsfrage

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zu dieser Arbeit waren einige Textpassagen aus dem Buch „Daddy’s Girl. Young Girls and Popular Culture“ von Valerie Walkerdine (1998). Darin schreibt die Autorin* über ihre Wut angesichts einer öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion zum Thema Klasse, in der sie die Angehörigen der Arbeiter*innenklasse immer wieder für politische Interessen instrumentalisiert sieht. Während gegenwärtige soziologische Studien vorrangig die *Defizite* (hinsichtlich der bürgerlichen Werte in Bezug auf Lebensgestaltung, Ernährung und insbesondere Erziehung) von sogenannten bildungsfernen Milieus herausarbeiten und diese als pädagogisches Problemfeld konstruieren, interessieren sich sogenannte marxistische Ansätze nur für das revolutionäre

⁵ Möglicherweise schätzte sie deren soziale Position ähnlich wie ihre eigene ein: Die Jugendliche, welche die Aussage: „Poly. Hackeln. Geht schon.“ tätigt, macht zum Zeitpunkt des Gruppengesprächs eine Lehre zur Einzelhandelsfrau bei Libro, während jene, an die sich die Aussage richtet, zu diesem Zeitpunkt eine Hauptschule besucht.

Potential der Arbeiter*innenklasse. In beiden Fällen würden diese Menschen über einen Mangel, über ein „Noch-Nicht“ definiert, das es zu überwinden gelte, entweder durch das Erwachen des revolutionären Subjekts oder durch die Anpassung an bürgerliche Werte und Verhaltensnormen. Niemand, so die Autorin*, würde sich wirklich für diese Menschen interessieren, für ihr alltägliches Leben und Überleben in einem bürgerlich-kapitalistischen System, für die Verletzungen, die dieses System den davon Benachteiligten zufügt, und für die Strategien, die Betroffene im Umgang damit entwickeln (Walkerdine 1998, S. 33).

„So, in Foucault’s sense, there is something, an absence, a silence within the discourse. And it is a silence which roars to me, fuels my anger, that no one, no one ever really cared about my people, about how they coped and survived, no one really wanted to understand what that meant psychically, what happened to the pain, the joy.” (Walkerdine 1998, S. 32)⁶

Mich haben diese Textpassagen und Walkerdines Argumentation berührt und beeindruckt. Als es dann Zeit wurde, mich mit meiner Masterarbeit auseinanderzusetzen, habe ich mich weiter in den Themenkomplex „Klasse und Geschlecht“ eingelesen. Walkerdine konzentriert sich auf die psychologischen und individuellen Dynamiken in der Arbeiter*innenklasse – auf Kosten einer Analyse auf der Metaebene, die danach fragt, auf Grundlage welcher strukturellen Bedingungen sich dieses System der ungleichen sozialen und ökonomischen Bedingungen reproduziert. Marxistische und marxistisch-feministische Ansätze auf der anderen Seite vernachlässigen meiner Einschätzung nach die individuelle Ebene, während es im gesamtgesellschaftlichen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs „out“ ist, überhaupt noch von Klassen zu sprechen. Es sind sich die einschlägigen Autor*innen darin einig, dass es gegenwärtig wenig wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Klasse gibt (hooks 2000, Acker 2003, Wesemüller 2010)⁷:

„Der Diskurs, der die Erfolgsgeschichte eines sich globalisierenden Kapitalismus in den letzten beiden Jahrzehnten begleitet hat, thematisiert das für diese ökonomische Form konstitutive Verhältnis von sozialen Klassen nicht mehr. Nicht nur im öffentlichen Bewusstsein ist die Vorstellung einer über

⁶ „Im Sinne Foucaults ist da etwas Abwesendes, eine Stille im Diskurs. Und es ist diese Stille, die mich anspricht, meine Wut schürt, dass niemand, niemand sich wirklich jemals für meine Leute interessierte, wie sie zurechtkamen und überlebten, niemand wollte wirklich verstehen, was das psychisch bedeutete, was mit dem Schmerz geschah, mit der Freude.“ (Walkerdine 1998, S. 32) Übersetzung Jasmin Unfried 2013

⁷ Dennoch gibt es vereinzelte Auseinandersetzungen zum Thema Klasse, etwa die Studie von Astrid Schwarz (2000) zur Lage von Arbeiter*innentöchtern an der Universität oder das Buch von Claudia Rademacher und Peter Wiechens (2001), in dem Texte unterschiedlicher Autor*innen zu Geschlecht, Ethnizität und Klasse veröffentlicht sind.

Klassen sich konstituierenden Gesellschaft verschwunden. Auch die sozialwissenschaftliche Beschreibung hat dieses Konzept ad acta gelegt und Klassenanalysen als überholt erklärt. Übrig bleiben dann nur mehr Individuen, die sich im Diskurs über den sich durchsetzenden Kapitalismus darin unterscheiden, wie sie mit der ökonomischen Logik dieses ökonomischen Systems umzugehen verstehen.“ (Eder 2001, S.27)

Das mag auch der Grund dafür sein, warum in soziologischen und pädagogischen Texten der Begriff „Klasse“ durch „Schicht“ oder „Milieu“ abgelöst wurde, wobei die beiden letzteren als kulturell bestimmt erscheinen und nicht als eine sozio-ökonomische Positionierung. Intersektionale Ansätze benennen zwar Klasse als Ungleichheitsmerkmal (unter vielen anderen), aber die Kategorie wird kaum je analytisch gefüllt (vgl. Knapp 2005, S.73). Zudem möchte ich mich Michalitsch' Kritik anschließen, dass sich erst dann nach den Mechanismen, welche Herrschaftsverhältnisse erzeugen, fragen lässt, wenn der Ausgangspunkt der Analyse nicht „Kategorien (von Unterdrückung)“ (Michalitsch 2013), sondern soziale Verhältnisse sind. Dennoch erscheint mir der Ansatz der beiden intersektionalen Theoretikerinnen* Winker und Degele, Herrschaftsverhältnisse als etwas zu verstehen, das auf unterschiedlichen Ebenen wirkt, als vielversprechend für meine Arbeit. Sie unterscheiden dabei zwischen der „Makro- und Mesoebene von Sozialstrukturen“, der „Mikroebene sozial konstruierter Identitäten“ und der „Ebene symbolischer Repräsentation“ (Winker, Degele 2009, S. 19f). Auf Makro- und Mesoebene wird Geschlecht als Strukturkategorie verstanden. Es geht hier um die Feststellung, dass es strukturelle, institutionalisierte Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern gibt. Dies bedeutet auch, „Geschlecht als Strukturkategorie [...] d.h. als Ursache sozialer Ungleichheit, die sich nicht auf andere Ursachen reduzieren lässt“ (ebd.) zu verstehen. Auf der Mikroebene sozial konstruierter Identitäten geht es um die Frage, wie sich Menschen mit Kategorien wie etwa Geschlecht, Religion, Beruf etc. identifizieren, also auch darum *wie* (und nicht warum) (Zwei-)Geschlechtlichkeit hergestellt wird (vgl. Winker, Degele 2009, S. 20). Auf der Eben symbolischer Repräsentation wird gefragt, wie „untersuchte Phänomene und Prozesse mit Normen und Ideologien verbunden sind“ (ebd.).⁸

Damit nähere ich mich meinen Forschungsvorhaben an. Das Ziel dieser Arbeit ist es, in der Auseinandersetzung mit Klasse und Geschlecht weder die individuelle, noch die strukturelle Ebene auszublenden. So möchte ich in dieser Arbeit erst die Begriffe Klasse und Geschlecht

⁸ Eine detailliertere Auseinandersetzung mit diesem Ansatz und damit, welche Bedeutung ihm in dieser Arbeit zukommt, findet sich in Abschnitt 2.1 *Herrschaftsverhältnisse*.

theoretisch begründen und aufzeigen, inwiefern diese beiden Herrschaftsverhältnisse auf struktureller Ebene für einander konstitutiv sind. Nach diesem theoretischen Teil sollen in einem empirischen Abschnitt jugendliche Mädchen zu Wort kommen⁹. Es soll hier versucht werden nachzuzeichnen, wie sich junge Frauen* mit einem proletarischen Hintergrund gegenüber Klassen- und Geschlechterzuschreibungen positionieren¹⁰, indem die Betroffenen selbst zu Wort kommen¹¹. Im letzten Abschnitt der Arbeit sollen dann die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus dem Literaturteil interpretiert werden.

Meine Forschungsfrage lautet:

Welche Positionierungen gegenüber den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht drücken sich in den Zukunftserwartungen junger, in Wien lebender Frauen aus?¹²

Wie positionieren und verhalten sie sich angesichts ihrer spezifischen gesellschaftlichen Position? Welche Strategien entwickeln sie möglicherweise

⁹ Zielgruppen außerschulischer pädagogischer Bemühungen sind zumeist Personengruppen, deren Möglichkeit zur gesellschaftlichen Partizipation eingeschränkt sind beziehungsweise werden; behinderte Personen, psychisch Kranke, alte Menschen, Menschen, die straffällig geworden sind, oder eben Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen als „bildungsfern“ oder „bildungsbenachteiligt“ eingeordnet werden. Diese werden in pädagogischen Texten häufig als „benachteiligte“ Jugendliche bezeichnet, und diverse Studien erheben ihre „Defizite“ (vgl. Wesemüller 2010, S. 60f.) und verorten damit die Ursache für ihren gesellschaftlichen Ausschluss in irgendeinem mehr oder weniger selbstverschuldeten Mangel seitens der Jugendlichen, den es pädagogisch zu beheben gilt. Die Jugendlichen erscheinen hier häufig als passive Objekte eines pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurses.

¹⁰ Positionierung kann sowohl etwas Aktives als auch etwas Passives sein. Gemeinhin ist mit „Positionierung“ eher das Platz Einnehmen (also der aktive Teil „sich positionieren“) gemeint und mit „Position“ beziehungsweise „positioniert sein“ der passive Teil. Für meine Untersuchung ist das höchst relevant, geht es dabei doch um das zentrale Verhältnis von Struktur und Handeln. Zum einen *werden* die Teilnehmerinnen* durch die strukturellen Mechanismen der Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht sozial positioniert, nämlich als (junge) Frauen* mit proletarischem Hintergrund, zum anderen - so wenigstens die zu bestätigende oder zu widerlegende Annahme - *positionieren sie sich* auch selbst. Es ist eben diese Akteursposition, die es in dieser Arbeit empirisch zu untersuchen gilt.

¹¹ Mir ist bewusst, dass schon in dem „Jemanden zu-Wort-kommen-Lassen“ eine paternalistische Geste steckt, insofern es auf der Annahme beruht, dass ich die Möglichkeit habe, jemanden sprechen zu lassen beziehungsweise zu hören oder auch nicht. Ich bin mir dieses Widerspruchs und meiner Position in einer durch unterschiedliche Hierarchien organisierten Gesellschaft bewusst und werde versuchen, diese soweit als möglich im Verlauf meiner Arbeit zu berücksichtigen und zu reflektieren.

¹² Die Altersspanne der von mir befragten Jugendlichen liegt zwischen 13 und 17 Jahren.

angesichts ihrer Benachteiligung? Welchen Beitrag leisten diese Verhaltensweisen und Strategien dabei, ihre gesellschaftliche Position zu reproduzieren oder zu verändern?

Das Forschungsinteresse liegt in der Frage, wie sich Herrschaftsverhältnisse auf individueller Ebene auswirken, wo Handlungsfreiräume entstehen und wie sie genutzt werden. Die Frage erscheint gerade vor dem Hintergrund, dass in der medialen und wissenschaftlichen Darstellung von Arbeiter*innen (beziehungsweise sogenannten Unterschichtsangehörigen), mehrheitlich ein defizitäres Bild gezeichnet wird, brisant. Einleitend wird die Funktionsweise der Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht erläutert; zunächst unabhängig voneinander und dann in ihrer Verwobenheit. Vorweg möchte ich jedoch meine gesellschaftliche Position offen legen, da sie relevant für meinen Zugang und den Forschungsprozess ist.

1.2 Meine Position als Forschende*

In diesem Abschnitt, geht es darum, das Verhältnis zwischen Forschender* – also mir – und dem Untersuchungsgegenstand zu klären. In der feministisch-wissenschaftlichen Tradition – aber keineswegs nur in dieser – wurde und wird immer wieder darauf hingewiesen, dass der persönliche Hintergrund und die Interessen von Forschenden einen beachtlichen Einfluss auf die Wissensproduktion haben (vgl. z.B. Gaubinger/Schneeweiß 2012, S. 28f) ¹³. In diesem Sinne geht es darum, die eigene Position und die damit verbundene Perspektive auf den Gegenstand zu reflektieren.

Unter anderem geht es in dieser Arbeit auch darum, einem der diskriminierenden Effekte patriarchal-bürgerlich-kapitalistischer Verhältnisse entgegen zu wirken, nämlich einer Bewertung aus bürgerlicher Perspektive, der junge proletarische Frauen* per se nicht genügen können. Dieses den bürgerlichen und neoliberalen Ansprüchen nicht Genügen wird dann meines Erachtens (oft) als Begründung dafür genannt, warum pädagogische Maßnahmen

¹³ Simone Gaubinger und Phi* (Sophie) Schneeweiß schreiben in ihrer Diplomarbeit mit Verweis auf Dackweiler (2004, S. 57) und Singer (2010, S. 292): „Die Subjekte der Erkenntnis sind weder frei von Interessen und Emotionen, noch körperlos, sondern geprägt von ihren sozialen und kulturellen Verortungen (Klasse/Schicht, Geschlecht, Rasse, Sexualität, Körperlichkeit wie etwa Nicht-/Behinderung) und den historisch wandelbaren Macht- und Herrschaftsverhältnissen.“ (vgl. Gaubinger/Schneeweiß 2012, S. 28f)

gefordert werden, anstatt die Herrschaftsverhältnisse in Frage zu stellen, die manche Menschen systematisch immer wieder an den gesellschaftlichen Rand stellen.

Die Aussagen der Jugendlichen eben nicht durch die Brille (feministischer) bürgerlicher Moral zu lesen und zu interpretieren, ist eine Herausforderung, die sich aus meiner sozialen Position heraus immer wieder als schwierig erweist. Ich selbst bin eine weiße (noch) Studierende, Mitte 20, ohne Migrationshintergrund. Meine Eltern waren¹⁴ während meiner Kindheit und Jugend Hausfrau* bzw. Arbeiter* bei der österreichischen Bundesbahn. Ich wuchs gemeinsam mit vier Geschwistern und meinen Eltern in relativ beengten Verhältnissen in Wien auf. Für Bedürfnisse, die Geld kosten, gab es keinen besonders großen Spielraum. Vieles an bürgerlichen Werten und Privilegien wurde uns nicht mitgegeben, manches jedoch schon.¹⁵ Während ich die Bildungsleiter empor klonn, entfernte ich mich immer weiter von der klassenspezifischen Sozialisation in meiner Herkunftsfamilie und damit auch von der sozialen Positionierung der Teilnehmerinnen*. Außerdem bin ich im Unterschied zu ihnen erwachsen, was in der gegenwärtigen Gesellschaft eine zusätzliche Hierarchie bedeutet.

So war es für mich, insbesondere im Rahmen der Auswertung, eine Herausforderung, mich auf der einen Seite nicht zu sehr mit den Teilnehmerinnen* zu identifizieren – auf Grund meines eigenen Aufwachsens in einem wenigstens teilweise proletarischen Kontext –, auf der anderen Seite die Aussagen der Jugendlichen auch nicht vor dem Hintergrund jener bürgerlichen Werte zu interpretieren, die ich mir längst angeeignet habe. Letztlich geht es um den nicht einfachen Prozess, einen eigenen Standpunkt zu finden, der es mir ermöglicht, an das Material heranzugehen. Dafür ist es notwendig, sowohl, was mir am Umgang mit und den Aussagen der Jugendlichen vertraut, als auch, was mir fremd ist, anzuerkennen und letztlich

¹⁴ Gegenwärtig ist mein Vater* Pensionist* und meine Mutter* Heimhelferin*. Doch geht es mir in dieser Selbstpositionierung um meine Sozialisationserfahrungen während meines Aufwachsens.

¹⁵ Die Bestimmung meiner eigenen sozialen Position fällt mir rückwirkend relativ schwer, denn schon als Volksschülerin* wusste ich, dass ich es „besser“ hatte als die meisten meiner Freund*innen, die nicht nur in noch viel beengteren Verhältnissen lebten als ich, sondern sich größtenteils auch noch mit Deutsch als einer Fremdsprache herumschlagen mussten, während ich im Vergleich mit meinen späteren Freund*innen, zu Studienbeginn etwa, ständig das Gefühl hatte, ich wäre in Armut aufgewachsen und hätte es grundsätzlich oft schwerer, weil ich etwa viel weniger mit dem universitären Habitus anfangen konnte als diese. Es stellt sich hier also immer auch die Frage, mit wem mensch sich vergleicht beziehungsweise das zusätzlich zu Klasse andere Unterdrückungsmechanismen wirken können.

zu einem verstehenden Zugang mit der nötigen emotionalen und wissenschaftlichen Distanz zu finden.

2 Theoretischer Rahmen

In diesem Abschnitt der Arbeit soll geklärt werden, was gemeint ist, wenn von den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht die Rede ist. Ziel dabei ist eine Auseinandersetzung mit deren Funktionsweise und den Auswirkungen dieser Verhältnisse auf individueller Ebene. Zunächst geht es um Klasse auf einer strukturellen Ebene sowie die Artikulation dieses sozialen Verhältnisses auf individueller Ebene. Am Ende des Abschnitts zu Klasse findet sich die Operationalisierung des Klassenbegriffs, wie er im empirischen Teil verwendet wird. Daran schließt der Abschnitt zu Geschlecht an, auch hier werden wieder beide Ebenen, die strukturelle und die individuelle, berücksichtigt. Im Anschluss wird die strukturelle Verwobenheit der beiden Herrschaftsverhältnisse mit Hilfe des wert- abspaltungskritischen Ansatzes nach Roswitha Scholz analysiert. Nicht zuletzt geht es noch um den Zusammenhang von Klasse und Migration; dieser Abschnitt ist notwendig, weil bis auf eine Teilnehmerin* alle Jugendlichen, die an den Gruppengesprächen für diese Arbeit teilnahmen, Migrationshintergrund in der ersten oder zweiten Generation hatten.

2.1 Herrschaftsverhältnisse

Die Funktionsweise der Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht lässt sich auf unterschiedliche Weise erklären. Ich lehne mich bei dieser Darstellung an die schon erwähnten drei Ebenen von Herrschaft nach Winker und Degele (2009) an, erweitere ihren Ansatz jedoch. Während sie die unterschiedlichen Ebenen allein in Bezug auf Geschlecht darstellen, gehe ich davon aus, dass diese auch auf Klasse umlegbar sind. Außerdem schreiben die beiden Autorinnen* von drei Ebenen der Herrschaft: der Makro- beziehungsweise Mesoebene, der individuellen und der symbolischen Ebene (Winker/Degele 2009, S. 19f). Meiner Einschätzung nach sind es jedoch *vier* Ebenen, insofern als Makro- und Mesoebene zwei verschiedene Ebenen sind. Während sich die Makroebene auf die Strukturen bezieht, bedeutet die Mesoebene, dass Herrschaftsverhältnisse in Organisationen eingeschrieben und durch diese institutionalisiert sind, etwa in Schulen. Ich beschäftige mich in dieser Arbeit vornehmlich mit der Makro- beziehungsweise strukturellen Ebene und mit

der individuellen. Immer wieder fließen jedoch auch Aspekte der symbolischen Ebene mit ein, weil sie auf allen anderen Ebenen Auswirkungen zeigt. Die Mesoebene wird in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

Die strukturelle- oder Makroebene ist relevant, insofern als sie es ermöglicht, Herrschaftsverhältnisse nicht auf eine „Willensherrschaft“ zurückzuführen, bei der es zum Beenden des Herrschaftsverhältnisses ausreichen würde, wenn die Privilegierten auf ihre Vorteile verzichten und die Diskriminierten sich nicht mehr diskriminieren lassen. Anders als Winker und Degele verstehe ich nicht nur Geschlecht, sondern auch Klasse als Strukturkategorien im Sinne einer „Ursache sozialer Ungleichheit, die sich nicht auf andere Ursachen reduzieren lässt“ (Winker/Degele 2009, S. 19). Entlohnung, Zugangschancen und gesellschaftliche Anerkennung werden durch diese (und andere) Herrschaftsverhältnisse strukturiert; gestützt werden sie auf der Mesoebene mit Hilfe staatlicher und privater Institutionen, „in denen die Verteilung und Organisation gesamtgesellschaftlich notwendiger Arbeit und des gesellschaftlichen Reichtums erfolgt“ (ebd.). Diese Ungleichheitsstrukturen durchziehen alle gesellschaftlichen Bereiche und sozialen Verhältnisse (vgl. ebd.). Zur Aufrechterhaltung ungleicher Verhältnisse auf einer strukturellen Ebene tragen die weiteren Ebenen von Herrschaftsverhältnissen bei, die *individuelle Ebene* und die *symbolische*.

Auf der *individuellen Ebene* reproduzieren Menschen in Interaktionssituationen – und auch nur für sich – ihre spezifische soziale Position. Zwei theoretische Ansätze, die das zu erklären versuchen, sind (un)doing gender und das Habitus-Konzept von Bourdieu; beide werden im Zuge der Auseinandersetzung mit der individuellen Ebene der Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht näher erläutert. Hierbei geht es um die Frage, wie Geschlechtsbeziehungsweise Klassenzugehörigkeit auf individueller Ebene erzeugt und reproduziert wird, sowie darum, welche Rolle diese für die eigene Identität spielen (vgl. Winker/Degele 2009, S. 20). Teil dieser individuellen Ebene ist meiner Einschätzung nach jedoch nicht nur die Darstellung und Herstellung von Klasse und Geschlecht in Interaktionssituationen, sondern auch die *unmittelbare Erfahrung der Betroffenheit* von diesen Herrschaftsverhältnissen, die alltäglichen Erfahrungen von Diskriminierung oder Privilegierung. Beverley Skeggs meint in diesem Zusammenhang, Herrschaftsverhältnisse existieren vor unserer Geburt und außerhalb unserer Handlungsfähigkeit – aber wir haben Teil an ihrer Reproduktion, sie bestimmen unsere Handlungen. Identitäten versteht sie als Antwort auf die gegebenen sozialen

Verhältnisse (vgl. Skeggs 1997, 94)¹⁶. Ich gehe daher davon aus, dass die *unmittelbare Erfahrung von Betroffenheit* Einfluss auf das eigene (un-)doing von gender und class sowie den Habitus nimmt. In einer Auseinandersetzung mit Herrschaftsverhältnissen erscheint es mir unerlässlich, dass auch die unmittelbare Erfahrung von Betroffenheit nicht gänzlich vernachlässigt wird, ist es doch gerade sie, von der ausgehend zumeist Kritik formuliert wird und die Momente des Widerstands provozieren kann.

Nicht zuletzt nun zur *symbolische Ebene* von Herrschaftsverhältnissen:

„Gesellschaften sind durch gemeinsame Werte, kulturelle Ordnungen und Überzeugungen sinnhaft integriert. [...] Dazu gehört etwas das Alltagswissen zu Geschlecht und Sexualität, die als natürliche Tatsachen erscheinen.“ (Winker, Degele 2009, S. 20f)

An dieser Stelle argumentieren die Autorinnen* mit Judith Butler, dass zumeist deshalb davon ausgegangen wird, es gebe physiologisch nur zwei Geschlechter, weil wir gelernt haben, nur diese wahrzunehmen und in den Kategorien von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität zu denken. Die individuelle Geschlechtsidentität erscheint somit als Ergebnis eines Lern- und Sozialisationsprozesses, der wiederum auf „symbolischer Repräsentation“ (ebd.) beruht. Es geht hierbei also um ein Wissen darum, was (und wie) Männer* und Frauen* sind, auf Klassenverhältnisse umgelegt: wer und wie Arbeiter*innen sind und wie Angehörige des Bürger*innentums. Wobei die Bestimmung der eigenen oder fremden sozialen Positionierung oftmals schwerer fällt als dies bei Geschlecht der Fall ist. So schreibt etwa Skeggs, die von ihr befragten Frauen* hätten sich schwer getan, ihren Klassenhintergrund festzumachen (vgl. Skeggs 1997, S. 94).

Weiters geht es auf der symbolischen Ebene meiner Einschätzung nach auch noch darum, dass in Hinblick auf beide Herrschaftsverhältnisse Attribute, Zuschreibungen und Werte, die mit der benachteiligten Gruppe assoziiert werden, eine Abwertung erfahren – selbst dann noch, wenn sie entsprechend dem gesellschaftlichen Wertekanon als positiv gelten. Empathie, eine Fähigkeit, die Frauen* zugeschrieben wird, wird im Allgemeinen positiv bewertet;

¹⁶ Beverly Skeggs führte Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre in England eine Langzeituntersuchung mit proletarischen Frauen* durch, die an einem Lehrgang zur Professionalisierung im Bereich der „care-Arbeit“ teilnahmen. Sie beschreibt in dem Buch die Auseinandersetzung der Teilnehmerinnen* der Untersuchung mit den ihnen zugewiesenen sozialen und kulturellen Positionen entlang von Klasse, Geschlecht (Weiblichkeit) und Sexualität; ihre Strategien im Umgang mit (klassistischen-sexistischen) gesellschaftlichen Zuschreibungen und Erwartungen, eingeschränkten ökonomischen Ressourcen und geringeren Chancen am Arbeitsmarkt.

dennoch wird sie zu einem Nachteil in einer Gesellschaft, in der es letztlich darum geht sich durchzusetzen (und nicht etwa unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten einen gemeinsamen Kompromiss zu finden). Die Fähigkeit des „praktischen Denkens“, wie sie Arbeiter*innen oft zugesprochen wird, erfährt eine Abwertung gegenüber der Fähigkeit des „abstrakten Denkens“, wie es vermeintlich der Bildungselite vorbehalten ist. Dies ist auch die Ebene, auf der es ein Ringen und Ausverhandlungen darüber gibt, welche denn nun „natürlichen“ menschliche Eigenschaften seien, was den Menschen zum Menschen macht – und wem daher auch das Menschsein abgesprochen werden kann¹⁷. Jene, die ohnedies privilegiert sind, haben meist auch mehr Möglichkeiten, gesamtgesellschaftliche Werte und Vorstellungen zu bestimmen und zu verändern. So meint Skeggs etwa, die von ihr befragten Frauen* hätten keinen Zugang zu einem (gesellschaftlichen) Diskurs, der es ihnen erlauben würde, sich positiv auf ihren Klassenhintergrund zu beziehen (vgl. Skeggs 1997, S. 95S.). Ich würde argumentieren, dass dem so ist, eben weil sie keine Möglichkeit haben, den Diskurs in Richtung positiver Bilder von Arbeiter*innen zu beeinflussen und jene Werte sowie den Habitus, die sich aus ihrer Lebensrealität bilden, als allgemeingültig und positiv zu setzen.

Es zeigt sich also, dass Herrschaftsverhältnisse komplexe Funktions- und Wirkungsweisen haben. Mich interessiert, wo und in welcher Weise sich die Jugendlichen hierzu positionieren: Wollen sie mit gesellschaftlichen Zuweisungen, die sie aufgrund ihres Geschlechts erfahren, brechen? Wie gehen sie mit der symbolischen Abwertung der Arbeiter*innenklasse um? Haben sie einen positiven Bezug zu ihrem proletarischen Hintergrund, oder haben sie Klassenherrschaft verinnerlicht und glauben, etwa ihre Berufsziele und ihre bisherige Aus- und Schulbildung seien nichts, für das sie Anerkennung verdienen? Kritisieren sie etwa schlechte Arbeitsbedingungen?

Die weitere theoretische Beschäftigung mit den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht erfolgt jeweils in zwei Abschnitten. Sie beginnen mit einer Auseinandersetzung auf struktureller Ebene; daran anschließend folgt die Beschäftigung mit der Frage, wie sich die Herrschaftsverhältnisse auf individueller Ebene artikulieren und reproduzieren. Die symbolische Repräsentation erhält keinen eigenen Abschnitt, sondern wird immer dort mit

¹⁷ Mehr dazu im Kapitel 2.3, *Begriff von Geschlechtern*.

eingebraucht, wo es in Hinblick auf die Forschungsfrage beziehungsweise zum grundsätzlichen Verständnis des beschriebenen Herrschaftsverhältnisses in seiner Funktions- und Wirkungsweise relevant ist. Nachdem die Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht jeweils für sich behandelt wurden, folgt ein Kapitel, in dem es um das Verhältnis der beiden zueinander geht.

2.2 Klassenbegriff

In einer ersten Annäherung an mein theoretisches Vorhaben, die Überlagerungen der beiden sozialen Verhältnisse Geschlecht und Klasse auf zwei Ebenen – der strukturellen und der individuellen – herauszuarbeiten, möchte ich mich zuerst mit dem Begriff der Klasse beschäftigen. Dies dient dem Zweck, strukturelle Herrschaftsverhältnisse zu benennen, ohne individuelle Handlungsfreiräume zu verleugnen. In einem ersten Schritt soll es nun um Klasse als Herrschaftsverhältnis auf struktureller Ebene gehen. Hierbei beziehe ich mich sowohl auf Karl Marx als auch auf Pierre Bourdieu. Dem folgt die Auseinandersetzung mit Klasse als Herrschaftsverhältnis auf einer individuellen Ebene, wobei das Habitus-Konzept von Bourdieu von Bedeutung ist. Daran schließt sich eine kürzere Darstellung der Lage von Arbeiter*innen in Wien beziehungsweise Österreich an, die sich auf empirische Datenerhebungen stützt. Zum Abschluss dieses Abschnitts findet sich die Operationalisierung des Klassenbegriffs für die empirische Untersuchung dieser Arbeit.

2.2.1 Klasse als soziales Verhältnis auf struktureller Ebene

„Brecht hat von Begriffen als Griffe gesprochen, mit denen Dinge und Verhältnisse in Bewegung gesetzt werden – ganz entsprechend dem Verhalten eines Handwerkers, der Werkzeug benutzt, um das Material zu bearbeiten und ihm eine den Zweck angemessene Gestalt zu geben. Gehen diese Griffe verloren, büßen auch die Begriffe und Worte ihre verlässliche Wirkungsmacht ein.“ (Negt, Kluge 1992, S. 57)

Im Sinne des einführenden Zitats soll es hier nun um die Begriffsdefinition von Klasse gehen. Besonders passend erscheint das Zitat auch in Hinblick darauf, dass im gegenwärtigen (deutschsprachigen) wissenschaftlichen Diskurs der Begriff Klasse fast vollkommen verschwunden ist, wie schon oben unter Verweis auf einschlägige Autor*innen erläutert wurde (z.B. hooks 2000, Frerichs 1997, Wesemüller 2010) – zu Unrecht, wie ich im Weiteren zeigen zu können hoffe.

Der Klassenbegriff nach Marx

Ich möchte hier meine Annäherung an den Begriff mit Marx beginnen, der versucht, die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft analytisch zu begreifen und die ökonomischen Gesetze aufzudecken, auf denen sie beruht. Aus seiner systematischen Untersuchung ergibt sich, dass der Kapitalismus auf Klassenunterschieden und ihrer Reproduktion beruht, auf diese Unterschiede angewiesen ist. Michael Heinrich zufolge spricht Marx von Klasse jedoch nicht nur in dem eben genannten *strukturellen*, sondern auch in einem *historischen* Sinn (vgl. Heinrich 2005, S. 193f)¹⁸. Mit letzterem gehe ein Geschichtsdeterminismus einher, auf Grund dessen die Marxsche Analyse viel an (wissenschaftlicher) Glaubwürdigkeit einbüßte. In diesem Abschnitt der Arbeit ist zwar Klasse nur in ihrem strukturellen und nicht in ihrem historischen Sinn (nach Marx) relevant¹⁹, zu einem besseren Verständnis sollen die beiden Bedeutungen jedoch kurz voneinander abgegrenzt werden. Im Weiteren sollen die zentralen Argumente wiedergegeben werden, die den Theoretiker* zu der Feststellung führt, dass kapitalistische Gesellschaften gar nichts anderes als Klassengesellschaften sein können. Damit wird die Existenz von Klassen nicht auf einen individuellen oder kollektiven Willen zurückgeführt, sondern als etwas verstanden, das dem kapitalistischen System immanent ist.

In ihrer *strukturellen* Bedeutung meint Klasse – Heinrichs Verständnis nach – eine bestimmte Stellung im gesellschaftlichen Produktionsprozess (unabhängig davon, ob sich die Betroffenen dessen klar sind oder nicht), während Klasse im *historischen* Sinn, das Wissen einer sozialen Gruppe um ihre spezifische gesellschaftliche Positionierung in Abgrenzung zu

¹⁸ Jedoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Frage, welche Bedeutung Klasse in ihrem historischem und in ihrem strukturellen Sinn zukommt beziehungsweise was genau unter Klasse im historischen und strukturellen Sinn gemeint ist, durchaus kontrovers beantwortet wird. Ich orientiere mich hier im ersten Abriss an Heinrich. An späterer Stelle in diesem Abschnitt stelle ich ihr jedoch eine andere Leseart des Wiener Philosophen* Karl Reitter gegenüber.

¹⁹ Insgesamt geht es in dieser Arbeit sehr wohl auch um ein historisches Moment von Klasse, also um die Einstellungen, Wünsche und Vorstellungen derer, die an den Gruppengesprächen teilnehmen und wie sie sich mit ihrer Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit identifizieren. Dies ist zwar nicht Klasse im historischen Sinn nach Marx, aber durchaus eine historische Dimension von Klasse, die im strukturellen Verständnis nicht aufgeht.

anderen Klassen bezeichnet, die Angehörigen einer Klasse haben ein gemeinsames „Klassenbewusstsein“ (vgl. ebd.).²⁰

Inwiefern sind nun also Klassenverhältnisse konstitutiv für den Kapitalismus? Kapitalverhältnisse sind Klassenverhältnisse auf einer abstrakten Ebene. Gemeint ist damit, dass kapitalistische Produktion nur dann möglich ist, wenn es zum einen die Klasse von Eigentümern* (Geld- und Produktionsmittel) gibt und zum anderen die Klasse der „doppelt freien Arbeiter“²¹. Sie sind „frei“ von Eigentum – also besitzlos – und rechtlich persönlich frei. Gezwungen, die eigene Arbeitskraft zu verkaufen, sind nur jene, die nichts besitzen und denen gesetzlich das Recht gesichert ist, über die eigene Arbeitskraft selbst zu verfügen (die also weder versklavt, noch Leibeigene sind). Nur sie können ihre Arbeitskraft demnach auch veräußern (vgl. Heinrich 2005, S. 87, 194). Der einzelne Arbeiter* erhält von dem Kapitalisten* jedoch weniger Wert, als dieser produziert. Die Arbeitenden erhalten nur jenen Wert, der als notwendig gilt, um sich selbst reproduzieren zu können, aber nicht genug, um Rücklagen anlegen zu können, um selbst einmal zu den Besitzern* von Geld- und Produktionsmitteln zu gehören (vgl. Heinrich 2005, S. 90). Was jedoch als notwendiger Lebensstandard zur eigenen Reproduktion gilt, ist je historisch und regional umkämpft (Klassenkampf). Wenn Marx also von Ausbeutung spricht, meint er nicht zu „niedrige Löhne“ (Heinrich 2005, S. 93), sondern die strukturelle Tatsache, dass kein Arbeiter* den gesamten Wert erhält, den er produziert, sondern immer nur jenen Anteil, der als nötig gilt,

²⁰ Die Zusammenhänge innerhalb kapitalistischer Produktion, die eine Klassenherrschaft bedingen, werden hier nur anhand der zentralen Eckpunkte dargestellt. Eine ausführlichere Darstellung marxistischer Theorie findet sich etwa bei Heinrich 2005 oder Reitter 2011.

²¹ Die Rede ist hier nur von Arbeitern*, Kapitalisten* etc. weil Arbeiterinnen* beziehungsweise die Bedeutung, die weibliche Vergesellschaftung für kapitalistische Produktion hat, von Marx ausgeblendet wurde; aus diesem Grund übernehme ich hier die rein männliche Schreibweise. Ich tue dies in der Annahme, dass Marx selbst da, wo er möglicherweise mit dem Begriff „Arbeiter“ auch Arbeiterinnen* meinte, sie analytisch nie als Arbeiterinnen*, das heißt als von zwei Herrschaftsverhältnissen betroffen, fasste. Er konnte somit auch nicht die unterschiedlichen Lebensrealitäten und deren Bedeutung für kapitalistische Produktion beschreiben, womit sich auch eine begriffliche Unterscheidung zwischen Arbeiter* und Arbeiterin* erübrigt, nehmen Arbeiterinnen* doch in dieser Theorie die gleiche (männlich aufgeladene) Position ein. Dass Frauen* sehr wohl mit anderen Anforderungen konfrontiert sind als Männer* – und dass etwa weibliche assoziierte Reproduktionstätigkeiten auch eine ganz spezifische Funktion für den Fortbestand für patriarchal-kapitalistische Verhältnisse einnehmen, wurde bereits vielfach von Feministinnen* kritisiert (zum Beispiel Federici 2012, Scholz 2000, Dietrich 1984). Einer dieser feministische-marxistischen Ansätze findet sich in Kapitel 2.4 *Zusammenhang Klasse und Geschlecht*, wo es um die Frage geht, wie feministische und marxistische Ansätze zusammen zu denken sind)

damit er sich reproduzieren²² kann. An einem Acht-Stunden-Tag etwa wird der Wert, der zur eigenen Reproduktion nötig ist, in drei Stunden geschaffen (diesen erhält der Arbeiter* als Lohn), die restlichen fünf Stunden sind der Mehrwert, den der Kapitalist* behält (vgl. ebd.). Der Kapitalist „braucht“ den Mehrwert, also den Profit, um ihn – nach Abzug seiner Lebenskosten – als Kapital zu reinvestieren. Kapital ist ein Wert, der vorgeschossen wird, damit er sich vermehren kann. Das Ziel ist hierbei nicht Bedürfnisbefriedigung oder ein einmaliger Gewinn, sondern die „Kapitalbewegung [ist] ein *Selbstzweck*, sie ist *maßlos* und *endlos*“ (Heinrich 2005, S. 84; Markierung Autor*). Es geht nur darum, den Wert immer weiter zu vermehren. So betont Heinrich denn auch, dass einzelne Kapitalisten* nicht etwa beispielsweise aus „Gier“ (Heinrich 2005, S. 85) heraus handeln, sondern sich entsprechend der Logik und den Sachzwängen (wie etwa Konkurrenzkampf) den kapitalistischen Verhältnissen entsprechend verhalten (vgl. ebd.). Kapitalismus beruht darauf, dass es auf der einen Seite Arbeiter* gibt, die, weil sie rechtlich frei sind und keine Produktionsmittel besitzen, dazu gezwungen sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen und auf der anderen Seite Kapitalisten*, die den Mehrwert, den die Arbeiter* produzieren, einbehalten und diesen reinvestieren. Letztere „müssen“ Arbeiter* ausbeuten, weil sie sonst kein Kapital hätten, um zu reinvestieren und somit auf dem Markt nicht bestehen könnten. „Klassenherrschaft“ lässt sich vor diesem Hintergrund als strukturell durch den Kapitalismus bedingt verstehen und nicht – wie oft fälschlich angenommen – als „Willensverhältnis“, bei dem die eine Klasse versucht, der anderen ihren Willen aufzuzwingen (vgl. Heinrich 2005, S. 89).

Besonders bedeutsam wird die Erkenntnis, dass Klassenherrschaft strukturellen Charakter hat und nicht auf einem Willensverhältnis beruht, vor dem Hintergrund, dass in vielen Untersuchungen beziehungsweise Theorien, die Klasse allein über kulturell-soziologische Merkmale definieren oder in denen überhaupt nur noch von „Milieus“ und „Schichten“ die Rede ist, es so erscheint, als gebe es entweder überhaupt kein Herrschaftsverhältnis oder als wäre dessen Abschaffung möglich, wenn sich nur die einen ein wenig emanzipieren und die anderen ihre Privilegien abgeben. Mit dem Wissen, dass Klassenunterschiede eine strukturelle Bedingung des Kapitalismus sind, wird jedoch auch klar, dass innerhalb dieses ökonomischen

²² Dies schließt die Aufzucht von Kindern ein, es wird nicht der individuelle Arbeiter*, sondern die Klasse der Arbeiter* reproduziert.

Systems keine Überwindung der Klassengesellschaft möglich ist – denn „will man Ausbeutung [im oben erläuterten marxischen Sinn] abschaffen, dann geht dies nicht durch eine Reformierung der Austauschverhältnisse innerhalb des Kapitalismus, sondern nur durch die Abschaffung des Kapitalismus“ (Heinrich 2005, S. 94).

Ein Grund dafür, warum der Begriff Klasse aus vielen gegenwärtigen Untersuchungen verschwunden ist, mag auch darin zu suchen sein, dass auf dem Markt das Herrschaftsverhältnis als solches unsichtbar wird. Ganz im Sinne eines neoklassischen Verständnisses begegnen sich auf dem Markt nur Individuen, die innerhalb dieser Logik dann auch selbst für ihren ökonomischen Erfolg verantwortlich sind. Die Existenz von Klassen wird erst durch die Analyse der Produktionsverhältnisse erklärbar. Hier muss auch über ein rein strukturelles Klassenverständnis hinausgegangen werden. Auf welche Weise das zu erfolgen hat, ist allerdings strittig. In der marxistischen Debatte gibt es hier einen Widerspruch zwischen „logischen“ und „historischen“ Deutungen (vgl. Kittsteiner 1977), wobei nicht ausschließlich, aber dennoch zentral das Problem des Stellenwerts von Klasse beziehungsweise Klassenkampf in Frage steht. Michael Heinrich ist dabei eher einer „logischen“ Interpretation zuzuordnen, die davon ausgeht, dass das Wertgesetz und seine strukturellen Zwänge im Vordergrund stehen, weil gewisse ökonomischen Formen – historisch einmal entstanden – quasi automatisch wirken und für alle gültig sind. Der Wiener* Marxist* Karl Reitter vertritt demgegenüber eine andere Interpretation. Er hebt hervor, dass die Ware Arbeitskraft einen besonderen, historisch vorausgesetzten, Gebrauchswert hat, der nicht erst auf dem Markt entsteht, sondern schon im „Proletariat“ als „universale[s] Arbeitsvermögen“ (Reitter 2011, S. 87) zu finden ist. Der Wert der Ware Arbeitskraft würde deshalb nicht (alleine) durch das Wertgesetz, sondern zuerst im Klassenkampf bestimmt (vgl. Reitter 2011, S. 90ff). Hier spielt auch Herrschaft eine Rolle. Er argumentiert so, dass Klassen im historischen Klassenkampf erst entstehen (vgl. Reitter 2011, S. 118ff) und somit politische beziehungsweise soziale Herrschaftsaspekte Vorrang vor dem strukturellen Wertgesetz haben (vgl. Reitter 2011, S. 101). Die weitere Debatte kann ich im Detail nicht nachverfolgen, sie ist für das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit auch zu abstrakt. Ob es nun zuerst die strukturelle Vorgabe in Form des Wertgesetzes ist, die zu Klassenbildung führt, oder die Reproduktion der Klasse im Klassenkampf Vorrang hat, ist eine theoretische Frage, die für meine empirische Untersuchung nicht zentral ist, weil mein Forschungsinteresse nicht auf diese Makroebene gesellschaftstheoretischer Probleme fokussiert. Wichtig ist es allerdings, zu

sehen, dass Klasse – verstanden im strukturellen Sinne Heinrichs – nicht ausreichend ist und somit auch nicht *alleine* für die Definition meiner Zielgruppe bei der empirischen Untersuchung genügt. Hier ist der Einwurf Reitters bedeutsam, dass es auch historische und soziale Aspekte gibt, die für die Klassenbestimmung relevant sind. Denn selbst wenn – mit Heinrich – angenommen wird, dass der Klassenkampf innerhalb struktureller Vorgaben verläuft, spielt ein historisches Moment trotzdem eine Rolle für die Bestimmung dessen, was Klasse konkret ausmacht. Für meine Untersuchung bietet es sich an, die allgemeine Überlegung, dass sich Klasse auch durch historisch variable Kämpfe reproduziert, zu präzisieren. Auf einer Mikroebene spielen hier vor allem sozio-kulturelle Aspekte eine Rolle für das Verständnis von Klassenunterschieden. Es soll gezeigt werden, dass Klassenzugehörigkeit weder alleine aus dem Besitz von Produktionsmitteln entsteht, noch nur aus einem (politischen) Widerspruch entspringt, sondern auch entlang sozio-kultureller Aspekte begründet wird. Nicht zuletzt geht es auch um die Bedeutung von Klasse für individuelle Lebenslagen und wie eine spezifische soziale Positionierung *auch* entlang dieser reproduziert wird (und nicht nur durch übergeordnete Strukturen).

Der Kapitalbegriff bei Bourdieu

Frerichs kritisiert, dass der primär ökonomisch bestimmte Klassenbegriff²³ sozio-kulturelle Aspekte, Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile vernachlässigen würde und damit auch nicht die Komplexität einer postmodernen und subjektorientierten Gesellschaft widerspiegeln könne (vgl. Frerichs 1997, S. 27). Problematisch ist daran, dass auf die berechtigte Kritik allzu oft und allzu schnell folgt, dass sich gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen nicht allein mit dem Verweis auf die Verteilung von Produktionsmitteln erklären ließen – eine generelle Absage an die marxistische Analyse und damit einhergehend auch oft die Absage an einen Klassenbegriff, der nicht auf einem „Willensverhältnis“ beruht. Auf dieser Basis wird schließlich oftmals auch die Existenz von Klassenverhältnissen grundsätzlich bestritten. Durch zunehmende Individualisierungsprozesse gerät die Existenz struktureller Herrschaftsverhältnisse aus dem Blickfeld (und damit das Bewusstsein für kollektive

²³ Wenn Frerichs von einem primär ökonomisch bestimmten Klassenbegriff schreibt, bezieht sie sich meiner Einschätzung nach auf jene Autor*innen, die ein marxistisches Klassenverständnis zu Grunde legen. Darunter versteht sie Klassen definiert über Besitz und nicht-Besitz von Produktionsmittel.

Unterdrückungserfahrung, das auch die Basis für Solidarisierungen und Widerstand sein könnte). Michalitsch argumentiert etwa am Beispiel von Transferleistungen, dass es im neoliberalen Kontext seit den 1990er Jahren zunehmend zu einer Politik der Individualisierung kam. Zwar bedeuten Transferleistungen, dass anerkannt wird, dass es gesellschaftliche Problemfelder (wie etwa die Frage nach Reproduktionstätigkeiten) gibt, jedoch werden keine gesamtgesellschaftlichen Lösungsansätze gesucht, sondern es wird erwartet, dass die Individuen – in diesem Fall Frauen* – den Widerspruch von Erwerbsarbeit und Reproduktions- und Pflegeaufgaben individuell meistern. Gesellschaftliche Konflikte werden so wieder zur Privatsache gemacht (vgl. Michalitsch 2006, S. 126).

Mit Marx wurde nun gezeigt, warum eine bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft auch immer eine sein wird, welche durch Klassenzugehörigkeit strukturiert wird. Doch ist diese Analyse noch sehr abstrakt und damit weit von der konkreten Lebensrealität der jungen Frauen*, die befragt werden, entfernt. Um mich dieser Lebensrealität anzunähern, erscheint mir Pierre Bourdieus Konzept eines erweiterten Kapitalbegriffs geeignet, zumal dieser auf einem marxistischen Verständnis aufbaut.²⁴ Mit Bourdieu wird es außerdem möglich, ein Stück weit zu verstehen, wie soziale Position nicht nur in Hinblick auf die Stellung im Produktionsprozess, sondern auch entlang anderer Merkmale reproduziert und „vererbt“ wird. Damit bietet die Analyse des Theoretikers* eine Möglichkeit, sich der individuellen Ebene des Herrschaftsverhältnisses Klasse und damit der Lebensrealität der Teilnehmerinnen* der Gruppengespräche anzunähern.

Dem Theoretiker geht es darum, das Entstehen ungleicher sozialer Positionen begreifbar zu machen. Diese haben ihm zufolge ihren Ursprung in der ungleichen Verteilung von Ressourcen, welche Menschen zu Verfügung stehen, um eigene Bedürfnisse und Interessen

²⁴ Wobei es dem Autor* nicht so sehr darum geht zu erklären, wie sich genau die zwei Klassen – die bürgerliche und die proletarische – reproduzieren. Mit Hilfe seines Kapitalbegriffs lässt sich die soziale Position von Personen differenzierter bestimmen. Es ist zwar richtig, dass alle Arbeiter*innen ausgebeutet werden und Kapitalist*innen grundsätzlich den Mehrwert einbehalten; dennoch gibt es Unterschiede auch innerhalb der Arbeiter*innenklasse beziehungsweise unter den Angehörigen des Bürger*innentums, hinsichtlich ihrer sozialen Lage (ökonomische Ressourcen, gesellschaftliche Anerkennung, Wohnverhältnisse, Arbeitsbedingungen, Möglichkeiten zu Selbstbestimmung etc.). Eben diese lassen sich mit dem Kapitalbegriff von Bourdieu besser fassen. Außerdem bietet sein Kapitalbegriff eine Möglichkeit, weitere Faktoren mit einzubeziehen, die es erlauben, besser zu verstehen, warum Personen ihre soziale Position nicht so leicht ändern können beziehungsweise warum Kinder häufig eine ähnliche gesellschaftliche Position einnehmen wie ihre Eltern.

durchzusetzen. Um zu erklären, wie es zu der ungleichen Verteilung von Ressourcen kommt, führt er einen erweiterten Kapitalbegriff ein; Dieser bezieht sich nicht nur auf die ökonomische Warenproduktion, sondern auch auf den sozialen Bereich.

„Als *vis insita* ist das Kapital eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt, gleichzeitig ist das Kapital – als *lex insita* – auch grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeit der sozialen Welt.“ (Bourdieu 1997, S. 49)

Bourdieu unterstellt, dass in der gegenwärtigen Gesellschaft aller Austausch – auch sozialer – ökonomischer Logik und einem Kosten-Nutzen-Kalkül unterliegt. Kapital sieht er als eine Ressource, mit der sich die eigenen Interessen durchsetzen lassen. Dadurch wird es zu einem wichtigen Regulator der sozialen Welt und verhindert, dass das Leben zu einem Glücksspiel wird (wie etwa Roulette, bei dem die Chancen zu gewinnen oder zu verlieren bei jeder neuen Runde gleich hoch sind) (vgl. Bourdieu 1997, S. 49). Folgendes Zitat soll dies verdeutlichen: „[D]as Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder unmöglich ist“ (vgl. Bourdieu 1997, S. 50).

Bourdieu unterscheidet zwischen dem *ökonomischen*, dem *sozialen* und dem *kulturellen* Kapital. *Ökonomisches Kapital* versteht der Theoretiker* hier in der Tradition von Marx, also in dem Sinne, dass es durch die Ausbeutung von Arbeiter(*innen) akkumuliert wird. Es ist eine Ressource, die in der Wirtschaft eingesetzt wird, um Profit zu erzeugen. Juristisch ist es in Form von Eigentumsrechten institutionalisiert und gesichert, es lässt sich direkt in Geld konvertieren. Ein Beispiel hierfür könnte das Urheberrecht an einem erfolgreichen Lied sein, das sich vermarkten lässt und somit zu Geld gemacht werden kann (vgl. Bourdieu 1997, S. 52).

Mit *sozialem Kapital* meint Bourdieu das mehr oder weniger institutionalisierte Netz von Beziehungen, genau genommen die Ressourcen, die Menschen innerhalb ihres sozialen Netzes mobilisieren können.

„Anders ausgedrückt, das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewußt oder unbewußt auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen.“ (Bourdieu 1997, S. 65).

Um das Sozialkapital aufrechtzuerhalten, bedarf es unaufhörlicher Beziehungsarbeit durch Austauschakte, die auf gegenseitiger Anerkennung basieren und diese auch neu bestätigt. Gleichzeitig ist dies auch die Kapitalform mit dem vielleicht größten Risikofaktor, denn das

Gegenüber könnte sich als „undankbar“ erweisen und einen Gefallen nicht „zurückgeben“ (vgl. Bourdieu 1997, S. 67f.). Damit lässt sich nun auch argumentieren, dass soziales Kapital – oder anders ausgedrückt: in welchen sozialen Netzwerken Menschen sich bewegen (können) und welche Ressourcen somit mobilisierbar sind – von vornherein eingeschränkt ist. Dies liegt an einem Phänomen, das der Theoretiker* als die beobachtete Tendenz von Menschen beschreibt, sich von anderen sozialen Positionen über den Lebensstil, Werte und Verhaltensweisen – auch als *Habitus*²⁵ bezeichnet – abzugrenzen. Konkret gemeint ist hiermit, dass Arbeiter*innen andere Lebensgewohnheiten haben als gehobene Beamt*innen oder Kapitalist*innen und daher vermutlich auch kein „klassenübergreifendes soziales Netz“ aufbauen werden. Nun würde ich jedoch davon ausgehen, dass soziales Kapital, das innerhalb einer Klasse mobilisiert werden kann, üblicherweise nicht zu einem Klassenwechsel animiert. Angenommen ich bin mit Prekarisierten befreundet, werde ich vermutlich eher eine Jobempfehlung für die nächste prekäre Stelle als ein (zinsloses) Darlehen zur Firmengründung bekommen.

Bourdieu unterscheidet zwischen drei Formen des *kulturellen Kapitals*, dem inkorporierten, dem objektiven und dem institutionalisierten. Unter *inkorporiertem kulturellem Kapital* versteht Bourdieu die Aneignung von Bildung. Diese ist an den konkreten, individuellen Körper gebunden, sie lässt sich damit nicht delegieren (niemand kann „für mich“ z.B. eine Fremdsprache lernen), und es braucht Zeit, die persönlich investiert werden muss. Damit aber Zeit in Bildung investiert werden kann, muss die jeweilige Person bis zu einem gewissen Grad frei vom Zwang zur Lohnarbeit sein (es braucht also ökonomisches Kapital, das auf Grund der Klassenlage nicht gleich verteilt ist). Außerdem ist zur Aneignung von inkorporiertem Kulturkapital eine gewisse Anstrengung notwendig – oder, wie der Autor gar meint, „Entbehrungen, Versagungen und Opfer“ (Bourdieu 1997, S. 55). Weiters ist Bildung etwas, das seine Besitzer*in verändert, sie wird Teil der Person und ihres Habitus oder, wie Bourdieu schreibt: „aus „Haben“ ist „Sein“ geworden“ (ebd.). Unter diesem inkorporierten Kulturkapital versteht der Theoretiker* jedoch nicht zuallererst institutionalisierte (Schul-)Bildung, sondern auch das, was ohne bewussten Erziehungsakt vermittelt wird. Kulturelles Kapital ist je nach Epoche, Gesellschaft und sozialer Klasse (und Geschlecht, wie ich

²⁵ Eine genauere Erklärung des Habitus folgt nach der Darstellung der unterschiedlichen Kapitalsorten.

hinzufügen würde) von Anfang an mit Unterschiedlichem gefüllt. Ein Ausdruck davon sind etwa unterschiedliche Sprechweisen (Dialekte und Soziolekte). Diese „soziale Vererbung“ geschieht im Verborgenen, weswegen sie auch nicht (oder selten) als Mittel ungleicher sozialer Positionierung erkannt wird (vgl. Bourdieu 1997, S.57).

Objektives Kulturkapital ist materiell übertragbar, damit gemeint sind Kulturgüter wie etwa Gemälde, Schriften, Instrumente, aber auch Maschinen. Ihre materielle Aneignung bedarf ökonomischen Kapitals (sie können aber auch ererbt oder gestohlen werden – Letzteres lässt Bourdieu unbeachtet²⁶) und ihre symbolische Aneignung bedarf inkorporierten Kulturkapitals. Die Benutzung objektiven Kulturkapitals – wie etwa einer Maschine – erfordert inkorporiertes Kulturkapital (vgl. Bourdieu 1997, S. 59f)²⁷. Objektives Kulturkapital besteht nur dort weiter, wo Menschen es als materiell und symbolisch aktives Kapital, als Waffe zum Einsatz bringen; diese „erhalten Profite, die dem Grad ihrer Fähigkeit zur Beherrschung objektiven Kulturmaterials (also: ihres inkorporierten Kulturkapitals) entsprechen“ (Bourdieu 1997, S. 61).

Institutionalisiertes Kulturkapital sind Bildungstitel, wie etwa Lehr- oder Hochschulabschlüsse. Titel garantieren einen dauerhaften Wert für eine oder mehrere kulturelle Kompetenzen. Der Wert eines Titels hängt dabei davon ab, für wie viel Geld er am Markt eingetauscht werden kann (so steigen etwa die Löhne in den meisten Arbeitsbereichen unter anderem mit der Höhe des Schulabschlusses) (vgl. Bourdieu 1997, S. 61f.).

Kulturelles Kapital ist Bourdieu zufolge zwischen den verschiedenen Klassen nicht gleich verteilt, womit er dann auch erklärt, warum Angehörige mancher Klassen es leichter haben, in der Schule erfolgreich zu sein. Mit diesem Ansatz bricht er auch mit einer essentialistischen Tradition, die Schulerfolg auf „natürliche Fähigkeiten“ zurückführt. Diese Tradition nimmt

²⁶ Möglicherweise erwähnt Bourdieu dies nicht als eine Möglichkeit der Aneignung von objektivem Kulturkapital, weil Stehlen innerhalb des kapitalistischen Systems keine zulässige Methode der Aneignung darstellt.

²⁷ Interessanterweise rechnet Bourdieu Maschinen (ohne näher zu bestimmen, welche er meint) auch zum objektiven Kulturkapital. Kurz thematisiert er hier auch den Interessenskonflikt zwischen sogenannten „Kaderkräften“, welche die Fähigkeit besitzen, die Maschinen zu benutzen, und jenen, die sie tatsächlich besitzen. Nicht thematisiert wird an dieser Stelle, was dies für das Verhältnis von Produktionsmittelbesitzer(*innen) und deren Arbeitnehmer*innen bedeutet (etwa in großen Fabriken).

an, dass jene Fähigkeiten die in der Schule gefordert werden, bei Angehörigen mancher Klassen weiter verbreitet seien. Damit wird ihre gesellschaftlich privilegierte Stellung mit dem Verweis auf Natur (die als unhintergebar gilt) legitimiert. Fähigkeit und Begabung sieht er dagegen als das Ergebnis einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1997, S. 53f).

Was Bourdieu hier meiner Einschätzung nach nicht genügend berücksichtigt, ist die symbolische Ebene von Herrschaft. In einer durch Klassenherrschaft strukturierten Gesellschaft ist die Frage nicht nur, „wieviel“ kulturelles Kapital wer hat, sondern noch viel grundsätzlicher, ob etwas *überhaupt* als wünschenswerte Fähigkeit gesellschaftlich anerkannt wird. Bourdieu nennt als Beispiel die Kulturkompetenz Lesen und meint, dass diese ihrer Träger*in dann besonders viel einbringen würde, wenn sie eine Seltenheit ist, weil viele Menschen Analphabet*innen sind (vgl. Bourdieu 1997, S. 58). Dies ist aber nur der Fall, wenn Lesen überhaupt als eine geschätzte Fähigkeit gilt. So sind etwa die Kulturkompetenzen einer Bettlerin*, in unserer Gesellschaft zu überleben, nicht als wünschenswerte Fähigkeiten anerkannt (obwohl sie „Seltenheitswert“ haben). Sie werden ihrer Trägerin*, deshalb möglicherweise weniger Vorteile und Anerkennung einbringen, als die in Österreich sicherlich weiter verbreitete Fähigkeit des Lesens.

Ich würde Bourdieu darin zustimmen, dass Kulturkompetenzen in einer durch Klassenherrschaft strukturierten Gesellschaft unterschiedlich verteilt sind, doch würde ich ihm darin widersprechen, dass von einem Mehr oder Weniger an Kulturkompetenzen oder Fähigkeiten gesprochen werden kann. Wie das oben erläuterte Beispiel zeigt, ist nicht nur der „Seltenheitswert“ einer Kulturkompetenz dafür ausschlaggebend, ob sie viel oder wenig wert ist, sondern auch – und vielleicht zuallererst – deren gesellschaftliche Anerkennung und Bewertung. Insofern berücksichtigt Bourdieu zumindest in diesem Text nicht die symbolische Ebene von Klassenherrschaft. Auf dieser erfahren bürgerliche Werte und Verhaltenskodices Legitimierung, erscheinen insofern als „normal“ und allgemeingültig, während auf die Arbeiter*innenklasse stereotype negative Zuschreibungen und Vorstellungen projiziert werden.²⁸ So erklärt etwa Anja Meulenbelt (1988) in ihrem Buch, das sich mit Klasse,

²⁸ In seinem Werk „Sozialer Raum und Klassen“ (1985) thematisiert er diese Ebene schon. Der Kampf um „soziale Macht“ geht ihm zufolge einher mit einem „symbolischen Klassenkampf“, in dem um die legitime Sicht

Geschlecht und Rassismus beschäftigt, die Tatsache, dass es für manche Kinder schwerer sei, in der Schule erfolgreich zu sein, anders als Bourdieu nicht mit einem Mehr oder Weniger, das sie von zuhause mitbekommen. Entscheidend ist ihr zufolge vielmehr, wie kompatibel ihr bereits erlernter Habitus (zum Beispiel Umgangsformen oder die Art, Probleme zu benennen und zu lösen) mit jenem ist, der in der Schule erwartet wird. Außerdem erinnert sie daran, dass geringeres ökonomisches Kapital häufig auch beengte Wohnverhältnisse mit sich bringt, die konzentriertes Arbeiten zuhause erschweren, sowie dass jene Eltern, die zur Bestreitung des Lebensunterhalts mehr arbeiten müssen als solche in besser entlohnten Stellungen, schlichtweg weniger Zeit haben, ihre Kinder beim Hausaufgaben-Machen oder Lernen zu unterstützen (vgl. Meulenbelt 1988, S. 97f).

Die Höhe des Einkommens (und damit einhergehend auch des ökonomischen Kapitals) hat nicht nur mit Besitz und Nicht-Besitz von Produktionsmitteln zu tun, sondern auch mit den gesellschaftlichen Wertungen von Tätigkeiten. Teilweise lässt sich eine höhere Entlohnung damit erklären, dass angenommen wird, die Person verfüge über ein gesellschaftlich hoch bewertetes inkorporiertes Kulturkapital (wie etwa die Fähigkeit, juristische Texte auszulegen), oder dass die Person institutionalisiertes Kulturkapital in Form von Bildungstiteln besitzt. . Wie Marx ausführt, wird die endgültige Höhe des Lohns bei Arbeiter*innen zu allererst über das, was als Minimum zur Reproduktion der Lebens- und der Arbeitskraft gilt, bestimmt, aber dann auch über den Markt – nur erklärt dies noch nicht, warum etwa Politiker*innen so viel besser entlohnt sind als Arbeiter*innen. Fazit ist an dieser Stelle, dass die Position in den Produktionsverhältnissen sehr wohl einen Einfluss darauf haben kann, in welchem Ausmaß es einer Person möglich ist, kulturelles Kapital in Form von Schulbildung zu inkorporieren und sich institutionalisiertes Kulturkapital in Form von Bildungstiteln anzueignen. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass Nicht-Besitz oder Besitz von Produktionsmitteln dafür nicht die einzige

auf die soziale Welt gerungen wird. Gleichzeitig haben hierbei jedoch nicht alle Beteiligten die gleichen Ressourcen entlang ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals zur Verfügung (vgl. Rademacher 2001, S. 39f). In seinem Spätwerk „Die männliche Herrschaft“ (2010), geht er besonders auf die Bedeutung der symbolischen Gewalt zur Aufrechterhaltung einer patriarchalen Gesellschafts- und Geschlechterordnung ein (vgl. Jäger et al. 2012, S. 18ff). Bei symbolischer Gewalt geht es um jene allgemein verbreiteten Ansichten, die in Hinblick auf Geschlecht als *natürlich* erscheinen und dazu dienen, das Herrschaftsverhältnis zu legitimieren (vgl. ebd.). Der Begriff der symbolischen Gewalt ließe sich auch auf Klasse umlegen. Warum es allerdings in dem Text „Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital“ (Bourdieu 1997) keinen Verweis auf eine der beiden Überlegungen gibt, ist unklar.

ausschlaggebende Variable ist. Die Existenz der unterschiedlichen Kapitalsorten dient nicht nur zur Reproduktion spezifischer hierarchischer sozialer Positionen, sondern sichert auf einer strukturellen Ebene die Existenz des Herrschaftsverhältnisses Klasse.

Bourdieu geht davon aus, dass sich grundsätzlich jede Kapitalart mehr oder weniger direkt in eine beliebige andere Kapitalarten umwandeln lässt. Doch unterscheiden sich die Kapitalarten darin, wie leicht sie sich auf andere Menschen übertragen lassen (vgl. Bourdieu 1997, S. 70ff). Der Theoretiker* argumentiert, dass sich Menschen auf Grundlage der „Höhe“ ihrer unterschiedlichen Kapitalarten und deren Zusammensetzung im sozialen Raum verorten lassen. Diese Positionierung sagt ihm zur Folge jedoch nicht nur einiges über das Ansehen und den gesellschaftlichen Erfolg einer spezifischen sozialen Gruppe aus, sondern erlaubt auch Vorhersagen über ihre Lebensführung. Denn die Lebensgewohnheiten dienen, so Bourdieu, nicht nur der Bedürfnisbefriedigung, sondern auch der sozialen Abgrenzung (nach „oben“ oder „unten“ oder beidem, je nachdem wo eine Personengruppe positioniert ist). Lebensstile sieht er damit als Produkt sozialer Vererbung beziehungsweise von Sozialisation (vgl. Koller 2012, S. 148ff).

2.2.2 Artikulation des sozialen Verhältnisses Klasse auf individueller Ebene

Für die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse im Kapitalismus – das heißt für die ungleiche Verteilung von Kapital und der damit einhergehenden Positionierung im sozialen Raum – spielt die Vererbung beziehungsweise Übertragung von Kapital eine wichtige Rolle, und diese hängt besonders bei inkorporiertem Kulturkapital eng mit dem Habitus zusammen. Doch was ist nun eigentlich der Habitus oder besser noch die Habitualisierung? Der Habitus ist für Bourdieu das Bindeglied oder die Vermittlungsinstanz zwischen objektiven gesellschaftlichen Bedingungen (etwa den Herrschaftsstrukturen) und dem individuellen Verhalten und Handeln (vgl. Koller 2012, S. 150; Rademacher 2001, S. 39). Menschen werden in bestimmte gegebene sozio-ökonomische Verhältnisse hineingeboren. Innerhalb dieses äußerlich gegebenen Rahmens machen sie Erfahrungen, die verinnerlicht werden und ihr Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungssystem formen. Es ist insofern davon auszugehen, dass die unmittelbaren Erfahrungen von Diskriminierung oder Privilegierung eine Auswirkung darauf haben, welcher Habitus sich ausbildet.

Bourdieu beschreibt den Habitus folgendermaßen:

„Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken [...] er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und die Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen.“ (Bourdieu 1987, S. 101)

Dieser Prozess der Verinnerlichung wird als Habitualisierung bezeichnet, beziehungsweise dessen Ergebnis als Habitus. Ein entscheidendes Merkmal ist, dass dies kein bewusst gesteuerter Vorgang ist.

Nun sind Lebensstile oder eben der Habitus nicht so individuell, wie sie auf den ersten Blick scheinen mögen, im Gegenteil. Da diese sich im Wechselspiel mit den äußeren „objektiven“ Lebensumständen bilden, sind sie klassen-, geschlechts-, generations-, und berufsspezifisch. Damit sagen (vermeintlich) persönliche Vorlieben auch immer etwas über die soziale Positionierung der Betroffenen aus. Weiter sei ein einmal gebildeter Habitus sehr „zäh“, bleibe ein Leben lang erhalten und verändere sich kaum noch. Bourdieu wurde vorgeworfen, sein Ansatz wäre deterministisch und würde die Willensfreiheit und die Fähigkeit zur Reflexion verleugnen sowie ausschließen, dass Menschen sich nicht ökonomischen und sozialen Anforderungen entsprechend verhalten. Dem setzte der Theoretiker entgegen, dass der Habitus nicht determinierend, sondern limitierend sei (vgl. Koller 2012, S. 150ff). Der Habitus ist dabei zwar auch etwas Kollektives, doch geschieht dessen tägliche Reproduktion auf einer individuellen Ebene. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass *doing class* ein Teil des Habitus ist und dazu beiträgt, eine spezifische soziale Positionierung zu reproduzieren. Was einen „Klassenwechsel“ beziehungsweise ein gegenüber der zugewiesenen Klasse non-konformes Verhalten zu erschweren scheint, ist die von Bourdieu beschriebene Tendenz der Menschen, sich mittels ihres Habitus von anderen sozialen Milieus abzugrenzen (vgl. Koller 2012, S. 153). Der Habitus ist Bourdieu zufolge nicht nur abhängig von der sozialen Lage, sondern auch immer schon vergeschlechtlicht (vgl. Jäger et al. 2012, S. 24). Dies ist jedenfalls dort von Bedeutung, wo es um den Zusammenhang von Geschlecht und Klasse auf individueller Ebene geht. Im nächsten kürzeren Abschnitt stelle ich anhand empirischer Daten kurz die Lage von Arbeiter*innen in Wien beziehungsweise Österreich dar, um mich der Lebensrealität der Jugendlichen noch ein Stück weiter anzunähern.

Empirische Daten zu der Lage von Arbeiter*innen in Österreich und Wien

Laut wien.at gab es in Wien zwischen 2008-2012 im Sinne der sozialrechtlichen Stellung, unter der erwachsenen Gesamtbevölkerung in Wien 216.427 Arbeiter*innen, 507.300 Angestellte und 62.657 Beamt*innen (vgl. wien.at 2012). Auch wenn Arbeiter*innen nicht die Mehrheit der arbeitenden Bevölkerung ausmachen, so ist ihre Zahl doch nicht vernachlässigbar.

Nachdem, wie schon erläutert wurde, Klasse als Thema im wissenschaftlichen Diskurs wenig Berücksichtigung und Bearbeitung erfährt, finden sich sehr wenige empirische Daten, die sich mit diesem Thema explizit beschäftigen. Bis auf wenige Ausnahmen kommt in den im Folgenden verwendeten Berichten und Daten der Begriff Arbeiter*in nicht vor. Sie beschreiben die sozio-ökonomische Lage von Personen entlang deren höchster abgeschlossener Schul- bzw. Ausbildung oder anhand dessen, wie „qualifiziert“ die beruflichen Tätigkeiten²⁹ sind, denen diese nachgehen. Ich gehe davon aus, dass beide Personengruppen als (potentielle) Arbeiter*innen³⁰ zu bezeichnen sind und sich häufig überdies überschneiden, da Personen mit geringer offiziell anerkannter Ausbildung auch eher selten Anstellungen finden, die ein „hochqualifiziertes Arbeitsfeld“ mit einschließen. Die Benachteiligung entlang von sozialer Position und Herkunft in Österreich soll im Folgenden anhand der Bereiche Bildungschancen von Kindern, Risiko von Arbeitslosigkeit, Einkommen, Zufriedenheit am Arbeitsplatz, Gesundheit und der Problematik der Working Poor aufgezeigt werden.

²⁹ Was je konkret mit der Höhe der beruflichen Qualifikation gemeint ist, ist je nach Studie unterschiedlich (und nicht immer klar definiert). Häufig ist jedoch damit gemeint, welche offiziellen Bildungsabschlüsse nötig sind, um einen Beruf zu ergreifen, ob es sich um eine (nicht-)manuelle Tätigkeit handelt beziehungsweise um eine Führungsposition. Doch gleich welche Definition angegeben wird, eine Schuhmacherin* wird immer als eine Person eingestuft werden, die einer weniger „qualifizierten Tätigkeit“ nachgeht als ein Lehrer* oder eine Managerin*.

³⁰ Wie ich noch zeigen werde, sind es die Bildungsabschlüsse, die entscheidende Auswirkungen auf die Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Ich verstehe im Weiteren all jene als Arbeiter*innen, die beruflichen Tätigkeiten nachgehen, die einen Lehrabschluss erfordern, sowie all jene, die Tätigkeiten nachgehen, die kurzfristig angelernt werden oder keine Ausbildung erfordern; außerdem definiere ich all jene als „potentielle Arbeiter*innen“, die Ausbildungen haben, die höchstens einen Lehrabschluss oder den gleichwertigen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule miteinschließen - „potentiell“ insofern, als nur berufstätige Menschen als Arbeiter*innen zu bezeichnen sind.

2011 hatten Arbeiter*innen österreichweit das (abgesehen von Lehrlingen) niedrigste *Einkommen* unter allen Berufsgruppen. Frauen* verdienten nur 60 Prozent des mittleren Einkommens von Männern*, wobei der Unterschied bei Arbeiter*innen und Angestellten größer war als bei Beamt*innen (Statistik Austria 2012). Dabei hat die „Höhe“ der Schul- und Ausbildung großen Einfluss auf das Einkommen und das Risiko, arbeitslos zu werden. Statistik Austria stellt für das Jahr 2011 fest, dass in Österreich der Anteil an Arbeitslosen mit ca. 12 % bei jener Personengruppe am höchsten war, die einen Pflichtschulabschluss vorweisen konnte, und dass er bei Akademiker*innen mit ca. 2,7 % am niedrigsten liegt³¹ (vgl. Statistik Austria 2012). Auch der Wiener Sozialbericht problematisiert, dass Personen, die „nur“ einen Pflichtschulabschluss haben, es, sowohl schwerer haben, einen Arbeitsplatz zu finden, als auch, dass sie weniger verdienen als jene mit höheren Abschlüssen. Zusätzlich sank das Einkommen von Menschen mit Pflichtschulabschluss in Wien: War es 2003 noch 10 Prozent niedriger als der Mittelwert³², lag der Unterschied 2009 schon bei 17 %. Auch das Einkommen von Personen mit Lehrabschlüssen sank in diesem Zeitraum leicht (vgl. MA 24 2012, S. 37)³³. Menschen mit Pflichtschulabschluss und Menschen mit Lehrabschlüssen finden sich demnach in der Gruppe der Personen mit dem niedrigsten Einkommen wieder – den Arbeiter*innen, wobei Frauen* auch hier weniger verdienen als Männer*, insofern doppelt benachteiligt sind.

Das geringere Einkommen und das höhere Arbeitslosigkeitsrisiko bedeuten, dass für diese Personengruppe auch ein erhöhtes Risiko der Armutsgefährdung³⁴ besteht. In dem Bericht

³¹ Selbst bei den Geisteswissenschaften, also den Hochschulabschlüssen mit dem größten Risiko für Arbeitslosigkeit, waren es nur ca. 4,1 %.

³² Damit ist das mittlere Einkommen aller Personen gemeint, das netto 20.618 Euro beträgt. Bei Pflichtschulabsolvent*innen liegt das Nettoeinkommen im Schnitt bei 17.109 Euro, bei Personen mit Hochschulabschluss bei 28.938 Euro. Das Einkommen Letzterer liegt damit um 40 % über dem mittleren (Median) Einkommen aller (vgl. MA 24 2012, S. 37).

³³ MA ist in dieser Arbeit immer die Abkürzung für Magistratsabteilung. Bei dieser Quelle handelt es sich um den „Wiener Sozialbericht 2012“, die Herausgeberin* hiervon ist die Magistratsabteilung 24.

³⁴ Ich übernehme hier die europaweit standardisierte Definition von Armutsgefährdung, wie sie auch von Eichmann/Flicker et al. zugrundegelegt wird: „Armutsgefährdet sind in dieser Definition Personen dann, wenn ihr Haushaltseinkommen geringer als 60% des jährlich berechneten Medianlebensstandards ist. Laut EU-SILC 2007 liegt die Armutsgefährdungsschwelle für einen Einpersonenhaushalt aktuell bei 951 Euro pro Monat. Dieser Wert erhöht sich für jede weitere Person, die im Haushalt lebt (für jeden Erwachsenen um 475 Euro pro Monat und für jedes Kind um 285 Euro pro Monat). Im Jahr 2008 waren in Österreich insgesamt 12,4 Prozent

„Überblick über Arbeitsbedingungen in Österreich“ von Hubert Eichmann und Jörg Flecker et al. erläutern die Autor*innen den Begriff der „Working Poor“. Dieser bezeichnet Personen, die trotz Lohnarbeit unter der Armutsgrenze leben.³⁵ Von Armutsgefährdung besonders bedroht sind Hilfsarbeiter*innen (mit 28 %), also Menschen „mit geringem Bildungsniveau sowie [den] damit korrespondierenden [...] [Anstellungen in] unteren Berufspositionen“ (Eichmann/Flecker et al. 2010, S. 91). Eine weitere Auswirkung niedrigen Einkommens ist „auch mangelnde Absicherung im Falle der Arbeitslosigkeit oder im Alter“ (ebd.).

Arbeiter*innen – besonders jene, die „nur“ einen Pflichtschulabschluss vorweisen können – sind demnach am meisten von Arbeitslosigkeit bedroht, verdienen am wenigsten und haben das höchste Risiko, trotz Lohnarbeit von manifester Armut betroffen zu sein. Außerdem sind sie tendenziell mehr von gesundheitlichen Belastungen im Beruf betroffen und weniger zufrieden mit ihrem Arbeitsplatz als die Mehrheit der berufstätigen Bevölkerung³⁶.

Nun also zu der Thematik des Gesundheitsrisikos im Beruf. Die Mikrozensus-Erhebung der Statistik Austria im Jahr 2007 (eine repräsentative Befragung von 19.600 Personen) (vgl. Statistik Austria 2009) ergab, dass 60 % der Erwerbstätigen in Österreich „mindestens einem – potentiell gesundheitsschädigenden Faktor – Belastungsfaktor am Arbeitsmarkt ausgesetzt“ (Eichmann/Flicker et al. 2010, S. 120)) sind³⁷. Personen mit einem Lehr- und/oder einem mittleren Schulabschluss gaben mit 64 % am häufigsten an, von mindestens einer Belastung

der Bevölkerung armutsgefährdet. Rund [...] sechs Prozent der Bevölkerung lebten in manifester Armut. Das bedeutet, sie können sich etwa nicht leisten, bei Bedarf neue Kleidung zu kaufen, die Wohnung warm zu halten oder eine dringende medizinische Behandlung zu bezahlen.“ (Eichmann/Flicker et al. 2010, S. 90)

³⁵ Eine der Ursachen für dieses Phänomen kann neben niedrigen Löhnen etwa auch sein, dass nicht alle Haushaltsmitglieder erwerbstätig sind, das Haushaltseinkommen also in Relation zur Zahl der Haushaltsmitglieder entsprechend niedrig ausfällt.

³⁶ Auch hinsichtlich der Arbeitsplatzzufriedenheit ist ein Zusammenhang mit Schul- und Ausbildungsabschlüssen und beruflicher Stellung zusehen. Zwischen 1997 und 2009 waren Personen mit Pflichtschulabschlüssen weniger zufrieden mit ihrem Arbeitsplatz als andere (vgl. Eichmann/Flicker et al. 2010, S. 169). Nur 39 Prozent der Hilfskräfte, aber 70 Prozent der hochqualifizierten Fach und Führungskräfte können sich vorstellen auch noch in 60 Jahren in ihrem Beruf tätig zu sein (vgl. Eichmann/Flicker et al. 2010, S. 137).

³⁷ „Physische Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz“ (Eichmann/Flicker et al. 2010, S. 122) sind etwa: Lärm, Hantieren mit schweren Lasten, schwierige Körperhaltungen/Bewegungsabläufe (diese wurden am häufigsten genannt) oder Hitze, Kälte, Abgase etc. (vgl. ebd.) Psychische Belastungen, die angegeben werden konnten, waren: Zeitdruck (dieses wurde von einem Drittel aller Erwerbstätiger angegeben), Mobbing und Gewalt bzw. Gewaltbedrohung (vgl. Eichmann/Flicker et al. 2010, S. 129).

betroffen zu sein, gefolgt von den Pflichtschulabsolvent*innen mit 60 %. Am wenigsten belastet fühlten sich dem gegenüber AHS- und BMHS-Absolvent*innen mit 51 %, gefolgt von Hochschulabsolvent*innen mit 55 % (vgl. ebd.). Auch wenn sich berufliche beziehungsweise schulische Qualifikation nicht direkt proportional zu der Belastung am Arbeitsplatz verhält, so lässt sich dennoch feststellen, dass jedenfalls Personen mit Matura (und/oder einem Hochschulabschluss) statistisch gesehen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit gesundheitsschädigenden Faktoren ausgesetzt sind als jene, die diese nicht haben. Jedenfalls besteht ein Zusammenhang zwischen Belastungen am Arbeitsplatz und tatsächlichen Gesundheitsschäden. So litten etwa 85 % der Personen, die angaben, schwere Lasten bewegen zu müssen, unter Knochen-, Gelenks- und Muskelproblemen (vgl. Eichmann/Flicker et al. 2010, S. 136). Schwere körperliche Anstrengung über Jahre (oft auch Jahrzehnte) hinweg führt besonders bei an- und ungelernten Arbeiter*innen zu irreparablen körperlichen Schäden. Anders als häufig angenommen, sind Frauen* davon ebenso betroffen wie Männer*. Besonders dann, wenn auch Migrationshintergrund hinzukommt, haben die Arbeiter*innen häufig keine andere Wahl, als gesundheitsgefährdende und -schädigende Stellen anzunehmen und in diesen zu verbleiben (vgl. Eichmann/Flicker et al. 2010, S. 127).

Es lässt sich insofern die Hypothese aufstellen, dass Bildungstitel als soziale Platzanweiser fungieren. Offizielle Schul- und Ausbildung hat Einfluss auf den Zugang zum Arbeitsmarkt und das damit verbundene Risiko von Arbeitslosigkeit, welches im Zusammenhang mit der Höhe des Einkommens und der potentiell damit einhergehenden Armutsgefährdung zu sehen ist. Selbst auf die Gesundheit und die Zufriedenheit am Arbeitsplatz haben Bildungstitel in dieser Gesellschaft einen Einfluss. Insofern stellt sich die berechtigte Frage der sozialen Durchlässigkeit hinsichtlich *Bildungschancen* in Österreich – laut Johann Bacher ist diese gering. Die (statistischen) Chancen von Kindern zu maturieren, stehen nach wie vor in unmittelbarem Zusammenhang mit dem höchstem Schulabschluss der Eltern (vgl. MA 24 2012, S. 37f), deren Einkommen sowie deren beruflicher Stellung (vgl. Bacher 2004). 1996 gingen nur 20,4 % der Kinder, deren Eltern im Beruf angelernten Tätigkeiten nachgingen, in eine Schule, die mit der Matura abschließt. Forderte die Arbeit einen Lehrabschluss, waren es 40,8 %. Bei jener Personengruppe, die „höheren Tätigkeiten“ nachging (wie etwa Lehrer*innen, Programmierer*innen oder Betriebsingenieur*innen) waren es 72,9 % (vgl.

ebd.).³⁸ Demnach lässt sich sagen, dass Kinder, deren Eltern Arbeiter*innen sind, von Anfang an in ihren Bildungsmöglichkeiten benachteiligt werden.

Insofern konnte gezeigt werden, dass die Kinder von Arbeiter*innen schlechtere Bildungschancen haben als andere. Arbeiter*innen verdienen weniger als andere Berufsgruppen und haben, wenn sie – was häufig der Fall ist – keine hohe Schul- und Berufsausbildung haben, ein größeres Risiko der Arbeitslosigkeit. Hinzu kommt, dass sie aufgrund der Natur ihrer Arbeit eher mit Gesundheitsrisiken zu rechnen haben, weil sich anstrengende körperliche Tätigkeiten langfristig negativ auf die Gesundheit auswirken (können). All diese Faktoren zusammengenommen, ist es demnach nicht überraschend, dass besonders Hilfsarbeiter*innen wenig zufrieden sind mit ihren Arbeitsstellen. Gleichzeitig haben sie häufig kaum Aussichten, bei Kündigung eine „bessere“ Arbeit zu finden. Es lässt sich also sagen, dass Arbeiter*innen schlechte Lebens- und Arbeitsbedingungen vorfinden und ökonomisch benachteiligt werden. Im nächsten Abschnitt folgt die Operationalisierung des Klassenbegriffs für die empirische Untersuchung.

2.2.3 Operationalisierung des Klassenbegriffs

Bevor es nun also im Weiteren um Geschlecht gehen wird, soll zuerst der Begriff der Arbeiter*in für die empirische Forschung operationalisiert werden. Bei meiner Definition orientiere ich mich an den theoretischen Überlegungen von Marx und Bourdieu.

Marx definierte den Proletarier*, als den „doppelt freien“ Arbeiter*: zum einen frei von Produktionsmitteln und zum anderen rechtlich frei (und damit frei und gezwungen, seine Arbeitskraft zu verkaufen) (vgl. Heinrich 2005, S. 88). Mit Hilfe dieser Definition wird es möglich, die Funktionsweise des Kapitalismus zu begreifen und Klassenherrschaft als etwas dem Kapitalismus Inhärentes zu verstehen, das nicht auf einem bloßen „Willensverhältnis“ beruht. Doch erscheint die Definition zu abstrakt, als dass sie bei einer empirischen

³⁸ Etwas problematisch ist an dieser Darstellung, dass in dem Bericht nicht eindeutig klar wird, anhand welcher Kriterien die „Höhe“ der „Qualifikation“ einer beruflichen Tätigkeit bestimmt wird, ob etwa anhand der formalen Ausbildung, die dafür nötig ist, oder anhand der Frage, wie verantwortungsvoll die Tätigkeit ist, wie hoch der Lohn ist etc. So erscheint die Zuordnung etwas beliebig. Denn warum sollte die Tätigkeit einer Programmiererin* „höherqualifiziert“ sein als die einer Tischlerin*? Außerdem wurde jeweils zur Berechnung der Beruf des Vaters* herangezogen und nur dann jener der Mutter* berücksichtigt, wenn es sich um Alleinerzieherinnen* handelte (vgl. ebd.). Dennoch erscheinen mir die Daten sehr aufschlussreich.

Untersuchung benutzt werden könnte. Da wären beispielsweise Staatsangestellte wie etwa Beamt*innen, Lehrer*innen oder Politiker*innen, diese besitzen zwar meistens keine Produktionsmittel und verkaufen ihre Arbeitskraft, dennoch würde ich sie nicht als Arbeiter*innen bezeichnen. Mit Bourdieu lässt sich argumentieren, dass sie über gesellschaftlich höher bewertetes kulturelles und soziales Kapital verfügen und daher auf dem Arbeitsmarkt nicht gezwungen sind, jeden Job anzunehmen. Sie können ihre Arbeitskraft teurer verkaufen, wodurch sie wiederum über ein höheres ökonomisches Kapital verfügen als Arbeiter*innen. In diesem Sinn unterscheidet sich ihre Lebensrealität – entlang verschiedener klassenspezifischer Merkmale wie finanzieller Möglichkeiten, gesellschaftlicher Anerkennung für ihre berufliche Tätigkeit, Höhe ihres sozialen und kulturellen Kapitals – von der des Proletariats. Im Sinne Bourdieus ist anzunehmen, dass sie daher auch einen Habitus entwickeln, der sich von dem der Arbeiter*innen abgrenzt³⁹. Das spezielle Beispiel von Staatsangestellten hat gezeigt, dass deren gesellschaftliche Positionierung nicht allein über rechtliche Freiheit und über den Besitz und Nicht-Besitz von Produktionsmitteln zu erklären ist. Dasselbe gilt für die meisten, die dem Bürger*innentum angehören (beziehungsweise sich selbst diesem zurechnen), wie etwa Akademiker*innen, Sozialarbeiter*innen oder kleine Selbstständige.

Mit der vorangegangenen Argumentation wurde gezeigt, warum die marxistische Definition alleine nicht ausreicht, um für diese Arbeit zu bestimmen, wer Arbeiter*in ist. Ich möchte Arbeiter*in hier in Anlehnung an Marx als vierfach frei definieren: Als 1. im Sinne von Marx frei von Produktionsmitteln und 2. rechtlich frei, 3. frei von ökonomischem Kapital, das es erlauben würde, selbst Kapitalist*in zu werden (oder frei von der Möglichkeit, solches Kapital zu erlangen, weil nicht kreditwürdig, keine reichen Freund*innen und kein (ausreichendes) Verständnis von Sparen⁴⁰) und 4. frei von einem bürgerlichen Habitus. Die

³⁹ Außerdem kann bei Staatsangestellten nicht von einer Ausbeutung im Sinne von Marx gesprochen werden, weil der Staat grundsätzlich nicht wie ein Kapitalist* agiert, der immerzu Geld akkumulieren möchte. Genau diese Eigenschaft des Staates, eben nicht wie ein Kapitalist* zu agieren, wird ihm ja von Ökonom*innen oft genug vorgeworfen.

⁴⁰ bell hooks weist in ihrem Buch „Where we stand. Class Matters“ darauf hin, dass Arbeiter*innen häufig das ökonomische Grundwissen fehle, das es ihnen erlauben würde, ihre geringen finanziellen Mittel so zu verwalten, dass sie sparen könnten, um aus der Armut auszubrechen. Dieses ökonomische Grundwissen würden die reicheren Bevölkerungsschichten auch bewusst für sich behalten (hooks 2000).

ersten zwei Punkte dieser Definition habe ich aus der marxistischen Kapitalismusanalyse übernommen; sie sichern auch, dass mein Operationalisieren auf dem marxistischen Klassen- und Kapitalverhältnis beruht, wodurch die Existenz von Klassenunterschieden als ein strukturelles Problem gefasst wird. Das dritte Merkmal, frei von ökonomischem Kapital zu sein, welches den Betroffenen erlauben würde, selbst Kapitalist*in zu werden, geht auch noch aus der marxistischen Analyse hervor, verbindet diese aber zugleich mit Bourdieus Kapital-Konzeption. Relevant zu erwähnen erscheint es mir deshalb, weil es sehr wohl Menschen mit einem Einkommen in einer Höhe gibt, das es ihnen erlauben würde, Produktionsmittel zu erwerben, die dies aber dennoch nicht tun, wie etwa manche Akademiker*innen oder höhere Beamt*innen. Diese sind jedoch wegen ihres größeren ökonomischen Kapitals, das ihnen Spielraum ermöglicht (etwa bei der Berufswahl), den weniger Vermögende nicht haben, auch nicht als Teil des Proletariats zu bezeichnen. Das vierte Merkmal bezieht sich auf die Annahme von Bourdieu, dass ein spezifischer Habitus oder Lebensstil immer auch der Abgrenzung von anderen gesellschaftlichen Positionen dient, die als höher oder niedriger als die eigene eingeschätzt werden. Es besteht hier eine Wechselbeziehung: Zum einen bildet sich der Habitus aufgrund der Erfahrungen, die Menschen *wegen* ihrer gesellschaftlichen Positionierung machen, zum anderen ist er auch *Ausdruck* und eine Eigenschaft einer je spezifischen gesellschaftlichen Position. Ich gehe davon aus, dass für die Bildung des Habitus nicht nur Sozialisationserfahrungen in der Familie und die alltägliche berufliche Lebensrealität sowie die Höhe des zur Verfügung stehenden ökonomischen Kapitals von Bedeutung sind, sondern maßgeblich auch die Erfahrungen, die in der Schule gemacht werden beziehungsweise die Länge der Ausbildung. Wie bereits an früherer Stelle mit Verweis auf Meulenbelt erläutert wurde, werden in der Schule (an der Universität ebenfalls, möchte ich hinzufügen) bürgerliche Werte vermittelt und ein bürgerlicher Verhaltenskodex eingefordert (vgl. Meulenbelt 1988, S. 97). Außerdem sind Bildungstitel im Sinne Bourdieus als kulturelles Kapital zu verstehen (Bourdieu 1997), welches einen großen Einfluss auf die Chancen am Arbeitsmarkt und auf die Berufswahl hat. Da ein Habitus nichts ist, das sich einfach „messen“ oder bestimmen lässt, und es nicht Ziel dieser Arbeit ist, dies zu tun, erscheint es mir als ausreichend, ihn hier nicht nur an der beruflichen Tätigkeit der Eltern festzumachen, sondern auch an der Länge der formalisierten Ausbildung der zu befragenden Jugendlichen.

Mir ist klar, dass dieses letzte Merkmal meiner Definition tendenziell problematisch ist, da es auch „Ungleichzeitigkeiten“ zwischen dem Habitus und etwa der Stellung im Produktionsprozess geben kann (wenn ein Unternehmer* bankrott geht und danach selbst gezwungen ist, Lohnarbeit zu verrichten, aber immer noch einen „bürgerlichen“ Habitus besitzt; oder wenn Arbeiter*innen sich von der Aneignung eines bürgerlichen Habitus sozialen Aufstieg versprechen, um nur zwei Beispiele zu nennen). Außerdem kann es bei der Bestimmung der jeweiligen sozialen Position auch dadurch zu Schwierigkeiten kommen, dass die Eltern der jungen Frauen* der Gruppengespräche beispielsweise nicht denselben Klassenhintergrund haben. Mit diesen Uneindeutigkeiten gilt es, im empirischen Teil umzugehen. Bourdieu entwickelte ein komplexes Raster zur Positionierung im sozialen Raum, das die „Höhe“ der von ihm benannten Kapitalsorten berücksichtigt und in Bezug zueinander stellt. Doch ist dieses für meine Arbeit und die empirische Untersuchung nicht praktikabel, da es nicht Ziel dieser Arbeit ist, einen möglichst komplexen Begriff von Arbeiter*in zu definieren, sondern einen, der – ohne die theoretischen Auseinandersetzungen zu vernachlässigen – dennoch geeignet ist, konkrete Personen mit wenigen Fragen im Zuge der empirischen Untersuchung zuzuordnen.

Noch einmal konkret zusammengefasst, mache ich im empirischen Teil den proletarischen Hintergrund der Jugendlichen an folgenden Merkmalen fest: (1) Beschäftigungsverhältnis der Eltern (wobei ich Eltern in Angestelltenverhältnissen, insofern sie ein Lehrberuf sind oder keine Qualifikation erfordern, zu den Arbeiter*innen zähle); (2) höchster Bildungsabschluss der Eltern⁴¹; und (3) das gegenwärtige Ausbildungsverhältnis, in dem sich die Jugendlichen selbst befinden. Letzteres zähle ich dazu, weil die Jugendlichen in einem Alter sind, in dem sie auf dem Weg sind, eine eigenständige soziale Position einzunehmen (die nicht automatisch jene ihrer Eltern sein muss), und hierfür ist nicht nur ihr sozialer Hintergrund,

⁴¹ Dieses Kriterium beruht auf der Tatsache, dass die Höhe der Bildungsabschlüsse der Eltern mit jener ihrer Kinder korreliert. 73 % der Jugendlichen, deren Eltern die Matura haben, besuchen mit 15 und 16 Jahren eine Schule, die auch zur Matura führt. Demgegenüber sind es nur 39 Prozent bei jenen jungen Erwachsenen, deren Eltern keinen höheren Bildungsabschluss haben (vgl. Breit/Schreiner 2014). Hierbei spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle: Teil eines bürgerlichen Habitus mag sein, dass Eltern ihre Kinder ganz selbstverständlich auf höhere Schulen schicken, während es – wie schon dargelegt – Kinder mit einem proletarischen Hintergrund in der Schule schwerer haben. Nicht nur ist ihr Habitus nicht mit dem in der Schule erwarteten kompatibel, auch beengte Wohnsituationen und wenige oder keine Unterstützung von Zuhause beim Lernen oder Aufgabemachen (vgl. Meulenbelt 1988, S. 97f) tragen dazu bei, dass Kinder aus der Arbeiter*innenklasse mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine lange und erfolgreiche Schulkarriere durchlaufen.

sondern auch ihre schulische Qualifikation von Bedeutung ist, wie anhand der empirischen Lage der Arbeiter*innen in Österreich und Wien gezeigt wurde.

2.3 Begriff von Geschlecht

Neben Klasse ist Geschlecht ein zentraler Begriff dieser Arbeit. Ich verstehe Geschlecht als omnipräsent, aber als nicht in jedem Moment relevant (vgl. Ayass 2008, S. 171f) – andernfalls wäre ein undoing-gender gar nicht möglich. Gleichzeitig sollte die Wirkmächtigkeit von Zweigeschlechtlichkeit nicht unterschätzt werden, führt Nicht-Konformität doch häufig zu Reaktionen, die von sozialen Ausschlüssen oder verbalen Sanktionen bis hin zu gewalttätigen Übergriffen reichen (vgl. Ayass 2008, S. 173). Diese Reaktionen erschweren es, eine Position einzunehmen, die nicht immer (auch) schon vergeschlechtlicht ist. Relevant ist hierbei die Frage, ob Personen versuchen, mit vergeschlechtlichten Zuschreibungen und Rollenerwartungen im Zuge der Selbstpositionierung zu brechen, soweit dies möglich ist; oder ob sich Menschen diesen gegenüber tendenziell affirmativ verhalten. Dies war ein Leitgedanke bei den Gruppengesprächen und ihrer Auswertung im Rahmen dieser Arbeit. Doch worum handelt es sich eigentlich bei dem Herrschaftsverhältnis Geschlecht? Um diese Frage geht es in diesem Kapitel. Es ist ebenso wie jenes zu Klasse in zwei Abschnitte unterteilt. Im ersten wird argumentiert, inwiefern Geschlecht als ein strukturelles Herrschaftsverhältnis zu verstehen ist und wie es aufrechterhalten wird. Im zweiten Teil geht es darum, was die strukturelle Existenz dieses Herrschaftsverhältnisses auf individueller Ebene bedeutet und welche Rolle der alltäglichen Reproduktion von (Zwei-)Geschlechtlichkeit als einem (un)doing von gender für die Aufrechterhaltung des Status Quo zukommt.

2.3.1 Geschlecht als strukturelles Herrschaftsverhältnis

Es ist nicht realistisch, im Rahmen dieser Arbeit und innerhalb weniger Seiten das soziale Verhältnis Geschlecht in seiner gesamten Komplexität und Tragweite als strukturelles Herrschaftsverhältnis darzustellen. Es soll hier lediglich gezeigt werden, dass die binäre Zweigeschlechtlichkeit und die damit einhergehende ungleiche gesellschaftliche Positionierung (von Menschen entlang des ihnen zugeschriebenen Geschlechts) und die Verteilung von Ressourcen und Möglichkeiten bei Männern* und Frauen* keine zufällige ist, sondern systematisch reproduziert wird. Hierfür spielt meiner Einschätzung nach die

symbolische Ebene eine wichtige Rolle, aber auch die *individuelle Ebene* des Herrschaftsverhältnisses Geschlecht.

Ich verstehe Geschlecht auf struktureller Ebene mit Gabriele Winker und Nina Degele „als Ursache sozialer Ungleichheit, die sich nicht auf andere Ursachen reduzieren lässt“ (Winker, Degele 2009, S. 19)⁴². Diese Ungleichheit ist insofern strukturell, als sie sich durch alle gesellschaftlichen Bereiche zieht und dort auch institutionalisiert ist (Arbeitsmarkt, Staat, Religion, Familie, Politik, Ausbildung, Wissenschaft und Kultur) (vgl. ebd.). Um aber zu verstehen, wie genau Geschlecht als Herrschaftsverhältnis funktioniert und sein Fortbestehen sichert, bin ich der Frage nachgegangen, warum es nicht mehr Widerstand gegen die (institutionalisierte) Benachteiligung, Geringschätzung und Deplatzierung von Frauen* gibt. Dabei sollen im Folgenden zwei zentrale Aspekte des feministischen Diskurses erläutert werden: 1. Die Bedeutung der symbolischen Ebene für die Aufrechterhaltung patriarchaler Verhältnisse, d.h. der gesellschaftliche Konsens darüber, dass Zweigeschlechtlichkeit etwas Natürliches sei und damit unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen auch in gewisser Weise ihre Richtigkeit haben; 2. die Kritik all jener Feministinnen*, die nicht weiß und bürgerlich sind, und die besagt, dass es noch andere Unterdrückungsformen als das Patriachat gibt und somit auch nicht alle Frauen* automatisch dieselben politischen Ziele verfolgen oder in gleicher Weise von Sexismus betroffen sind.

1. Symbolische Ebene

In diesem Abschnitt geht es um den gesellschaftlichen Konsens darüber, dass Zweigeschlechtlichkeit naturgegeben sei (Winker/Degele 2009, S. 20). Es soll im Weiteren in Anlehnung an unterschiedliche feministische Autor*innen argumentiert werden, dass es eben diese Annahme von Zweigeschlechtlichkeit und die damit in Zusammenhang stehenden Implikationen sind, welche die Basis für geschlechtsspezifische Unterdrückungsverhältnisse

⁴² Wenn ich davon spreche, dass Geschlecht die Ursache sozialer Ungleichheiten ist, meine ich dies nicht in einem essentialistischen Sinn, also basierend auf der Annahme, dass Männer* und Frauen* von Natur aus in ihrem Kern oder eben in ihrer Essenz abseits von Kultur und Sozialisation verschieden sind und sich ihre gesellschaftliche Hierarchisierung somit auf ihre verschiedenen Eigenschaften, Begabungen oder Neigungen zurückführen lässt. Vielmehr gehe ich davon aus, dass Essenzialismen zu einer Verschleierung von Herrschaftsverhältnissen dienen, darum benutze ich auch Sternchen (*), um darauf hinzuweisen, dass Zweigeschlechtlichkeit konstruiert ist.

darstellen. Die Überzeugung, dass Zweigeschlechtlichkeit etwas Natürliches und damit unhintergebar, unhinterfragbar sei, umfasst mehr als die Annahme, dass es nur zwei Geschlechter gebe, die sich in ihren biologischen Voraussetzungen und in ihrer Rolle für die Fortpflanzung unterscheiden⁴³. Aufgrund der westlichen Philosophie der Aufklärung, die wesentlich auf der Konstruktion von Gegensätzen beruht, wird ausgehend von der Annahme, es gebe gewissermaßen zwei verschiedene „Arten“ menschlicher Körper, weiter auf binäre psychische, emotionale und geistige Prädispositionen geschlossen. Dem (patriarchalen) Denken in Dichotomien ist eigen, dass eine Seite zu Gunsten der anderen abgewertet wird: die Frau* zugunsten des Mannes*, das Emotionale zugunsten des Rationalen, Abhängigkeit zugunsten von Unabhängigkeit, das Private zugunsten des Öffentlichen⁴⁴. Eben die binäre Struktur von Gegensätzen und ihr wertender Bezug auf „das Männliche und das Weibliche [...] ist auch heute noch [...] zentral für die Reproduktion der patriarchalen Geschlechterordnung“ (Jäger et al. 2012, S. 25). In der Vergangenheit wurde davon ausgehend der Ausschluss von Frauen* aus dem politischen und öffentlichen Leben mit der Begründung gerechtfertigt, dies würde einfach nicht ihrer Veranlagung und ihren Fähigkeiten entsprechen. So wurde Frauen* etwa bis ins 20. Jahrhundert hinein der Zugang zu höherer Bildung verweigert, weil ihre geistige Befähigung dazu angezweifelt wurde (vgl. Honegger 1991).

Eben an dieser Stelle, bei dem Ausschluss von Frauen* aus dem öffentlichen und politischen Leben sowie den damit einhergehenden Rollenzuweisungen und Konstruktionen von Weiblichkeit, setzt feministische Kritik in Theorie und Praxis an. Ziel scheint es dabei stets zu sein, die „Natürlichkeit“ vergeschlechtlichter Zuschreibungen zu hinterfragen und/oder zu der

⁴³ Mit dem Verweis auf die Fortpflanzung wird dann auch Heterosexualität als Norm gesetzt, naturalisiert und als für die Arterhaltung notwendig erklärt. Mehr dazu an späterer Stelle in diesem Abschnitt.

⁴⁴ Donna Haraway etwa hat sich intensiv mit eben diesen Konstruktionen von Gegensätzen in der westlichen Philosophie und Politik beschäftigt: „The construction of the self from the raw material of the other, the appropriation of nature in the production of culture, the ripening of the human from the soil of the animal, the clarity of white from the obscurity of color, the issue of man from the body of woman, the elaboration of gender from the resource of sex, the emergence of mind by the activation of body.“ (Haraway 2011). Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Konstruktion von Gegensätzen immer auch mit der Abwertung einer Seite einhergeht. Damit verbunden ist häufig das Absprechen des Subjektstatus. Wenn, wie Kant es getan hat, Rationalität als die ureigene menschliche Eigenschaft definiert wird (Kant 1784), Frauen* diese jedoch abgesprochen wird, so können Frauen* auch nie als vollwertige Menschen zählen (sowie auch alle anderen Personengruppen, denen diese abgesprochen werden).

Konstruktion von Gegensätzen (und der damit einhergehenden Abwertung einer Seite) kritisch Stellung zu beziehen. So bezeichnet etwa Lars Distelhorst Simone de Beauvoir als eine Wegbereiterin der Entkoppelung von Körper, Charakter und Schicksal (vgl. Distelhorst 2009, S. 21). Beauvoir geht davon aus, dass „Frau*-Sein“ etwas Erlerntes und nichts Natürliches sei, wie aus ihrem berühmten Zitat in „Das andere Geschlecht“ hervorgeht: „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es“ (Beauvoir 2009). Geschlecht wird hier als etwas Konstruiertes verstanden. Während Ann Oakley einen Unterschied zwischen dem biologischen Geschlecht (sex), das auf einer vordiskursiven Ebene existiert (primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale) und dem sozialen Geschlecht (gender), das kulturell konstruiert ist, aufmacht (Oakley 1985), geht Butler noch einen Schritt weiter und sieht auch das „biologische Geschlecht“ als konstruiert (Butler 1991). Butler stellt die Dichotomie zwischen dem „natürlichen Körper“ und dem soziokulturell bestimmten Geschlecht in Frage. Winker und Degele zufolge nehmen wir nur zwei Geschlechter wahr, „weil unsere Denk- und Wahrnehmungskategorien zweigeschlechtlich funktionieren“ (Winker/Degele 2009, S. 20f). Ziel feministischer Interventionen ist es, in diesem Sinne binäres Denken zu hinterfragen.

Die Annahme, es gebe von Natur aus zwei Geschlechter, die sich gegenseitig begehren, steht in engem Zusammenhang mit der Konstruktion von Gegensätzen in der westlichen Philosophie. In dieser Tradition gelten Unabhängigkeit und Selbstständigkeit als die entscheidenden menschlichen Eigenschaften. Abhängigkeit wird damit einhergehend etwa Kindern, Frauen* und Personen mit Behinderungen zugeschrieben, nie aber dem Ideal des Mannes*, der als der Mensch schlechthin imaginiert wird. So ist es Teil feministischer Kritik, nicht nur diese Konstruktion von Gegensätzen aufzuzeigen, sondern dieser auch etwas entgegenzusetzen. Butler versucht in ihrem Aufsatz mit dem Titel: „Außer sich: Über die Grenzen sexueller Autonomie“ (2009) zu zeigen, warum Menschsein auch immer eine fundamentale Abhängigkeit bedeutet. Die gesellschaftliche wie politische Verleugnung der gegenseitigen Abhängigkeit spielt ihr zufolge eine zentrale Rolle bei der Unterdrückung und Benachteiligung von Menschen etwa auf Grund ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer sozialen, kulturellen oder geographischen Herkunft. Diese beruhe darauf, dass die Gemeinsamkeit aller Menschen – nämlich das Aufeinander-Angewiesen-Sein – ignoriert werde und so auch nicht die Verantwortung aller für das psychische und physische Wohlbefinden der Gesamtheit wahrgenommen werde (vgl. Butler 2009, S. 45).

Es ist jedoch nicht nur die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, die auf einer symbolischen Ebene zur Aufrechterhaltung des Herrschaftsverhältnisses Geschlecht beiträgt. Die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und die Naturalisierung von Heterosexualität bedingen einander wechselseitig. Dieser Zusammenhang soll im Weiteren erläutert werden. Joachim Schroeder versucht anhand der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gendertheorien zu zeigen, dass ein hierarchiefreies Geschlechterverhältnis und eine frei gewählte Sexualität, die nicht gefährdet ist, durch eine Norm diskriminiert zu werden, erst durch die Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit möglich werde (vgl. Schroeder 1999). Mit dem Verweis auf Generativität wird häufig sowohl die biologische Existenz von zwei sich physisch unterscheidenden Geschlechtern als auch die Natürlichkeit von Heterosexualität behauptet. Die Frage nach der sexuellen Orientierung kann nur vor dem Hintergrund von sich unterscheidenden Geschlechtern gestellt werden – gleichwohl wird auf die Notwendigkeit der Einteilung in Geschlechter nicht selten in Hinblick auf die Arterhaltung bestanden. So argumentiert etwa Hilge Landweer in dem Text „Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte“ (Landweer 1994), dass die Reproduktion nicht mehr planbar wäre, würde auf jegliche Geschlechtskategorie verzichtet und Menschen nicht länger hinsichtlich ihres möglichen Beitrags zu einem neuen Kind unterschieden werden (vgl. Landweer 1994, S. 154). Sie meint, dies müsse nicht automatisch zu einem binär-hierarchischen Geschlechterverhältnis führen (vgl. Landweer 1994, S. 155). Doch unbestreitbar führt diese Unterscheidung gegenwärtig sowohl zu Zweigeschlechtlichkeit als auch zu Heteronormativität:

„Heteronormativität ist ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt – bzw. beitragen soll.“ (Degele 2008, S. 89)

Ein Teil der Funktionsweise und Aufrechterhaltung patriarchaler Strukturen liegt also darin begründet, dass es einen gesellschaftlichen Konsens darüber gibt, dass es nur zwei Geschlechter gebe, sich diese in ihrer Essenz unterscheiden und sich grundsätzlich wechselseitig begehren würden. Damit einhergehend werden verschiedene Eigenschaften und Fähigkeiten nur einem Geschlecht zugesprochen (unabhängig von der Annahme, diese seien durch Sozialisation erworben oder biologischen Ursprungs). Diese angeblich unterschiedlichen Fähigkeiten dienen im Weiteren dazu zu legitimieren, warum Frauen* und

Männer* verschiedene gesellschaftliche Aufgaben übernehmen und damit einhergehend auch nicht die gleichen gesellschaftlichen Positionen einnehmen sollten; außerdem wird Heterosexualität als Norm gesetzt. Doch spielen auch noch andere Unterdrückungsverhältnisse abseits des Geschlechts eine Rolle bei der sozialen Positionierung, darum geht es im nächsten Abschnitt.

2. Heterogenität der imaginierten Gruppe Frauen*

Sowohl Women of Color⁴⁵ als auch marxistische Feministinnen thematisieren, dass es in dieser Gesellschaft noch andere Unterdrückungsmechanismen gibt als jene, die auf Geschlechtszugehörigkeit beruhen, etwa solche entlang von Klasse, „Ethnizität“ oder sexueller Orientierung. Dies bedeutet, dass nicht alle Frauen* automatisch auf derselben politischen Seite stehen beziehungsweise die gleichen Interessen teilen. So schreibt etwa Evelyn Reed in dem Text „Women: Caste, Class or Oppressed Sex?“:

“This is not an attempt to divide women from one another but simply to recognize the actual divisions that exist. [...] Upper-class women are not simply bedmates of their wealthy husbands. [...] They are economic, social and political bedmates, united in defense of private property, profiteering, militarism, racism - and the exploitation of other women.” (Reed 1970)⁴⁶

Besonders kritisiert wurde, dass allgemeine Aussagen über „die Frauen*“ zumeist die Lebensrealitäten und Erfahrungen von Women* of Color nicht berücksichtigen. Meulenbelt verweist etwa auf Margret Simons, die feministische Klassikerinnen wie de Beauvoir, Millet und Firestone dafür kritisierte, universalistische Behauptungen über *die* Stellung von Frauen* zu tätigen (ohne dabei deren unterschiedliche sozialen Positionen zu berücksichtigen) (vgl. Meulenbelt 1988, S. 190; Simons 1979).

⁴⁵ Mir ist bewusst, dass auch der Begriff „Women of Color“ nicht unproblematisch ist, weil er suggeriert, weiß wäre keine Farbe, sondern neutral und nur das von der gesetzten Norm „Abweichende“ werde bezeichnet. Auch, wenn es in einer von Rassismen durchzogenen Gesellschaft und Kultur vielleicht gar nicht möglich ist, eine Sprache zu finden, die nicht immer auch schon rassistisch ist, so erscheint es mir dennoch wichtig, Dinge zu benennen. Auch wenn „ethnische Zugehörigkeit“ genauso wie Geschlecht ein Konstrukt ist, braucht es Begriffe, um über die Problemzusammenhänge sprechen zu können. Dies vor allem deshalb, weil diese „Konstrukte“ reale Auswirkungen auf Erfahrungen und gesellschaftliche Positionierung haben.

⁴⁶ „Dies ist kein Versuch, eine Spaltung zwischen den Frauen herbeizuführen, sondern ein Versuch, die Unterschiede, die es gibt, anzuerkennen. Frauen aus den höheren Klassen sind nicht nur die Bettgenossinnen ihrer Ehemänner. (...) Sie sind auch die ökonomischen, sozialen und politischen Bettgenossinnen, vereint in der Verteidigung des Privatbesitzes, des Profitstrebens, des Militarismus, des Rassismus und der Ausbeutung anderer Frauen.“ (Reed 1970) eigene Übersetzung)

Aus dieser Kritik ergibt sich, dass sich keine verallgemeinernden Aussagen über die Stellung *der Frau** machen lassen. Zu heterogen ist die Gruppe der Frauen*, gehören Frauen* doch auch anderen gesellschaftlichen Gruppen an, die ihre Interessen, Privilegien und Unterdrückungserfahrungen abseits des „Frau-Seins“ beeinflussen. Dennoch würde ich behaupten, dass eine patriarchale Kultur und Gesellschaft Auswirkungen auf alle Mitglieder dieser Gesellschaft hat, nur eben nicht in gleicher Weise. Die Erfahrungen von Männern* unterscheiden sich in einer solchen Gesellschaft von jener, die Frauen* machen. Aber auch die Erfahrungen von Frauen sind verschieden. In einer patriarchalen und rassistischen Gesellschaft ist die Sexualisierung und Objektivierung, die eine weiße Frau* erfährt nicht dieselbe, die eine Woman of Color erlebt⁴⁷. Ein anderes Beispiel ist, dass die Anforderung, „Familie und Beruf“ zu vereinbaren, sich immer noch stärker an Frauen* richtet als an Männer*, jedoch stehen Frauen* entlang ihrer sozialen und ökonomischen Stellung nicht dieselben Ressourcen zur Verfügung, um dieser Anforderung gerecht zu werden. Während sich manche Frauen* Haushaltshilfen, Au-Pairs, Kinderkrippen oder Internate für ihre Kinder leisten können, ist dies anderen nicht möglich. Trotz aller Unterschiede zwischen Frauen* finde ich es wichtig, das Patriarchat als ein strukturelles Herrschaftsverhältnis zu benennen. Erst dadurch wird es möglich, scheinbar individuellen Erfolg als das zu erkennen was er ist, nämlich durch strukturelle Bedingungen beförderter oder sabotierter Erfolg und damit auch weniger eine persönliche Leistung denn ermöglicht durch die eigenen Privilegien. Aber nicht nur gesellschaftlich anerkannter Erfolg kann so ins rechte Licht gerückt werden, sondern auch Gewalt gegen Frauen*, das systematische Herunterspielen ihrer Leistungen und Fähigkeiten, der erschwerte Zugang zu ökonomischem Kapital und politischen Entscheidungspositionen, die mediale Objektivierung und Sexualisierung von Frauen*körpern und viele andere Facetten der patriarchalen Gesellschaft, in der wir leben, können so benannt und als strukturell bedingt verstanden werden.

⁴⁷ Siehe beispielsweise die Auseinandersetzung in aktivistisch-feministischen Kreisen zu den sogenannten „Slut Walks“ in „An Open Letter from Black Women to Slut Walk Organizers.“. Darin argumentierten die Autorinnen*, warum sie sich nicht mit dem Begriff „slut“ identifizieren wollen und können, nämlich auf Grund der durch Rassismus und Kolonialismus geprägten Jahrhunderte alten Ausbeutung der Körper von Women of Color.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass die Aufrechterhaltung patriarchaler Verhältnisse einerseits davon abhängt, dass es einen gesellschaftlichen Konsens bezüglich der Natürlichkeit von Zweigeschlechtlichkeit gibt sowie dass Widerstand durch die Heterogenität der Gruppe Frau* erschwert wird. Andererseits ist das Patriarchat fundamental darauf angewiesen, dass die Mehrheit der Mitglieder einer Gesellschaft Zweigeschlechtlichkeit und die angenommene Verschiedenheit der Geschlechter auf der individuellen Ebene des Herrschaftsverhältnisses Geschlecht auf einer täglichen Basis inszeniert und reproduziert (in der Regel ohne sich dessen bewusst zu sein). Gleichzeitig wird die gegenwärtige patriarchale Gesellschaft dadurch gestützt, dass all jene, die sich nicht der binären heteronormativen Gesellschafts- und Geschlechterordnung entsprechend verhalten, mit (unmittelbar) gewaltvollen Sanktionen und Übergriffen rechnen müssen (vgl. Ayass 2008, S. 173). Letztlich ist geschlechtsspezifische Gewalt⁴⁸ nicht nur Ausdruck eines patriarchalen Herrschaftsverhältnisses, sondern stützt dieses auch. Im nächsten Abschnitt geht es demnach um die Frage der Möglichkeiten eines un-doing von gender auf einer individuellen Ebene.

2.3.2 Artikulation und Reproduktion von Geschlecht auf individueller Ebene

In einem ersten Schritt geht es im Folgenden darum, für das Herrschaftsverhältnis entlang von Geschlecht den Zusammenhang zwischen der individuellen und der strukturellen Ebene zu klären. Hierbei ist das Konzept des nach Bourdieu (2010) immer schon geschlechtsspezifischen Habitus von Bedeutung. In einem nächsten Schritt wird argumentiert, warum ein *doing gender* (West/Zimmermann 1987) immer schon Teil dieses geschlechtsspezifischen Habitus ist. Anhand des Ansatzes des *doing gender* wird der Frage nach der Möglichkeit eines *undoing gender* und grundsätzlicher individueller Handlungsfreiräume vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Sozialisation und potentiell gewaltvoller Sanktionen bei Non-Konformität nachgegangen.

In seinem Spätwerk „Die männliche Herrschaft“ argumentiert Bourdieu (2010) nicht nur, dass der Habitus immer schon vergeschlechtlicht ist, sondern dass die Herausbildung eines

⁴⁸ Geschlechtsspezifische Gewalt kann viele Gesichter haben: sexualisierte Übergriffe gegenüber Frauen*, Mobbing, soziale Ausschlüsse bis hin zu sexualisierten Übergriffen und physischer Gewalt gegenüber Personen, die als geschlechtsuneindeutig gelesen werden, nicht den Erwartungen von heterosexueller Männlichkeit und Weiblichkeit entsprechen und/oder eine Transition hinter sich haben

geschlechtlichen Habitus ein zentrales Moment der patriarchalen Herrschaft ist. Individuen werden gezwungen sich zu vergeschlechtlichen, Männer* müssen alles Weibliche abspalten, Frauen* alles Männliche – und damit Teile des eigenen Selbst verleugnen –, um die eigene Geschlechtsidentität und heterosexuelle Orientierung nicht zu gefährden (vgl. Jäger et al. 2012, S. 25). Was Bourdieu hier unberücksichtigt lässt, ist der Androzentrismus, der Frauen* abverlangt, gewisse männliche Normen zu verinnerlichen. Auf der Basis der „patriarchalen-heteronormativen Einteilung der Menschen in zwei binär-hierarchische Geschlechter [...] [erfolgt] die dichotome Einteilung der Welt“ (Jäger et al. 2012, S. 30) Die Erfahrungen, die wir in dieser vergeschlechtlichten und von konstruierten Gegensätzen durchzogenen Realität machen, führt zu der Herausbildung eines Denkens, Wahrnehmens, Fühlens und Handelns, das an dieser binären Logik orientiert beziehungsweise durch sie geprägt und androzentrisch ist (vgl. Jäger et al. 2012, S. 21). Eben an dieser Stelle des individuellen Handelns – der individuellen Reproduktion von binären Geschlechtern – setzt das Konzept des *doing gender* (vgl. West/Zimmermann 1987) an.

Dieses geht davon aus, dass Geschlecht nicht nur auf der Geburtszuschreibung (*sex*), der sozialen Zuschreibung (*sex category*), sondern auch auf der je individuellen Her- und Darstellung von Geschlecht in Interaktionssituationen mit anderen beruht (*gender*), wobei *gender* als Konzept nicht auf die individuelle Ebene begrenzt ist, sondern auf allen Ebenen sozial erzeugt wird, auch strukturell. Doch geht es hier um die individuelle Ebene. Geschlecht wird aber nicht bewusst erlernt, sondern performativ hergestellt, es entsteht durch die soziale Handlung (vgl. Butler 1997, S. 48f). Dabei kommen auch Wissensbestände darüber, welche gesellschaftlichen Erwartungen eine bestimmte Kultur an das Verhalten von Männern* und Frauen* stellt, zur Geltung (vgl. West/Zimmermann 1987, S. 131f). Ebenso wie der Habitus beruht das Erlernen des *doing gender* somit auf Sozialisationserfahrungen und mehr auf einem *Handlungswissen* denn auf *Faktenwissen*. Nach Bourdieu kommt der *Inkorporation* von „vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Dispositionen“ (Jäger et al. 2012, S. 23) eine besondere Rolle bei der Naturalisierung⁴⁹ herrschaftsstabilisierender Konstruktionen zu. Denn was der „Leib“ gelernt habe, sei nicht wie erlerntes Wissen, sondern werde Teil des

⁴⁹ Mit Naturalisierung ist gemeint, dass etwa das Herrschaftsverhältnis entlang von Geschlecht nicht als ein durch soziale Verhältnisse entstandenes begriffen wird, sondern so erscheint, als wäre es naturgegeben und somit auch nicht hinterfragbar beziehungsweise veränderbar.

eigenen Seins, der eigenen Person (vgl. ebd.). Meine Annahme ist insofern, dass die eigene geschlechtliche Sozialisationserfahrung gewissermaßen den Hintergrund bildet, vor dem das jeweils individuelle *doing gender* in Interaktionssituationen stattfindet, jedoch nicht durch diese soweit limitiert wird, dass jegliche Handlungsfähigkeit verloren geht. Die Selbstbestimmung hinsichtlich vergeschlechtlichter Inszenierungen wird auch durch Sanktionen und gewalttätige Übergriffe bei Non-Konformität bedroht. Dass ein *un-doing gender* dennoch möglich ist oder von unterschiedlichen Kontexten bis zu einem gewissen Grad ermöglicht wird, zeigt jedoch die Realität. Nicht nur in expliziten Freiräumen hinsichtlich Geschlechtsperformanz und Begehren – wie schwul-lesbische-trans-queere Kontexte –, sondern auch in der restlichen Gesellschaft kommt es immer wieder zu Brüchen und „Fehlern“ beim Reproduzieren binär-heteronormativer Geschlechtlichkeit. Im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit geht es dahingehend dann auch um die Frage, wie sich die Jugendlichen verbal in Hinblick auf Zweigeschlechtlichkeit und weibliche Rollenerwartungen positionieren. Zu untersuchen wird hierbei sein, in welcher Weise ihre Zukunftserwartungen vergeschlechtlicht sind. Damit einher geht auch die Fragestellung, inwiefern hier von einem *doing* beziehungsweise *undoing* von *gender* gesprochen werden kann, also ob es auch zur Subvertierung von Gender kommt.

2.4 Zusammenhang Klasse und Geschlecht

Im Folgenden geht es um die Frage, in welchem Zusammenhang die Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht stehen, sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene. Auf der strukturellen Ebene wird hier die Wert-Abspaltungskritik vorgestellt. Auf der individuellen Ebene geht es nicht nur darum, wie *doing gender* und *class* zusammenspielen, sondern auch darum, was zentrale Themen im Zuge der unmittelbaren Erfahrung der Betroffenheit von den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht sind, die für die davon Benachteiligten aufkommen.

2.4.1 Zusammenhang von Klasse und Geschlecht auf struktureller Ebene

Um den Zusammenhang von Klasse und Geschlecht auf einer strukturellen Ebene zu erklären, erscheint der Ansatz von Roswita Scholz beziehungsweise Konzepte der Wert-Abspaltungstheorie vielversprechend zu sein. Scholz nimmt die Wertkritik, die auf Marx' Analyse der Funktionsweise des Kapitalismus beruht, zum Ausgangspunkt. Sie geht jedoch

über diese hinaus, indem sie nach der Bedeutung des Geschlechterverhältnisses für den gesamtgesellschaftlichen kapitalistischen Zusammenhang fragt. Im Folgenden geht es darum, ihre Analyse nachzuzeichnen. Im Zuge dessen und mit Verweisen auf andere marxistisch-feministische Ansätze wird klar, warum ihr Zugang die komplexen gesellschaftlichen Wechselbeziehungen umfassender zu beschreiben vermag als andere Ansätze.

Der von Scholz begründete Theorieansatz der Wert-Abspaltungstheorie beruht auf der Wertkritik. Daher ist es notwendig, zuerst Letztere darzustellen, um ihre Kritik daran nachvollziehen zu können. Die meisten (feministisch-)marxistischen Konzepte des traditionellen Marxismus setzen mit ihrer Kritik bei der ungleichen Verteilung innerhalb des kapitalistischen Systems an. Das heißt, sie verorten die Ursache klassenspezifischer Unterdrückung darin, dass sich Kapitalist*innen den Mehrwert, den Arbeiter*innen produzieren, einbehalten (müssen, wenn sie auf dem Markt bestehen wollen⁵⁰). Demgegenüber setzt die Wertkritik, wie der Name schon sagt, beim „Wert“ an. Denn dieser ist der zentrale Dreh- und Angelpunkt, wenn es darum geht, den „absurde[n] Selbstzweck der totalitären Waren- und Geldform“ (Scholz 2000, S. 15) aufzudecken. Im Kern geht es der Wertkritik letztlich doch weder rein um den „Wert“, noch um eine Erklärung ungleicher Klassenverhältnisse; sie analysiert vielmehr, wie kapitalistische Verhältnisse die Gesellschaft so formen, dass alle Menschen gezwungen sind, sich der Logik des Warentausches unterzuordnen, wenn sie überleben wollen.

Die Vertreter*innen dieser Richtung (z.B. Kurz 1987/2012, Lohoff/Trenkle 2012) problematisieren, dass sich im Kapitalismus die gesellschaftliche Ordnung an Waren orientiert, anhand der Beziehung von „toten Dingen, die sich über die abstrakte Quantität des Werts, den sie jeweils repräsentieren, miteinander in Verhältnis setzen“ (Scholz 2000, S. 13). Dadurch, so die Autorin*, kommt es zu einer Versachlichung der Menschen und zu einer Personifizierung der Dinge. Die Individuen in der Gesellschaft sind gezwungen, sich dem Verhältnis von Waren unterzuordnen. „Es sind nicht die Menschen, die in einer Beziehung zueinander stehen, sondern die Waren.“ (Heinrich 2005, S. 71) Ressourcen können nicht nach gemeinsamem Beschluss sinnvoll eingesetzt werden, menschliche Bedürfnisbefriedigung ist

⁵⁰ Dieser Zusammenhang wurde bereits ausführlich in dem Abschnitt zu Marx (im ersten Teil des Kapitels 2.2.1 *Klasse als soziales Verhältnis auf struktureller Ebene*) erläutert.

nicht das Ziel von gesellschaftlicher Produktion, sondern wird „zum bloßen ‚Nebenprodukt‘ der Akkumulation von Geldkapital“ (Scholz 2000, S. 15).

Es kommt zu Entfremdung der Menschen. Ihre Arbeitskraft wird zur Ware und somit der Selbstbestimmung entzogen, dadurch wird Arbeit zu „abstrakter Arbeit“ (ebd.). Arbeit dient ganz im Sinne betriebswirtschaftlicher Rationalität nur noch dem Selbstzweck, Geld zu vermehren, sie wird abgetrennt von den Bedürfnissen und dem restlichen Leben der Produzent*innen (vgl. ebd.). Damit Arbeitskraft zu einer Ware werden kann, die qua Arbeit Wert produziert, muss von den konkreten Tätigkeiten abstrahiert werden. Nur so kann die Arbeitskraft als Ware auf dem Markt getauscht werden. Dort erhält sie dann auch ihren Wert (vgl. Heinrich 2005, S. 46f). Dies wird von der Wertkritik als fetischistisches Verhältnis kritisiert:

„Die Kritik dieses Fetischismus, der die Menschen als gesellschaftliche Wesen den Verhältnissen ihrer eigenen Produkte unterordnet, muß schon auf der Ebene von Warenproduktion, Wert, abstrakter Arbeit und Geldform ansetzen.“ (Scholz 2000, S. 13)

Um zu verstehen, wie es dazu kommt, dass Menschen „ihren eigenen Produkten untergeordnet“ (ebd.) werden, sie die Selbstbestimmung über das eigene Arbeitsvermögen verlieren und Ressourcen nicht mehr sinnvoll nach gemeinsamem Beschluss zur kollektiven Bedürfnisbefriedigung benutzt werden können, muss erst einmal geklärt werden, worum es sich eigentlich bei „Wert“ handelt.

Waren haben unterschiedliche Eigenschaften. Sie haben einen Gebrauchswert, der ihre Nützlichkeit beschreibt (mit einem Topf kann gekocht werden), sie haben eine materielle Beschaffenheit (der Topf ist etwa aus Metall) und sie haben einen Tauschwert. Letzterer ist eine Eigenschaft, die sie durch die Gesellschaft bekommen. Güter werden erst dadurch zu Waren, dass sie getauscht werden. Erst so erhalten sie ihren Tauschwert (vgl. Heinrich 2005, S. 38). Um Güter, die eigentlich nichts gemeinsam haben – etwa ein Tisch und ein Computer –tauschen zu können, muss etwas gefunden werden, das sie vergleichbar macht. Dieses Gemeinsame ist ein abstraktes Prinzip mit konkreten Auswirkungen, nämlich der Wert. Indem Gegenständen, die nichts gemeinsam haben, ein Wert zugeschrieben wird, wird es möglich, sie zu tauschen (zum Beispiel drei Tische für einen Computer).

Marx ging davon aus, dass der Wert der Waren alleinig durch (produktive) menschliche Arbeit entsteht und die Höhe des Werts einer Ware durch die durchschnittlich verausgabte

Arbeitszeit bestimmt sei. „Als Vergegenständlichung ‚gleicher menschlicher Arbeit‘ seien die Waren *Werte*.“ (vgl. Heinrich 2005 S. 40) Bestimmend für den Wert einer Ware ist dabei nicht die individuell verausgabte Arbeitszeit (sonst würde eine Ware umso teurer, je vgl. Heinrich 2005 S. 41), also jene Arbeitszeit, die notwendig ist, um ein spezifisches Gut unter den gegenwärtig üblichen Produktionsbedingungen, mit den gesellschaftlich als normal geltenden Fähigkeiten und der adäquaten Arbeitsintensität zu produzieren. Dies bezeichnet Marx als abstrakte Arbeit. Waren sind jedoch nicht nur Gegenstände, vielmehr können auch Dienstleistungen Waren sein. Was die Ware zur Ware macht, ist der Tausch und nicht ihre „physische Materialität“ (ebd.), wie ja auch schon im Hinblick auf die Ware Arbeitskraft argumentiert wurde. Diese ist auch dann noch eine Ware, wenn sie nicht ein materielles Gut produziert, sondern eine Dienstleistung darstellt. Zusammenfassend lässt sich sagen: Waren repräsentieren „vergangene Arbeit“ (Scholz 2000, S. 13), in diesem Sinn „sind sie Wert“ (ebd.), sie stehen für ein gewisses Maß verausgabter menschlicher Energie. Geld ist das Medium, das den Wert in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsordnung ausdrückt (vgl. ebd.). Im Kapitalismus wird folglich die Vermehrung des Werts zum Selbstzweck. Kapital ist demnach „nicht einfach Wert sondern sich *verwertender Wert* [...] die Kapitalbewegung [ist] ein *Selbstzweck*, sie ist *maßlos* und *endlos*“ (Heinrich 2005, S. 83f Markierung Autor*), bei dem menschliche Bedürfnisbefriedigung nicht das Ziel, sondern eine Nebenerscheinung ist. Damit der Wert sich vermehren kann, *braucht* es die „Ausbeutung“ der Arbeiter*innen im Marxschen Sinne (Einbehalten des Mehrwerts durch die Kapitalist*innen). Die Wertkritik verortet die zentrale Problematik der Waren produzierenden Gesellschaft nicht in der „Ausbeutung“, sondern schon in dem, was sie überhaupt hervorruft und möglich macht, nämlich im Wert selbst, der durch eine Gesellschaft *geboren* wird, die sich durch Tausch organisiert. Würde nicht getauscht werden, hätten Güter *nur* zwei Eigenschaften: ihre materielle Beschaffenheit und einen Gebrauchswert, sie hätten aber keinen Tauschwert. Ohne Tauschwert gäbe es keine Möglichkeit, Wert zu akkumulieren, folglich weder die Möglichkeit, noch die Notwendigkeit Arbeiter*innen auszubeuten. Arbeitskraft würde nicht zu einer Ware und der Selbstbestimmung entzogen, Gesellschaft würde sich nicht entlang des Austausches von Dingen zur Wertakkumulation organisieren, sondern könnte sich an (menschlichen) Bedürfnissen orientieren und Ressourcen sinnvoll einsetzen.

Doch welche Bedeutung kommt dem Geschlechterverhältnis im Kapitalismus zu? Eben hier setzt Scholz mit ihrer Kritik an der klassischen Wertkritik ein. Auch in einer warenproduzierenden Gesellschaft müssen reproduktive Aufgaben erledigt werden, die sich teilweise nicht mit der kapitalistischen Logik, immer mehr Geld zu akkumulieren, vereinbaren lassen. Dadurch kommt es zu einer Abspaltung eines gesellschaftlichen Bereichs. Da überwiegend Frauen* reproduktive Tätigkeiten verrichten beziehungsweise dies von ihnen erwartet wird, handelt es sich um eine *geschlechtsspezifische* Abspaltung (vgl. Scholz 2000, S. 18). Scholz zufolge kommt es zu dieser Abspaltung, weil all das, was der Wert nicht zu fassen vermag, abgespalten werden muss, würde es sonst doch den totalitären Anspruch der Wertform⁵¹ in Frage stellen.

„In die abgespaltenen Tätigkeiten, die nicht zuletzt auch menschliche Zuwendung, Betreuung, Pflege bis hin zur Erotik, Sexualität, ‚Liebe‘, umfassen, gehen Gefühle, Emotionen und Haltungen mit ein, die der ‚betriebswirtschaftlichen‘ Rationalität im Bereich der abstrakten Arbeit entgegengesetzt sind und sich der Arbeitskategorie widersetzen, auch wenn sie von zweckrationalen Momenten und protestantischen Normen nicht völlig frei sind.“ (ebd.)

Scholz erklärt so den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang nicht nur als durch den Selbstzweck der Kapitalakkumulation und das damit einhergehende Phänomen abstrakter Arbeit bestimmt, sondern auch über das „Abgespaltene“. Dabei stehen „Abspaltung“ und „Wert“ in einem dialektischen Verhältnis, keines lässt sich aus dem anderen ableiten, beides ist jeweils im Anderen enthalten. ohne identisch zu sein. Gemeinsam sind sie die zentralen konstitutiven Momente für das gesamtgesellschaftliche bürgerlich-kapitalistisch-patriarchale Verhältnis (vgl. ebd.).

Insofern Scholz reproduktive Tätigkeiten als abgespaltene versteht, ist es auch verständlich, warum sie meint, reproduktive Aufgaben ließen sich nicht mit Hilfe der Logik und Begrifflichkeit von abstrakter Arbeit fassen (vgl. ebd.). Das Aufziehen von Kindern zum Beispiel dient im Großen und Ganzen nicht dem abstrakten Selbstzweck der Geldvermehrung, wie dies bei abstrakter Arbeit der Fall ist. Im Gegenteil, es kostet Geld. Ich würde sagen, das stimmt selbst dann noch, wenn Kinder als Altersvorsorge betrachtet werden – geht es bei der

⁵¹ Mit dem „Totalitätsanspruch der Wertform“ (ebd.) meint die Autorin* meiner Einschätzung nach, dass der Wert, der – wie ja bereits gezeigt wurde – eigentlich aus einem spezifischen gesellschaftlichen Verhältnis heraus geboren wird, „natürlich“ erscheint. Es scheint so, als ob die Eigenschaft von Waren, einen „Wert“ zu besitzen, keine gesellschaftlich vermittelte wäre, sondern eine ihnen natürlich innewohnende. Analog dazu erscheinen Menschen „von Natur aus“ zum Tausch veranlagt zu sein.

Altersvorsorge doch darum, sich rechtzeitig darum zu kümmern, dass die eigenen Bedürfnisse auch im Alter befriedigt werden. Der Fokus liegt hier also stark auf der Bedürfnisbefriedigung und nicht auf dem (sinnentleerten) Vermehren von Geld. Gleichzeitig ist die warenproduzierende Gesellschaft darauf angewiesen, dass stets neue Arbeiter*innen „nachkommen“ – auch dann noch, wenn die Anforderungen des Aufziehens von Kindern nicht vereinbar sind mit der Selbstzweck-Logik der Kapitalakkumulation.

Nicht nur sieht Scholz den Versuch vieler Feministinnen*, mit Hilfe des Arbeitsbegriffs weiblich konnotierte Reproduktionsarbeiten aufzuwerten und so zu gesellschaftlicher Anerkennung zu verhelfen, zum Scheitern verurteilt, sie lehnt ganz grundsätzlich den positiv besetzten Arbeitsbegriff ab (wie er etwa im Arbeiter*innenbewegungs-Marxismus benutzt wird) (vgl. ebd.). Dies deshalb, da dem Begriff der „Arbeit“ die gesamte kapitalistische Logik von Kapitalakkumulation, Fremdbestimmung und Entfremdung inhärent sei. Insofern ist ihr Ansatz auch nicht kompatibel mit jenen materialistisch-feministischen Zugängen, die im Zuge der sogenannten „Hausarbeitsdebatte“ vertreten wurden. So wie die Hausarbeitsdebatte von einer ihrer Vertreterinnen*, Silvia Federici, beschrieben wird, gab es hierbei Überschneidungen von politischem Aktivismus und damit einhergehenden theoretischen Auseinandersetzungen. Die zentrale Forderung war „Lohn-für-Hausarbeit“ (Federici 2012, S. 22), die begleitet wurde von einer theoretischen Kritik an der Annahme des Marxismus, dass Arbeit nur dann als wertschöpfend gilt, wenn sie der Warenproduktion dient. Dadurch, so die Autorin*, wäre es auch nur schwer möglich, die Bedeutung reproduktiver Tätigkeiten für die Reproduktion der Arbeiter(*innen) zu fassen (vgl. ebd.).

Gemeinsam ist Scholz und Federici, dass sie beide die theoretische Vernachlässigung reproduktiver Aufgaben bei Marx (und den an ihm orientierten Theoretiker*(innen)) für das Gesamtverständnis des Kapitalismus aufgreifen und die damit einhergehende Benachteiligung und Geringschätzung von Frauen* grundsätzlich und die Missachtung der von ihnen „im privaten Bereich“ erbrachten Leistungen im Konkreten problematisieren. Federici schreibt:

„So konnte der Zusammenhang zwischen der Abwertung der Reproduktionsarbeit und der Abwertung der gesellschaftlichen Stellung der Frau, aber auch der Weiblichkeit im Allgemeinen aufgezeigt werden.“ (Federici 2012, S. 40).

Federicis Positionierung gegenüber der Thematik der Hausarbeit erscheint mir widersprüchlich. Auf der einen Seite macht sie sich für die Forderung „Lohn-für-Hausarbeit“ stark, versucht also eine Aufwertung reproduktiver Tätigkeiten zu erreichen, indem sie

versucht, kapitalistische Rationalität auf diesen Bereich umzulegen. So argumentiert sie etwa im Verweis auf eine anderen Vertreterin* dieser Richtung, Maria Dalla Costa, dass reproduktive Tätigkeiten sehr wohl in einem kapitalistischen Sinne produktiv seien, weil sie nämlich die Ware Arbeitskraft reproduzieren. In einer Gesellschaft, in der Lohn und Arbeit Synonyme sind, werden unbezahlte Tätigkeiten vom ökonomischen Standpunkt aus unsichtbar (daher die Forderung nach Lohn für Hausarbeit zur Sichtbarmachung, Aufwertung und als Beweis dafür, dass sie im kapitalistischen Sinn „produktiv“ sei) (vgl. Federici 2012, S. 39f). Ganz zu Ende dieses Aufsatzes schreibt Federici jedoch etwas diesbezüglich sehr Konträres:

„Was wir benötigen, ist die Wiederaufnahme eines kollektiven Kampfes um die Reproduktion, der darauf abzielt, die Kontrolle über die materiellen Bedingungen der Produktion von Menschen wiederzuerlangen und neue Kooperationsformen zu entwickeln, die außerhalb der Logik von Kapital und Markt angesiedelt sind.“ (Federici 2012, S. 83)

Federici ist demnach in ihrer Argumentation in der Hinsicht nicht stringent, dass sie einmal versucht, kapitalistische Logik und Bewertung auf den Bereich der Reproduktion umzulegen, um ihn aufzuwerten, sich zum Schluss jedoch insofern selbst widerspricht, als sie meint, eine wirkliche Befreiung sei nur jenseits kapitalistischer Rationalität möglich. Scholz ist demgegenüber in ihrer Argumentation konsistenter. Auch sie geht davon aus, dass eine Waren produzierende Gesellschaft davon abhängig ist, dass reproduktive Aufgaben erledigt werden. Doch anders als Federici schließt sie daraus nicht, dass diese dadurch aufgewertet werden können, dass Begriffe der Wirtschaft auf diesen Bereich umgelegt werden, sondern versteht ihn als „Abgespaltenes“, das dem Wert und der Wertschöpfung entgegensteht (und somit auch nicht akkurat mit dessen Terminologie gefasst werden kann). Es geht ihr auch nicht darum, die weiblich konnotierten reproduktiven Tätigkeiten „aufzuwerten“ oder diesen zu mehr gesellschaftlicher Anerkennung zu verhelfen, wie dies bei Federici der Fall ist. Ihr Ziel ist die

„Aufhebung von Wert, Warenform, Marktwirtschaft, abstrakter Arbeit und Abspaltung [...], somit [...] die Überwindung des warenproduzierenden Gesamtverhältnisses [...]. In diesem radikalen Sinne steht die Aufteilung dieser Ebenen und Bereiche generell zur Disposition [...]. Mithin geht es um die Aufhebung von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ im bisherigen Sinn überhaupt, und damit auch der ihnen entsprechenden Zwangssexualität.“ (Scholz 2000, S. 23).

Gemeinsam ist den beiden Theoretikerinnen*, wie aus den Zitaten hervorgeht, dass sie beide die Überwindung des Kapitalismus für nötig erachten. Während es sich bei Scholz jedoch logisch aus ihrer Analyse der gegenwärtigen Verhältnisse ergibt, kommt die Forderung bei Federici etwas unvermittelt. Die beiden Autorinnen* haben auch ein unterschiedliches

Verständnis von Geschlecht. Scholz versteht darunter Momente dessen, wie Frauen* und Männer* sich aufeinander beziehen, wie „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ belegt ist bzw. wird und erschließt somit das, was die gegenwärtige warenproduzierende patriarchale Gesellschaft zugleich aufrechterhält und erzeugt. Insofern erscheint es auch notwendig, das Geschlechterverhältnis ganz grundsätzlich in Frage zu stellen.

Dem gegenüber thematisiert Federici patriarchale Verhältnisse nicht grundsätzlich im Hinblick darauf, wie die Benachteiligung und Geringschätzung von Frauen* aufrecht erhalten wird, sondern beschäftigt sich mit der unmittelbaren Lebensrealität unterschiedlicher Frauen*⁵². Sie beschreibt, wie Sozialisation und tägliches „Training“ (Federici 2012, S. 18) Frauen* dazu bringt, sich mit dieser Zuweisung reproduktiver Aufgaben abzufinden, wie sehr diese Rollenzuweisung sie benachteiligt und wie sich Frauen* dagegen wehren. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag für das Verständnis globaler Arbeitsteilung und unterschiedlicher Positionierung von Frauen*.

Scholz versteht die gegenwärtige gesellschaftliche Position von Frauen* als eine historisch gewordene. Sie geht dabei zwar davon aus „daß jeder Trieb schon immer gesellschaftlich-kulturell strukturiert ist und nie einfach als natürlich-unmittelbarer vorkommt“ (Scholz 2000, S. 21), dennoch nimmt sie an, dass die gegenwärtigen Geschlechterverhältnisse nicht nur aus der Gesellschaft hervorgegangen sind, sondern es auch eine zugrundeliegende „Natur“ gibt. Damit grenzt sie sich bewusst von poststrukturalistischen Ansätzen ab. Doch argumentiert sie nicht weiter, wie sie zu dieser Annahme kommt. Es scheint mir auch keinen Einfluss auf ihren Ansatz zu haben, ob nun angenommen wird, dass das Bestehen von Geschlechtern allein auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückzuführen ist oder auf einer Wechselwirkung von „Natur“ und „Gesellschaft“ beruht (wenn letztlich sowieso nicht mehr zu unterscheiden ist, was ist). Wichtig scheint demgegenüber die Feststellung, dass die gegenwärtigen Zuschreibungen und Erwartungshaltungen an „die Frau“ (Scholz 2000, S. 18) und „den Mann“ nicht nur das Geschlechterverhältnis aufrechterhalten, sondern auch die kapitalistische Gesellschaft ermöglichen. In Frauen* wird „Sinnlichkeit, Emotionalität, Verstandes- und Charakterschwäche usw.“ (ebd.) hineinprojiziert. „Das männliche Aufklärungssubjekt“ (ebd.)

⁵² Sie spricht von Frauen* mit Migrationshintergrund, weißen Frauen, Women of Colour, Frauen*, die in der Dritten Welt leben, etc.

und alle Zuschreibungen an dieses, wie etwa Konkurrenzfähigkeit, Rationalität (klug in Hinblick auf kapitalistische Logik) oder Charakterstärke (verkräftet Anforderungen des Marktes), „ist selbst wesentlich über diese, Abspaltung' strukturiert“ (Scholz 2000, S. 19). Im Sinne der Logik der Wert-Abspaltung sind auch „Öffentlichkeit“ und „Privatheit“, „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ dialektisch vermittelt (vgl. ebd.).

„Das weibliche Abgespaltene ist so das Andere der Warenform als ein für sich stehendes; andererseits bleibt es aber unselbstständig und minderbewertet, gerade weil es sich um das abgespaltene Moment im Zusammenhang der gesellschaftlichen Gesamtproduktion handelt.“ (Scholz 2000, S. 21)

Vermittelt über den vergeschlechtlichten Habitus und *doing gender* wird diese Abspaltung auch auf individueller Ebene reproduziert. Indem Frauen* weiterhin die Verantwortung für reproduktive Tätigkeiten auf einer individuellen Ebene übernehmen und Männer* dies nicht ändern wollen, indem beide Geschlechter sich in ihrem *doing gender* an Zuschreibungen von Weiblichkeit und Männlichkeit orientieren, wird die „Abspaltung“, die Teil dieses patriarchal-kapitalistischen Verhältnisses ist, auch auf einer individuellen Ebene reproduziert. Schließlich beruht diese Gesellschafts- und Geschlechterordnung doch auf der engen Wechselbeziehung zwischen Wert und Abspaltung – dem konstitutiv Aufeinander-Angewiesen-Sein dieser beiden Phänomene – und den damit einhergehenden Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Hier stellt sich in Hinblick auf meine empirische Untersuchung vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzungen die Frage, welche Bedeutung Zuschreibungen von Weiblichkeit und vergeschlechtlichte Rollenvorstellungen in den Zukunftsperspektiven der jungen Frauen* einnehmen.

Auf der individuellen Ebene, um die es im nächsten Abschnitt gehen soll, sind jedoch nicht nur *doing gender* und der geschlechtliche Habitus von Bedeutung, sondern auch die Frage, welche Auswirkungen das Aufwachsen in einem proletarischen Kontext und die damit einhergehenden Erfahrungen unmittelbarer Diskriminierung und Abwertung auf symbolischer Ebene für die Herausbildung eines klassen- (und geschlechter)spezifischen Habitus sowie eines vergeschlechtlichten *doing class* hat. Damit verlasse ich vorerst die strukturelle Ebene, auf die es jedoch immer wieder Rückbezüge geben wird, und nähere mich der individuellen – der Lebensrealität der jungen Frauen* – an.

2.4.2 Artikulation und Reproduktion kapitalistisch-patriarchaler Verhältnisse

Auf individueller Ebene kann davon ausgegangen werden, dass es nicht nur ein *doing gender* gibt, sondern auch ein *doing class* im Sinne des Habitus, wie er von Bourdieu beschrieben wurde. *Doing class* meint, sich klassenspezifischen Kodes entsprechend zu verhalten, und *doing gender* bedeutet, sich den sozialen Kodes der Zweigeschlechtlichkeit entsprechend zu verhalten. Freilich gibt es dabei Überlappungen. Während *doing class* immer auch schon ein spezifisches *doing gender* beinhaltet, bedeutet *doing gender* je nach sozialer Positionierung nicht das Gleiche.

Im Weiteren geht es in einem kurzen Abriss darum, womit ein *doing class and gender* im Konkreten gefüllt sein kann. Hierbei beziehe ich mich auf die Erkenntnisse von Autor*innen, die sich mit der konkreten Lebenswelt von Arbeiter*innen(kindern) und ihren Strategien im Umgang mit einer sie diskriminierenden Gesellschaft beschäftigen. Sowohl Skeggs als auch Stefan Wellgraf benennen als ein zentrales Thema der Teilnehmer*innen ihrer Untersuchung deren Ringen um gesellschaftliche Anerkennung und Respekt (vgl. Skeggs 1997, Wellgraf 2012). Skeggs erklärt dies in historischer Perspektive: Diese zeige, dass die Arbeiter*innenklasse als Gegensatz zum bürgerlichen „Respektabel-Sein“ imaginiert und im herrschenden Diskurs konstruiert worden sei, nämlich als gefährlich, verschmutzend, revolutionär, pathologisch, respektlos und als bedrohliche Masse (vgl. Skeggs 1997, S. 1,3). Mit diesen Vorurteilen und Zuschreibungen hätten die von ihr befragten Frauen* bis heute zu kämpfen, es wäre insofern schwer für sie, sich gesellschaftlich respektiert und anerkannt zu fühlen. Die Frage des Respekts durchdringt alle Lebensbereiche dieser Frauen*: ihr Verhältnis zum eigenen Körper, die Beurteilung ihrer Wohnsituation, ihren Bezug zu Weiblichkeit, ihr Konsumverhalten, ihr professionelles Selbstverständnis als *care-worker*, bis hin zu ihrer Sexualität (vgl. Skeggs 1997).

Stefan Wellgraf begründet das Ringen der Teilnehmer*innen seiner Untersuchung (Berliner Hauptschüler*innen) um Respekt und Anerkennung damit, dass ihnen diese sowohl in der Schule als auch im medialen und politischen Diskurs verweigert würden. Folglich würden sie versuchen, diesen Mangel über andere Wege auszugleichen, etwa mit Hilfe von Jugenddeliquen – die oftmals als kriminelle Straßenbanden verkannt werden, was die wenigsten in der Realität sind (Wellgraf 2012).

In beiden Studien wird also das Ringen um Anerkennung als ein zentrales Merkmal von Klasse genannt – einzig sind die Wege unterschiedlich, welche die Befragten jeweils einschlagen, um zu dieser zu kommen. Die symbolische De-Legitimierung, welche Angehörige des Proletariats erfahren und die sich real in der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung von Personen mit einem Arbeiter*innenklassenhintergrund und ihrer Lebensrealitäten zeigt, hat Auswirkung auf die Ausbildung eines in diesem Fall klassenspezifischen Habitus. Während die Frauen* in der Untersuchung von Skeggs tendenziell versuchen, sich an bürgerlichen Wertvorstellungen zu orientieren, um zu Anerkennung zu kommen, suchen die Berliner Hauptschüler*innen aus Wellgrafs Studie tendenziell gerade mit ihrer Distanz zu Bürgerlichkeit und durch das Aufbauen von Räumen, die anderen Regeln folgen und in denen andere Werte zählen, diesen gesellschaftlich verursachten Mangel auszugleichen. Die Unterschiede sind vermutlich auf die jeweiligen geographischen, zeitlichen und anderen Besonderheiten der Untersuchungen zurückzuführen. Da die Frage nach Anerkennung eine ganz zentrale zu sein scheint, ist es naheliegend, dass sie auch in Hinblick auf meine Befragung von Bedeutung ist.

In Hinblick auf ein *doing* von *class* und *gender* ist auch die Konstruktion von Weiblichkeit von Bedeutung. Das Ideal von Weiblichkeit war Skeggs (1997) zufolge eine Erfindung des 18. Jahrhunderts, dazu gemacht, um als Merkmal der Abgrenzung des Bürger*innentums von den unteren Klassen zu fungieren. Weiblichkeit wurde mit „Repektabel-Sein“ gleichgesetzt. Es umschloss ein spezifisches Aussehen wie auch Auftreten. Im 19. Jahrhundert hatte sich das Ideal dann als Symbol der wachsenden „Mittelklasse“ etabliert. Eben weil Weiblichkeit in einer engen Wechselbeziehung zu Klassenverhältnissen entstand, bot es auch eine Möglichkeit für manche Frauen*, Zugang zu Status und Anerkennung zu bekommen – auf Kosten derer, von denen sie sich auf diese Weise abgrenzten. Weiblichkeit wurde mit Passivität, Abhängigkeit und Fragilität in Verbindung gebracht, alles Eigenschaften, die Arbeiterinnen* aufgrund ihrer Lebensrealität nicht zugänglich waren (vgl. Skeggs 1997, S. 99). Skeggs schreibt, die von ihr befragten Frauen* hätten teilweise deshalb versucht, in Weiblichkeit zu investieren, weil sie dies als eine Möglichkeit, gesellschaftliche Anerkennung zu erhalten, ansahen. Dennoch ist das Verhältnis dieser Frauen* zu Fragen von Weiblichkeit ein ambivalentes, denn „totale“ Weiblichkeit ist auch gleichzusetzen mit absoluter Machtlosigkeit und Handlungsunfähigkeit (vgl. Skeggs 1997, S. 102).

Anhand dieses Beispiels wurde gezeigt, in welcher engen Wechselbeziehung *doing class* und *doing gender* stehen. Die Art und Weise, in der Weiblichkeit inszeniert wird, ist immer schon abhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund, der Lebensrealität und damit in Zusammenhang stehenden Ressourcen und Wissen um die *richtige* Weiblichkeit der jeweiligen Person. Weitere Ausführungen zu den konkreten Themenbereichen, die im Kontext von *doing class* und *doing gender* zentral sind, finden sich im empirischen Teil der Arbeit, bei den jeweiligen theoretischen Begründungen der Kategorien der Auswertung.

2.5 Zusammenhang Migration und Klasse

Da der Fokus dieser Arbeit auf Klasse und Geschlecht, aber nicht auf Migration liegt, werde ich dieses Kapitel kurz halten. Insofern ist der Anspruch auch nicht, Diskriminierung, die auf dem Migrationshintergrund⁵³ von Menschen basiert, in der gleichen Ausführlichkeit und Komplexität darzustellen und die Verknüpfung mit anderen Herrschaftsverhältnissen zu analysieren, wie dies in Hinblick auf Geschlecht und Klasse geschieht. Vielmehr geht es um einen groben Einblick in das Thema. Wichtig ist dies, da alle bis auf eine Teilnehmerin* der Gruppengespräche, die im Zuge der empirischen Untersuchung geführt wurden, nicht nur einen proletarischen, sondern auch einen Migrationshintergrund in der ersten oder zweiten Generation haben.

Wie ich im Verlauf dieses Kapitels belegen werde, gibt es einen empirisch offensichtlichen Zusammenhang zwischen Migrationserfahrung beziehungsweise -hintergrund und Klassenzugehörigkeit. Während sich in der englischsprachigen wissenschaftlichen Literatur einige Studien und Texte – mit je konkretem Fokus – mit dem Zusammenspiel von

⁵³ Der Begriff Migrationshintergrund wurde dafür kritisiert, problematisch zu sein, da er nichts darüber aussagt, wie lange der permanente Wechsel des Wohnortes einer Person oder ihrer Vorfahr*innen zurückliegt, ob fünfzehn, dreißig, hundert oder tausend Jahre – wo die Schranke gesetzt werde, sei weitgehend beliebig. Der Begriff sei „losgelöst von Zeit und Raum der Sozialisation, d.h. unabhängig vom Ort der Sozialisation oder der Geburt“ (Utlu 2011, S. 445). Dennoch habe ich mich dazu entschlossen, diesen Begriff hier zu benutzen. Migrationshintergrund bedeutet in dieser Arbeit, dass die Person selbst oder ihre Eltern nicht in Österreich geboren wurden. Es bedarf nämlich einer Benennung, denn obwohl diese immer auch Unterschiede sprachlich reproduziert, beschreibt dieser dennoch spezifische Lebensrealitäten und Erfahrungen von Diskriminierung. Der Begriff Migrationshintergrund ermöglicht es, diese zu thematisieren und zu problematisieren. Die Gruppe Soziale Kämpfe schreibt in diesem Kontext: „Der unterschiedliche politische Status wirkt real homogenisierend“ (vgl. Gruppe soziale Kämpfe 2010). Nicht nur wirkt er homogenisierend, er führt auch zu der realen Erfahrung von Diskriminierung.

Klassenzugehörigkeit und Rassismus beschäftigen (zum Beispiel Reay 2004, hooks 2000)⁵⁴, gibt es gegenwärtig kaum Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum, die diesen Themenkomplex behandeln⁵⁵. Zu der Lage in Österreich oder noch konkreter in Wien konnte ich keine Arbeiten finden. Dies ist überraschend vor dem historischen Hintergrund der sogenannten „Gastarbeiter*innen“ in Österreich, bei der in den 1960er- und 1970er-Jahren gezielt Angehörige der (ungelernten) Arbeiter*innenklasse aus der Türkei und dem damaligen Jugoslawien angeworben wurden (vgl. Gächter und Recherchegruppe 2004, S. 35), gleichzeitig ist die fehlende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Klasse für diese Migrationsbewegungen nicht verwunderlich angesichts der Tatsache, dass es im deutschsprachigen Kontext gegenwärtig grundsätzlich eher wenige wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Klasse gibt, wie bereits ausführlich erläutert wurde.

Für den Zusammenhang von Migration und Klasse in Österreich sind insbesondere zwei Beispiele relevant: Erstens führt eine restriktive Rechtslage – Nichtanerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen und Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt – dazu, dass Migrant*innen mit höheren Bildungsabschlüssen gezwungen sind Berufe anzunehmen, die wenige oder keine Qualifikation erfordern (vgl. MA 24 2012, S. 41), insofern also Arbeiter*innenberufe sind. Dadurch kommt es zu einer Deklassierung von Migrant*innen, die, bevor sie ihren Lebensmittelpunkt nach Österreich verlagerten, zum Bürger*innentum zählten.⁵⁶ Zweitens wurden, wie bereits in der Einleitung zu diesem Abschnitt erwähnt, in den 60er- und 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts gezielt Menschen aus der Arbeiter*innenklasse aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien für den

⁵⁴ In dem Artikel „*Mostly Roughs and Toughs*‘: *Social Class, Race and Representations in Inner City Schooling*“ untersucht Diane Reay die negativen und verletzenden Folgen sowie das Entstehen eines dämonisierenden Diskurses, der sich gegen spezifische Schulen und Gruppen von Kindern richtet. Rassismus, Klasse und Geschlecht – so ihre Argumentation – spielen eine machtvollere Rolle bei den Konstruktionen von *gut* und *schlecht* (vgl. Reay 2004, S. 1005).

⁵⁵ Eine Ausnahme ist etwa das Buch von Ika Hügel et al (1993): „Entfernte Verbindungen: Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung.“, in dem unterschiedliche Autor*innen zu diesem Themenkomplex schreiben.

⁵⁶ Die Überqualifikation im Beruf betrifft dem Sozialbericht der Stadt Wien von 2012 zufolge insbesondere Personen mit Migrationshintergrund und Frauen*. Trotz höherer Ausbildung haben sie häufig ein niedriges Einkommen und sind armutsgefährdet (vgl. MA 24 2012, S. 29). Es kann also davon ausgegangen werden, dass Frauen* mit Migrationshintergrund eine doppelte Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt erfahren.

österreichischen (und deutschen) Niedriglohnsektor angeworben. Der Begriff „Gastarbeiter*in“, mit dem die so Angeworbenen bezeichnet wurden, sollte die politische Absicht kaschieren, „die beschäftigten ArbeiterInnen als ökonomische Verschubmasse bei Nachlass der Konjunktur jederzeit wieder“ (Kos 2004, S. 14) zu retournieren. Der Zusammenhang von ökonomischen Interessen und der Steuerung von Migrationsbewegungen ist hier offensichtlich. Doch anstatt wieder „zurück zu gehen“, wie es von der Politik geplant worden war, blieben viele der Angeworbenen in Österreich und holten ihre Familien nach. Diese Migrant*innen gehörten bereits vor der Migration der Arbeiter*innenklasse an und taten dies auch nach der Migration.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass einem Bericht der Statistik Austria aus dem Jahr 2013 zufolge 2012 45 % der Menschen mit Migrationshintergrund als Arbeiter*innen beschäftigt waren, dem gegenüber nur 23 % der Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Statistik Austria 2013, S. 54). In der zweiten Generation passt sich die berufliche Stellung jedoch an die von Personen ohne Migrationshintergrund an. Sind in der ersten Generation 47 Prozent Arbeiter*innen, sind es in der zweiten nur noch 30 Prozent (vgl. Statistik Austria 2013, S. 11). Der hohe Anteil an Arbeiter*innen unter den Personen mit Migrationshintergrund mag unter anderem an dem Phänomen, welches Anissa Djemili (2007) beschreibt, liegen, nämlich, dass Migrant*innen überwiegend in den Bereichen eingesetzt werden, welche die Personen ohne Migrationshintergrund nicht ausführen wollen, weil diese gering entlohnt werden, weil eine hohe physische oder/und psychische Belastung mit ihnen einhergeht oder weil Prestige Gründe dagegen sprechen (vgl. Djemili 2007, S. 64). Diese Zuweisung von Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat sowohl etwas mit den Vorurteilen der Arbeitgeber*innen zu tun als auch mit gesetzlichen Regelungen. Wobei Letzteres vor allem Menschen, die keine österreichische Staatsbürger*innenschaft besitzen, in ihrer Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit einschränkt (vgl. AuslBG – Ausländerbeschäftigungsgesetz 1975)⁵⁷. Ich beziehe mich hier auf das Gesetz von 1975, da es nach wie vor gültig ist.

⁵⁷ Ausgenommen hiervon sind Menschen, die einen „Daueraufenthalt – EU“ haben (§17 AuslBG).

Auch die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte gestand in einem Bericht ein, dass Menschen mit Migrationshintergrund und Minderheiten in allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union benachteiligt würden, sie seien in einem stärkeren Maß und häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen, sie verdienten weniger und hätten durchschnittlich einen geringeren Bildungsabschluss als die Mehrheitsbevölkerung⁵⁸ (vgl. FRA 2014, S. 45). Zudem seien sie häufiger prekär beschäftigt und gingen weniger angesehenen Berufen nach. An diesem Befund hat sich seit 2000 anscheinend nichts geändert (vgl. ebd.). Dieser Bericht korreliert im Großen und Ganzen mit den diesbezüglichen Daten für Wien⁵⁹ (vgl. MA 24, 2012), wobei die Lage hinsichtlich der Bildungsabschlüsse eine etwas andere ist: Im gesamtösterreichischen Vergleich haben Personen mit Migrationshintergrund auf der einen Seite mehr Hochschulabschlüsse (17,4 %) als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (13,7 %), auf der anderen Seite haben erstere auch zu einer viel größeren Zahl „nur“ einen Pflichtschulabschluss (31,3 %) als Vertreter*innen der Mehrheitsbevölkerung (13,3 %). Zudem kommen die hochqualifizierten Migrant*innen zu einem Großteil aus der EU (vor allem aus Deutschland) und nur zu einem kleinen Teil aus der Türkei oder einem Land des ehemaligen Jugoslawiens (vgl. Statistik Austria 2010). Auch wenn alle Personen mit Migrationshintergrund Benachteiligung auf dem österreichischen Arbeitsmarkt erleben, so trifft sie diese dennoch nicht alle im gleichen Maße. Die politisch-diskursive Kulturalisierung, die manche Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund, wie etwa (muslimische) Türk*innen, erfahren und all die damit einhergehenden gesellschaftlichen Ausschlüsse begegnen sogenannten „Schlüsselarbeitskräften“ aus Deutschland sicherlich nicht. Insofern ist für die Frage des Ausmaßes des Ausschlusses, den Menschen mit Migrationshintergrund erleben, nicht nur ihre Klassenlage vor permanentem Wechsel des Lebensmittelpunktes relevant, sondern auch das Land, aus dem migriert wird.

⁵⁸ Ich benutze die Begriffe *Mehrheitsbevölkerung*, *Mehrheitsösterreicher*in* und *Mehrheitsangehörige* in Anlehnung an den von FeMigra Frankfurt (1998) in ihrem Text: „Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation“ verwendeten Begriff „mehrheitsdeutsch“. FeMigra benutzen den von Gotlinde Magiriba Lwanga (1993) eingeführten Hilfsbegriff „mehrheitsdeutsch“, um Aufzählungen wie „christlich, deutsch, säkularisiert“ zu vermeiden und stattdessen den Fokus auf die soziale Position zu legen.

⁵⁹ So verdienen Personen mit Migrationshintergrund in Wien weniger als solche ohne, ein Drittel der Menschen mit Migrationshintergrund hat darüber hinaus Arbeitsplätze unter ihrem Ausbildungslevel (vgl. MA 24, 2012, S. 41f).

Auch wenn Migration zu einem „Verlust“ des bürgerlichen Klassenstatus führen kann, so ist dennoch davon auszugehen, dass es jedenfalls die soziale Stellung von jenen, die schon zuvor zur Arbeiter*innenklasse gehörten, nicht verbessert.

Wie also bisher gezeigt werden konnte, ist ein Großteil der Personen mit Migrationshintergrund Teil des Proletariats. Anstatt jedoch die Diskriminierung von Personen mit Migrationshintergrund zu problematisieren, welche soziale Benachteiligung und den Ausschluss aus „politischen Verhandlungsräumen“ (Gruppe Soziale Kämpfe 2010) zur Folge hat oder grundsätzlich ein System in Frage zu stellen, welches eine Arbeiter*innenklasse produziert (und somit Arbeiter*innen braucht), werden „die sozialen Konflikte im Zuge des Sozialabbaus [...] auf das Feld der Kultur verschoben und der politischen Verhandlung entzogen“ (ebd.). Damit ist gemeint, dass entlang von vermeintlich unüberwindlichen kulturellen Unterschieden eine Ungleichheit begründet wird, die dazu dient, politische und ökonomische Kämpfe um Ressourcen, Anerkennung und Mitbestimmungsrechte zu verhindern (vgl. ebd.) und Arbeiter*innen entlang von Rassismus zu trennen und damit zu schwächen. Die Gruppe Soziale Kämpfe schreibt in ihrem Text „Die Kulturalisierung von Ungleichheit“, dass die Basis gesellschaftlicher Teilhabe Rechtsgleichheit sei und um diese gekämpft werden müsse (vgl. ebd.). So sehr ich ihnen darin auch zustimme, löst dies nach meiner Einschätzung noch nicht die Problematik, dass es in einer kapitalistischen Gesellschaft unterschiedliche Klassenzugehörigkeiten gibt und sich daran grundsätzlich, also die kapitalistischen Strukturen betreffend, etwas ändern müsste, wenn künftig niemand mehr in dieser Weise Ausschluss aus politischen und gesellschaftlichen Diskursen, ökonomische Armut und Abwertung erfahren soll – unabhängig davon, ob die Person Migrationshintergrund hat oder nicht. Das Problem der Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund würde sich dadurch freilich noch nicht lösen, etwa in Hinblick auf benachteiligende Gesetze, auf der Ebene symbolischer Repräsentation oder in den Köpfen der Menschen.

Für diese Arbeit sind jene Migrant*innen der zweiten Gruppe besonders relevant, denn die Eltern der Teilnehmer*innen der Gruppengespräche sind nicht nur auf Grund ihres Beschäftigungsverhältnisses der Arbeiter*innenklasse zuzurechnen, sondern haben auch keine höheren Schulabschlüsse (bis auf eine Teilnehmer*in, deren Eltern die Matura haben).

2.6 Fazit

Im Literaturteil dieser Arbeit wurden mehrere Dinge geleistet. Es wurde analytisch erarbeitet, dass es sich bei den sozialen Verhältnissen Klasse und Geschlecht um Herrschaftsverhältnisse handelt. Dies geschah über die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ebenen (strukturell, symbolisch, individuell)⁶⁰, auf denen die patriarchal-heteronormativ-bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsordnung gleichzeitig wirkt und reproduziert wird. Es ging insofern um eine Beschäftigung mit der Funktionsweise dieser Herrschaftsverhältnisse. Wie sich herausstellte, stützen die beiden einander. Die Auseinandersetzung mit der strukturellen Ebene diente einerseits dazu, eine Basis für meine empirische Untersuchung zu schaffen, von der aus die zu befragenden Jugendlichen als jedenfalls in zweierlei Hinsicht strukturell benachteiligt verstanden werden können und theoretisch die Frage nach möglichen Handlungsfreiräumen geklärt wurde. Andererseits ging es darum, den Zusammenhang zwischen der Metaebene und der individuellen Ebene dieser Herrschaftsverhältnisse ein Stück weit zu klären.

Auf einer strukturellen Ebene ist der Zusammenhang zwischen den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht folgendermaßen zu erklären: Würden Frauen* nicht länger die reproduktiven Tätigkeiten erledigen, die nicht der Logik des Marktes und der Kapitalakkumulation folgen, könnte der Kapitalismus gar nicht weiter bestehen. Menschliche Bedürfnisbefriedigung gehört zwar nicht zu seinen (primären) Zielen, dennoch ist er von der Reproduktion menschlicher Arbeitskraft abhängig, denn ohne diese gäbe es auch keine Produktion und somit keinen Mehrwert mehr. Damit es jedoch weiterhin arbeitsfähige Menschen gibt, bedarf es mehr als der Zubereitung von Nahrungsmitteln, nämlich etwa auch emotionaler Bindung, Pflege, Kinder-Gebärens und Aufziehens, des Umgangs mit Gefühlen und noch anderes mehr. Da diese Tätigkeiten jedoch nicht markt-ökonomischer Logik folgen, werden sie abgespaltet, da diese Aufgaben Frauen* zugeschrieben werden und sie diese übernehmen, handelt es sich dabei um eine *vergeschlechtlichte Abspaltung* (vgl. Scholz 2000, S. 18)⁶¹.

⁶⁰ Zur Erklärung der unterschiedlichen Ebenen siehe Kapitel 2.1 *Herrschaftsverhältnisse*.

⁶¹ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4 *Der Zusammenhang von Klasse und Geschlecht auf struktureller Ebene*.

Diese vergeschlechtlichte Abspaltung ist in einem Zusammenhang zu sehen mit der Konstruktion einer binär-heteronormativen Geschlechtlichkeit auf symbolischer Ebene. Indem Frauen* und Männer* je spezifische Eigenschaften, Fähigkeiten, Rollen und eine wechselseitige sexuelle Anziehung zugeschrieben bekommen, geschieht auch eine gesellschaftliche Platzzuweisung, die zur Systemaufrechterhaltung beiträgt.⁶² Auf dieser symbolischen Ebene kommt es dann auch zu einer Abwertung von Attributen und Werten, welche mit den Benachteiligten dieser Herrschaftsverhältnisse assoziiert beziehungsweise ihnen zugeschrieben werden. Im Kontext dieser Arbeit sind das Frauen* und Arbeiter*innen (und Personen mit Migrationshintergrund), diesen wird also auf der symbolischen Ebene Anerkennung verweigert⁶³. Ihre Möglichkeit, Zugang zu den politischen und gesellschaftlichen Diskursen zu erhalten, in denen gesellschaftliche Normen und Werte aufgestellt werden und Zuschreibungen stattfinden, und sie zu beeinflussen, ist weitgehend eingeschränkt, jedoch für Frauen* und Arbeiter*innen in unterschiedlicher Weise⁶⁴. Dieser Ausschluss aus einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs über Werte und Zuschreibungen ist wiederum institutionalisiert. Nicht zufällig wurden Frauen* lange nicht zum Studium zugelassen und stehen die Universitäten nach wie vor nur jenen mit bestimmten Bildungstiteln offen. Es ist also nicht überraschend, dass Wissenschaft in keiner Weise *proletarisch* ist, dafür aber von (weißen) Männern* und der damit einhergehenden androzentrischen Weltansicht dominiert wird.

Die je konkreten Menschen bleiben nicht unberührt von den Zuschreibungen auf symbolischer Ebene und den alltäglichen (Sozialisations-)Erfahrungen beziehungsweise von den (objektiven) Realitäten, vor die sie diese Gesellschafts- und Geschlechterordnung stellt. Mit (objektiven) Realitäten meine ich etwa das jeweils individuell zur Verfügung stehende

⁶² Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.2 *Die Artikulation und Reproduktion von Geschlecht auf individueller Ebene*.

⁶³ Die Verweigerung von gesellschaftlicher Anerkennung wurde insbesondere in Hinblick auf das Proletariat mit Verweis auf Skeggs (1997) und Wellgraf (2012) argumentiert, die das Ringen um Respekt als eines der zentralen Anliegen der von ihnen untersuchten proletarischen Personen benannten.

⁶⁴ Während es etwa durchaus feministische Kritik am Androzentrismus in allen gesellschaftlichen Bereichen von Politik bis Wissenschaft gibt, kann kaum davon die Rede sein, dass etwa der bürgerliche Habitus oder die ungleiche Entlohnung in verschiedenen Berufssparten (z.B. Supermarktverkäufer*innen oder Reinigungskräfte im Vergleich zu Manager*innen oder Wissenschaftler*innen) Themen wären, die öffentlich als Problemfelder diskutiert würden.

ökonomische, kulturelle und soziale Kapital, wie es von Bourdieu (1997) konzipiert wurde, aber auch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen (wie etwa Bildungseinrichtungen) oder das Rechtswesen und die Ein- und Ausschlüsse, die diese produzieren. Es bildet sich ein geschlechtlicher und klassenspezifischer Habitus heraus, der immer schon an der Ordnung auf der symbolischen Ebene orientiert ist, die durch die alltäglichen Erfahrungen vermittelt wird⁶⁵. Menschen lernen also nicht nur, sich als Frauen* oder Männer* wahrzunehmen und zu verhalten, sondern auch, dass alles männlich Assoziierte „besser“ sei. Genauso lernen Menschen, ihre eigene soziale Position zu kennen und die Existenz dieser (Klassen-)Hierarchie für berechtigt zu halten. Gleichzeitig sind dies keine linearen Prozesse: Während etwa in manchen Bereichen Herrschaft verinnerlicht wird (vgl. Meulenbelt 1988, S. 85f), kommt es in anderen zu Widerstand.⁶⁶ Dasselbe gilt für *doing gender*: Wird manchmal auf dieser individuellen Ebene eine spezifische heteronormative Zweigeschlechtlichkeit reproduziert, kommt es in anderen Kontexten zu bewussten oder unbewussten Brüchen damit. Ich gehe hierbei davon aus, dass wir in unserem alltäglichen *doing gender* und *doing class* zwar durch unsere eigenen Erfahrungen und die gesellschaftliche Ordnung – die etwa zu gewalttätigen Sanktionen bei Nicht-Konformität führen kann – eingeschränkt, aber letztlich durch diese Herrschaftsverhältnisse nicht vollkommen determiniert sind. Insofern nehme ich auch an, dass die von mir zu befragenden Jugendlichen gewisse Handlungsfreiräume in Hinblick auf ihre Zukunftsperspektiven und ihre Positionen gegenüber den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht haben.

3 Empirischer Teil

Während es im ersten Teil meiner Arbeit um eine theoretische Auseinandersetzung mit den Themen Klasse und Geschlecht geht, möchte ich mich im zweiten Teil der Beantwortung meiner Forschungsfrage empirisch annähern. Es geht dabei um die Selbstpositionierung von

⁶⁵ Siehe mehr dazu in den Abschnitten 2.2.2/2.3.2: *Die Artikulation des sozialen Verhältnisses Klasse auf individueller Ebene* beziehungsweise *Die Artikulation und Reproduktion von Geschlecht auf individueller Ebene*.

⁶⁶ Skeggs beschreibt, wie die Teilnehmerinnen* ihrer Langzeituntersuchung etwa den bürgerlichen Verhaltenskodex und die damit verbundenen Werte in manchen Bereichen für sich selbst adaptierten, sie teilweise ablehnten und an anderer Stelle nach ihnen strebten (Skeggs 1997).

jugendlichen Mädchen*, die in einer von bürgerlich-kapitalistischen und patriarchalen Verhältnissen geprägten Gesellschaft nicht auf der Seite der Privilegierten zu verorten sind. Um mich der Beantwortung meiner Ausgangsfrage anzunähern, führte ich zwei Gruppengespräche; das erste mit drei Teilnehmerinnen*, das zweite mit fünf. Thema der Gespräche waren die Zukunftserwartungen der jungen Frauen*. Im Weiteren wird zuerst der Forschungsprozess von der Erhebungsmethode bis zum Vorgehen bei der Auswertung nachgezeichnet. Daran schließt sich die Darstellung des empirischen Materials an, also dessen was die Jugendlichen besprachen und wie dies in Hinblick auf meine Forschungsfrage zu interpretieren ist.

3.1 Forschungsprozess

In diesem Teil der Arbeit geht es nun um die Darstellung des Forschungsprozesses, von der Erhebungsmethode über einige weitere Schritte hinweg bis zum Vorgehen bei der Auswertung. Zuerst wird die Erhebungsmethode erläutert und die Entscheidung für diese begründet. Danach werden der Feldzugang sowie der Ablauf der Gruppengespräche dargelegt, worauf die Vorstellung des von mir benutzten Transkriptionssystems folgt. Zuletzt geht es dann um die Auswertungsmethode und die Frage der Gruppenzusammensetzung.

3.1.1 Erhebungsmethode

Für die Erhebung verwendete ich die Methode der Gruppendiskussion. Diese erschien insofern als die geeignete Methode, mich der Selbstpositionierung dieser jungen Frauen* anzunähern, als sie – anders als Einzelinterviews – dazu einlädt, zu diskutieren und somit Stellung zu beziehen. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass Gruppendiskussionen nicht so sehr individuelle wie kollektive Positionierungen und Erfahrungen einer spezifischen sozialen Gruppe im Zuge der Interpretation offenlegen (vgl. Bohnsack 2003, S. 377f).

Bei einer Gruppendiskussion werden, anders als bei einem Gruppeninterview, nicht der Reihe nach die Fragen der Diskussionsleitung beantwortet, sondern es soll nach einer Eingangsfrage relativ offen zu einem bestimmten Thema diskutiert werden. Die Forschende* stellt etwaige Nachfragen erst, wenn sich die Diskussion erschöpft hat. Das Ziel ist dabei, dass es im Rahmen der Gruppendiskussion zu einer Selbstläufigkeit kommt, dass also die Teilnehmenden von sich aus und ohne Intervention der Forschenden* den Großteil des

Gesprächs miteinander diskutieren (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 50ff). Eben zu dieser Selbstläufigkeit kam es in den beiden von mir durchgeführten Gruppengesprächen⁶⁷ nicht. Zwar diskutierten die Jugendlichen phasenweise miteinander, doch waren es zumeist nur kurze Passagen. Es kam nicht zu dem Prozess, sich auf ein Thema gemeinsamen Interesses einzupendeln, dieses dann als Gruppe zu diskutieren und es gemeinsam auf die eine oder andere Weise abzuschließen. Daher entschied ich mich nach der Transkription für eine andere Methode der Auswertung als die, welche üblicherweise zur Auswertung von Gruppendiskussionen verwendet wird, nämlich die dokumentarische Methode⁶⁸. Freilich gab ich damit auch den Anspruch auf, kollektive Orientierungsmuster der Gruppen herausfinden zu wollen⁶⁹. Es folgen im Weiteren Ausführungen über den Feldzugang und den Ablauf der Gruppengespräche.

3.1.2 Feldzugang und Ablauf der Gruppengespräche

Ich führte zwei Gruppengespräche durch. Den Zugang zur Gruppe „Sonnenschein“ fand ich über eine Studienkollegin*. Diese hatte früher in einem Nachhilfezentrum gearbeitet, deren Angebote sich an Kinder und Jugendliche richten, deren Eltern nicht die Ressourcen haben,

⁶⁷ Ich verwende den Begriff *Gruppengespräch*, wenn ich mich auf die von mir durchgeführte Untersuchung beziehe, da es eben nicht zu der Selbstläufigkeit kam, die *Gruppendiskussionen* kennzeichnet.

⁶⁸ Die *dokumentarische Interpretation* ist „die begriffstheoretische Explikation der wechselseitigen (intuitiven) Verstehensleistung der Erforschten“ (Bohnsack 2003, S. 374f). Es geht hier also darum, das (implizite) Wissen der Teilnehmenden zu rekonstruieren. Damit erschließen sich durch die einzelnen Redebeiträge hindurch gemeinsame kollektive Sinnmuster (vgl. ebd. f). Bei der Auswertung wird zwischen dem wörtlichen, immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt unterschieden. So wird auch bei der Auswertung zwischen der formulierenden und der reflektierenden Interpretation unterschieden. Während es bei ersterer darum geht, die Inhalte der Gespräche zu formulieren, geht es im zweiten Schritt im Zuge der reflektierenden Interpretation darum, den dokumentarischen Sinngehalt zu erfassen, indem nachvollzogen wird, *wie* etwas gesagt wurde und wie sich die Teilnehmer*innen aufeinander beziehen (vgl. Loos/Schäffer 2001).

⁶⁹ Das Ziel der Analyse bei der dokumentarischen Interpretation besteht darin, aus den Beschreibungen und Erzählungen der Jugendlichen kollektive „Orientierungsmuster begrifflich-theoretisch zu explizieren“ (Bohnsack 2003, S. 374f) kollektiven Orientierungsmuster basieren auf ähnlichen Erfahrungen der Teilnehmer*innen, etwa weil Personen die gleiche lebensbedrohliche Krankheit überstanden haben (vgl. ebd.). Um zu veranschaulichen, was damit gemeint ist, bringt Bohnsack ein Beispiel: Indem (männliche) Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund berichten, dass sie aus Respekt vor dem Vater in dessen Anwesenheit nicht rauchen und anschließend über den Umgang der Jugendlichen untereinander sprechen. In diesem Abschnitt geht es dem Autor zufolge (wenn von den konkreten Wortmeldungen abstrahiert wird) um die „Sphärentrennung“. Einerseits in eine äußere Sphäre, die er dem öffentlichen Bereich (Schule und deutsche Moral und Verhaltensnormen) zurechnet, andererseits in eine innere Sphäre, die er mit dem Privaten (Familie und türkische Moral und Verhaltensregeln) assoziiert sieht (vgl. ebd.). Mehr zu meinem Vorgehen bei der Auswertung findet sich unter 3.1.4 *Auswertungsmethode*.

ihre Kinder in Hinblick auf schulische Anforderungen (besonders) zu unterstützen. Diese Studienkollegin* gab mir nach Rücksprache mit einer ehemaligen Nachhilfeschülerin* deren Kontaktdaten. Sanela⁷⁰ wollte das Gruppengespräch lieber gemeinsam mit ihren Bekannten machen und lud daher zwei Freundinnen* zu der Diskussion ein. Wir telefonierten einige Male, bevor es tatsächlich zu einer Terminvereinbarung kam. Aus methodischer Sicht schien eine sogenannte Realgruppe, also eine Gruppe, in der sich die Teilnehmer*innen schon vorher kennen und in einem gruppenähnlichen Zusammenhang befinden, im Sinne des Gruppendiskussionsverfahrens durchaus sinnvoll, weil davon ausgegangen werden kann, dass die Mitglieder eine gemeinsame Erfahrungsbasis haben (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 44). Eben diese gemeinsame Erfahrungsbasis bildet die Voraussetzung dafür, dass sich im Verlauf der Diskussion potentiell die kollektiven Orientierungsmuster herauskristallisieren können. Auch wenn dies im Falle der von mir durchgeführten Gruppengespräche nicht der Fall war, schien es vorteilhafte Auswirkungen auf den Verlauf der Diskussionen zu haben, dass sich die Teilnehmerinnen* bereits kannten, zum Ersten, weil es fraglich ist, ob sie sich andernfalls überhaupt auf die Teilnahme eingelassen hätten und zum Zweiten, weil die Beteiligung anderer ihnen Vertrauter dazu beizutragen schien, dass die Jugendlichen entspannter und offener waren.

Auch die zweite Gruppe mit dem Namen „Sternschnuppe“ war eine Realgruppe, auch wenn die Teilnehmerinnen* teilweise eher Bekannte denn Freundinnen* waren. Zu dieser Gruppe kam ich über eine Freundin*, die bereits im Rahmen eines anderen Forschungsprojektes in diesem Jugendzentrum Teilnehmer*innen für eine Untersuchung gefunden hatte und den Kontakt mit einer Jugendarbeiterin* herstellte. Nach einer E-Mailanfrage rief sie mich zurück und lud mich dazu ein, im Jugendbetrieb vorbei zu kommen. Ziel dieses Besuches war es, erste Kontakte zu möglicherweise interessierten Jugendlichen zu suchen. Dank der tatkräftigen Unterstützung der Jugendarbeiterin* fanden sich bald drei junge Frauen*, die sich zur Teilnahme an einem Gruppengespräch bereit erklärten. Zum vereinbarten Termin erschienen jedoch nur zwei der drei Jugendlichen, wobei sich drei weitere Jugendliche spontan bereiterklärten, an dem Gruppengespräch teilzunehmen.

⁷⁰ Die Namen aller Teilnehmerinnen* wurden aus Gründen der Anonymität geändert. Dasselbe trifft auf Ortsangaben zu.

Beide Gruppengespräche fanden in den Räumlichkeiten von Jugendzentren statt. Beide Gespräche verliefen nicht frei von äußeren Störungen. Im Fall der Gruppe „Sonnenschein“ war während der gesamten Aufnahmezeit laute Musik aus dem Nebenzimmer zu hören⁷¹. Außerdem wurde das Gespräch einmal für zehn Minuten unterbrochen, weil eine der Jugendlichen einen Anruf entgegen nehmen wollte⁷². Im Fall der Gruppe „Sternschnuppe“ wurde die Tür zu dem Raum, in dem die Diskussion stattfand, zwei Mal geöffnet. Beim ersten Mal schaute ein Jugendarbeiter* kurz bei der Tür hinein, beim zweiten Mal ein Jugendlicher*, der sich erst nach wiederholter Aufforderung zurückzog. Doch keine dieser Unterbrechungen sorgte für längere Ablenkung.

Bei beiden Gruppengesprächen hatte ich jeweils eine Begleitperson dabei, die einige Wortmeldungen und die Namen der jeweiligen Sprecherinnen* mitschrieb, um das Transkribieren später zu erleichtern. Außerdem folgte sie den Gesprächen auch inhaltlich, um mich beim späteren genaueren Nachfragen gegebenenfalls unterstützen zu können.

Die Gruppengespräche verliefen so, dass ich in einer Eingangspassage zuerst noch einmal mich und meine Begleiterin* vorstellte. Dann erklärte ich den Teilnehmerinnen*, dass ich ihre Namen und alles andere, das es erlauben würde, auf sie zurück zu schließen, im Zuge der Transkription verfremden würde. Daraufhin erläuterte ich den geplanten Ablauf des Gruppengesprächs und stellte anschließend meine Einstiegsfrage. Das Ziel ist im Sinne des Gruppendiskussionsverfahrens, einen möglichst allgemeinen Eingangsimpuls zu geben, so dass der Gruppe schon durch die Art des Grundreizes die Möglichkeit gegeben wird, relativ frei selbst zu entscheiden, worüber sie genau sprechen will. Durch interessiertem Zuhören, jedoch möglichst ohne sich selbst einzubringen, sollen die Forschenden die Teilnehmenden so weiter dazu ermutigen, ihr Gespräch selbst zu gestalten und sich dabei vor allem aufeinander und nicht auf die Forschenden zu beziehen (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 50f).

⁷¹ Da der Termin recht kurzfristig zu Stande gekommen war, gab es keine Möglichkeit mehr einen anderen Raum zu finden. Die Jugendlichen des betreffenden Jugendzentrums bereiteten sich an diesem Nachmittag auf einen Tanzwettbewerb vor. Für die Probe war laute Musik notwendig.

⁷² Es handelte sich dabei um den Anruf der Klassenlehrerin aller drei junger Frauen*.

In meinem Fall war der Einstiegsimpuls folgender: „Wie glaubt‘s ihr, dass es später mal werden wird? Wie stellt ihr euch eure Zukunft vor?“

In beiden Gruppengesprächen kam es zu keiner Selbstläufigkeit, sodass bereits nach einigen Minuten ein erstes Nachfragen von meiner Seite nötig wurde. In Anlehnung an einschlägige Literatur, insbesondere Skeggs (1997), Meulenbelt (1988) und hooks (2000)⁷³, hatte ich im Vorfeld einen Fragenkatalog erarbeitet, der Themen enthielt, die in Bezug auf die Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht relevant sind. Dabei ging es vornehmlich um Familienplanung, Beruf und Wohnsituation. Im weiteren Verlauf der Gruppengespräche ergaben sich zudem noch weitere, gesprächsbezogene Nachfragen. Bei der Darstellung des empirischen Materials wird infolge jeweils angegeben, auf welchen Impuls hin die jungen Frauen* Stellung zu einem bestimmten Thema bezogen, ob als Reaktion auf eine Nachfrage von Seiten der Forschenden oder von sich aus. Als nächstes wird das Transkriptionssystem erläutert, das ich benutzte.

3.1.3 Transkriptionssystem

Es wurden die gesamten Gruppengespräche und nicht nur Teile transkribiert. Ich orientierte mich dabei an den Transkriptionsrichtlinien, die von Loos und Schäffer in Anlehnung an Bohnsack empfohlen werden (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 57), adaptierte sie jedoch leicht. Sie ermöglichen es auch, Sprecher*innenwechsel und andere Besonderheiten der gesprochenen Sprache schriftlich festzuhalten.

[Beginn einer Überlappung = gleichzeitiges Sprechen zweier oder mehrerer Teilnehmerinnen*
-ja	direkter Anschluss beim Sprecherinnen*wechsel
Ja-ja	schneller Anschluss; Zusammenziehen.
(3)	Pause; Dauer in Sekunden
(.)	kurzes Absetzen; kurze Pause (höchstens 1 Sekunde)
Jaaa	Dehnung (je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger ist die Dehnung)
.;	stark bzw. schwach sinkende Intonation
?	stark steigende (Frage)Intonation

⁷³ Dies sind dieselben Autorinnen* auf die ich mich auch im Zuge der Auswertung stütze. Es handelt sich dabei um folgende Werke: „Formations of Class and Gender. Becoming Respectable“ von Beverly Skeggs (1997), „Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus.“ von Anja Meulenbelt (1988) sowie „Where we stand: Class matters“ von bell hooks (2000).

<u>Nein</u>	Betonung
Nein	laut (verglichen mit der üblichen Sprechlautstärke)
°nein°	leise innerhalb der Markierung (verglichen mit üblicher Sprechlautstärke)
Vie-	Abbruch
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	Lachen in Sekunden
@(ja)@	Text in Klammer lachend gesprochen
[Räuspern]	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
(...)	Auslassungen in der Transkription
(kein)	Unsicherheit bei Transkription (weil schwer verständlich)

3.1.4 Auswertungsmethode

Bevor es nun direkt zur Darstellung des empirischen Materials geht, möchte ich zuerst mein Vorgehen bei der Auswertung beschreiben. Mein Ziel besteht nicht darin, durch die Auswertung des Materials Systemzusammenhänge zu ergründen, sondern darin, danach zu fragen, wie Menschen, die in spezifischer Weise von Herrschaftsverhältnissen betroffen sind, sich in diesen Verhältnissen verorten beziehungsweise wie sie mit diesen umgehen. Unter Einbezug von einschlägiger Literatur und dem empirischen Material bildete ich Analysekatogorien. Mein Vorgehen ist dabei an jenes der qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt.⁷⁴ Ich bezog mich dabei vor allem auf die drei Autorinnen* Skeggs (1997), Meulenbelt (1988) und hooks (2000), die sich mit den konkreten Strategien von Betroffenen im Umgang mit der Zugehörigkeit zu einer nicht privilegierten Klasse beschäftigen. Nicht alle Themen, die in der Literatur als relevant beschrieben werden, wurden auch von den Jugendlichen diskutiert. Umgekehrt sprachen sie Aspekte an, die von den genannten Autorinnen* nicht erwähnt werden, aber in Hinblick auf meine Forschungsfrage relevant sind. Dieses Vorgehen, das Bilden von Analysekatogorien, wurde gewählt, um die Aussagen der jungen Erwachsenen zu systematisieren. Die Annahme war dabei, dass sich anhand dessen, was die Befragten über ihre Berufs- und Bildungswünsche, ihre Familienplanung und ihre

⁷⁴ Meine Vorgangsweise ist insofern an die qualitative Inhaltsanalyse angelehnt, als es ein wichtiger Bestandteil dieser Methode ist, vorab mit Hilfe von Literatur festzulegen, in Hinblick auf welche Fragen und Unterthemen das Material hin analysiert werden soll (vgl. Flick 2011, S. 409f). Dieses theoretische Begründen der Analysekatogorien half mir zum einen dabei, mich in der Auswertung nicht zu verlieren. Zum anderen sicherte es, dass die Analyse auch theoretisch begründet war.

allgemeinen Zukunftserwartungen erzählen, etwas darüber aussagen lässt, wie sich zum einen Klassenzugehörigkeit *auch*⁷⁵ durch individuelle Entscheidungen reproduziert, und zum anderen, wie sie sich innerhalb der herrschenden Verhältnisse selbst verorten. Die Frage, die mich durch die Analyse begleitete, war folgende: Auf welche Weise und wo positionieren sich diese jungen Frauen*? An dieser Frage lässt sich bereits erkennen, dass mich sowohl die inhaltliche Ebene als auch die Strategien der Positionierung interessieren.

Nachdem ich die einzelnen Analysekategorien theoretisch fundiert hatte, ordnete ich ihnen die entsprechenden Textstellen zu. Teilweise wurden dabei einzelne Passagen mehrfach zugeordnet. Die Aussage: „Wettma ihr werdet alle bei Bil- Bipa arbeiten?“ ordnete ich beispielsweise sowohl der Analysekategorie „Bildungs- und Berufsperspektiven“ als auch der Kategorie „Soziale Positionierungen“ zu, denn hier kommt beides zum Ausdruck: die Frage nach dem künftigen Arbeitsplatz und die Zuschreibung einer bestimmten sozialen Positionierung.

Um das Material weiter zu systematisieren und eine übersichtliche Darstellung zu ermöglichen, abstrahierte ich von den einzelnen Aussagen, um dann jene, in denen es um ein ähnliches Thema ging, zusammen zu fassen und zu beschreiben. Um dies nochmal nachvollziehbar an dem Beispiel von vorher zu zeigen, die Aussage: „Wettma ihr werdet alle bei Bil- Bipa arbeiten?“ beschrieb ich mit: „Andere auf ihren Platz verweisen“ und auch mit „Abgrenzung“. Wenn sich mehrere Passagen und einzelne Aussagen fanden, die das gleiche „Thema“ behandelten, fasste ich sie zusammen und beschrieb, untermauert mit Zitaten, worum es hierbei ging.

Die Darstellung des empirischen Materials ist anhand der fünf Analysekategorien „Positionierung zu materiellen Lebensaspekten“, „Bildungs- und Berufsperspektiven“, „Familienplanung und Heterosexualität“, „Allgemeine Lebenspläne“ und „Soziale Positionierung“ organisiert. Zuerst findet sich jeweils die theoretische Begründung der Kategorie. Daran schließt jeweils die Darstellung der konkreten Inhalte (Themen) des

⁷⁵ Ich schreibe hier „auch“, ist doch meine im Literaturteil theoretisch begründete Annahme, dass sich Klassenzugehörigkeit auf Grund der Funktionsweise von Kapitalismus auf struktureller Ebene systematisch reproduziert (weitgehend unabhängig davon, wie sich Individuen verhalten).

Gesagten an und wie dies in Hinblick auf die Forschungsfrage zu deuten ist. Daran anschließend findet sich bei den meisten Kategorien eine kurze Reflexion in Bezug darauf, mit welchen Strategien, die Jugendlichen sich im Zuge der Behandlung des jeweiligen Themas selbst positionierten⁷⁶. Zum Abschluss ist jeweils eine kurze Tabelle angefügt, in der die Ergebnisse der jeweiligen Kategorie stichwortartig zusammengefasst sind. Im zweiten Teil der Analysekatgorie „Soziale Positionierung“ findet sich ein Überblick über die während der Auswertung gefundenen Strategien der Selbstpositionierung. Unter der Überschrift „Ergebnisse der Untersuchung“ werden schließlich erste Schlüsse aus der Analyse vorgestellt.

Bei der Auswertung war es mir auch wichtig zu berücksichtigen, wann Themen von den Jugendlichen selbst eingebracht wurden und wo sie erst auf Nachfragen der Forschenden hin aufkamen. Die Darstellung der Inhalte und Strategien der beiden Gruppendiskussionen erfolgt teilweise getrennt, zumeist jedoch gemeinsam. Ich argumentiere dann an der jeweiligen Stelle, warum eine gemeinsame oder getrennte Analyse sinnvoll erscheint.

Wenn sich nun die Frage stellt, wie weitreichend die Schlüsse sind, die sich aus meinen Ergebnissen ziehen lassen, so muss gesagt werden, dass dieser Bereich sehr eingeschränkt ist. Bei den von mir durchgeführten Gruppengesprächen handelt es sich um Momentaufnahmen, die durch unzählige von mir nicht oder nur eingeschränkt beeinflussbare Faktoren mitbestimmt wurden. Trotzdem haben sich weitere neue Fragen und Interpretationsmöglichkeiten aus dem Material ergeben, die Anhaltspunkte für weitere Forschung in diesem Bereich sein können.

3.1.5 Gruppenzusammensetzungen

Vor dem Einstieg in die Darstellung der Inhalte der Gruppengespräche soll hier die Zusammensetzung der beiden Gruppen erläutert werden. Wie schon erwähnt, handelt es sich in beiden Fällen um Realgruppen. Das Gespräch mit der Gruppe „Sonnenschein“ war jenes,

⁷⁶ Eine Strategie sich zu positionieren könnte etwa sein, sich von anderen abzugrenzen oder umgekehrt sich positiv auf etwas oder jemanden zu beziehen. Mit dem Begriff der Strategie wird üblicherweise ein intentionales Vorgehens assoziiert. So verwende ich ihn hier nicht. Mit Strategie meine ich eine Möglichkeit, sich zu positionieren und diese Positionierung gleichzeitig zu legitimieren. Ob es sich dabei um ein bewusstes Vorgehen handelt oder nicht, ist hierfür nicht relevant (bzw. kann ich auch anhand des Materials nichtnachvollziehen).

das zuerst zustande kam, weswegen ich mit dieser beginnen möchte. Es gibt drei Teilnehmerinnen*, die alle den gleichen polytechnischen Lehrgang besuchen. Ihre Eltern sind aus Nachfolgestaaten Jugoslawiens zugewandert und arbeiten zum Zeitpunkt der Untersuchung als Angestellte. Die drei Teilnehmerinnen* sind:

Sanela, 15 Jahre, Schülerin*

Maria, 14 Jahre, Schülerin*

Christina, 14 Jahre, Schülerin*

Das Besondere dieses Gruppengesprächs war, dass kaum über etwas anderes als das Thema „Bildungs- und Berufsperspektiven“ gesprochen wurde.

An dem Gruppengespräch „Sternschnuppe“ nahmen fünf junge Frauen teil. Drei machen zum Zeitpunkt der Untersuchung eine Lehre, zwei sind Schülerinnen*. Die beiden Schülerinnen* sind Schwestern und beteiligen sich sehr wenig und (fast) immer erst nach einer Aufforderung am Gespräch. Alle Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund in der ersten oder zweiten Generation aus Ex-Jugoslawien und aus Polen, bis auf eine Teilnehmerin*, die Mehrheitsösterreicherin* ist. Die Eltern der jungen Frauen* sind alle Angestellte oder Arbeiter*innen, eine Mutter* ist Hausfrau*.

Hana, 16 Jahre, Lehrling als Einzelhandelskauffrau* bei Libro (einer Geschäftskette für Bürobedarf)

Ronja, 17 Jahre, Lehrling als Ordinationshelferin* bei einer Zahnärztin*

Sandra, 16 Jahre, Lehrling als Ordinationshelferin* bei einem Zahnarzt*/ einer Zahnärztin* (besucht jedoch die Berufsschule nicht, sodass letztlich der Lehrabschluss nicht anerkannt werden wird)⁷⁷

Adrijana, 15 Jahre, Schülerin* (Berufsbildende Höhere Schule ohne Matura, mit Option auf einen dreijährigen Aufbaulehrgang, der mit der Matura endet)

Tamara, 13 Jahre, Schülerin* (Hauptschule)

⁷⁷ Näheres dazu findet sich in Abschnitt 3.2 *Darstellung des empirischen Materials*.

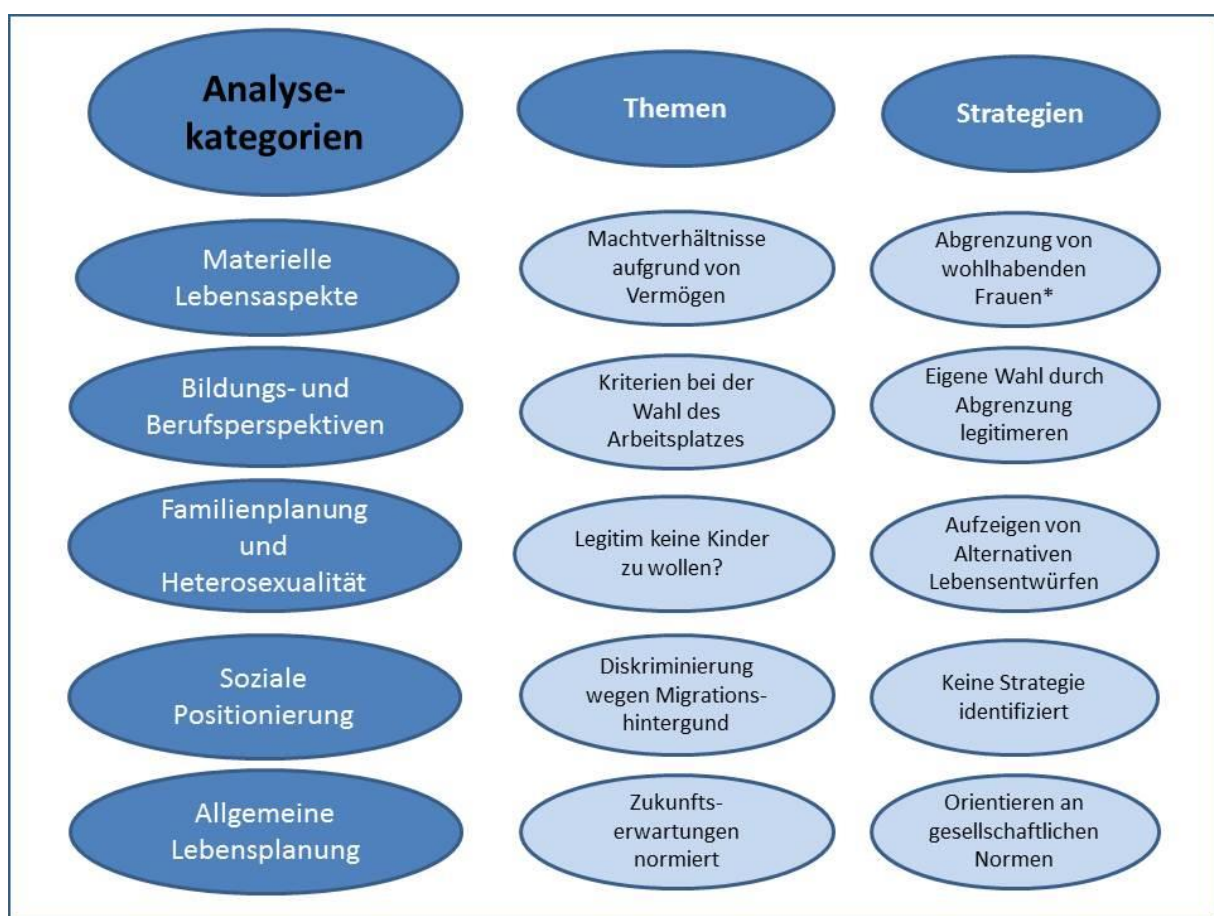
Von den insgesamt acht Teilnehmerinnen* der beiden Gruppengespräche haben bis auf eine, alle Jugendlichen Migrationshintergrund in der ersten oder zweiten Generation. Die Gruppe „Sonnenschein“ ist homogener hinsichtlich Alter und Ausbildungsverhältnis; alle sind Schülerinnen* eines polytechnischen Lehrganges und fast gleich alt. Dem gegenüber ist die Gruppe „Sternschnuppe“ durchmischter. Dies mag auch erklären, warum sich hier manche Teilnehmerinnen* wenig an dem Gruppengespräch beteiligen. Denn auch wenn sich die jungen Frauen* aus dem Jugendzentrum schon zuvor kannten, sind ihre Lebensrealitäten als Lehrlinge beziehungsweise Schülerinnen* möglicherweise zu verschieden, als dass sie eine gute Basis für dieses Gespräch finden könnten. Auf die unterschiedliche Lebensrealität von Schülerinnen* und Lehrlingen und deren mögliche hemmende Auswirkung auf Gruppendiskussionen weisen auch Loos und Schäffer hin (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 44). Im Sinne einer Aufwandsentschädigung und als Dankeschön für die Teilnahme erhielten die Jugendlichen jeweils 10€.

3.2 Darstellung des empirischen Materials

Das Vorgehen bei der Erhebung des empirischen Materials und der Aufbau des empirischen Teils, sind soweit bereits erläutert. Bevor nun die Darstellung beginnt noch ein letzter sprachlicher Hinweis: Ich verwende das Präsens, wenn davon berichtet wird, wie sich die Jugendlichen zu einem Thema äußern. Dieses ist als *historisches* Präsens zu verstehen, handelt es sich bei diesen Gruppengesprächen doch um Momentaufnahmen; jedenfalls ist nicht auszuschließen, dass die Jugendlichen ihre Positionierungen seit der Untersuchung schon veränderten oder noch verändern werden (beziehungsweise ohnedies in anderen Kontexten auch unterschiedliche Standpunkte einnehmen). Dieser Verweis scheint mir wichtig, um bei Leser*innen nicht den Eindruck zu erwecken, ich würde durch die Benutzung der Gegenwartsform in meiner Arbeit die Jugendlichen gewissermaßen auf ewig auf die in dem Gespräch mit mir geäußerten Positionierungen festschreiben.

Die folgende Grafik dient dazu, mein Vorgehen bei der Auswertung visuell zu veranschaulichen und besser nachvollziehbar zu machen, wie die Darstellung des empirischen Materials strukturiert ist. Wie bereits erläutert, sind die Kapitel nach den Analysekatoren benannt (die in der Grafik unterhalb der Blase „Analysekatoren“ stehen). Im Anschluss an die theoretische Begründung einer jeden Analysekatoren werden im ersten Abschnitt eines

jeden Kapitels die von den Jugendlichen besprochenen Themen oder Inhalte vorgestellt (wobei in der Grafik jeweils nur exemplarisch ein „Thema“ je Analysekatgorie angeführt ist); im zweiten Abschnitt werden die „Strategien“ der Selbstpositionierung benannt (so welche identifiziert werden konnten). In der Grafik wird auch beim Punkt „Strategien“ je Analysekatgorie exemplarisch eine dargestellt. Anhand eines Beispiels wird im Folgenden gezeigt, wie die Grafik zu lesen ist: Bei jenen Passagen, die der Analysekatgorie „Materielle Lebensaspekte“ zugeordnet wurden, wurde von den Jugendlichen das „Thema“: „Machtverhältnisse aufgrund von Vermögen“ eingebracht, die „Strategie“ der Positionierung war hierbei: „Abgrenzung von wohlhabenden Frauen*“.



eigene Grafik.

3.2.1 Positionierung zu materiellen Lebensaspekten

Eine Forschungsarbeit, die sich mit der Thematik Klasse beschäftigt, kommt wohl nicht umhin zu fragen, wie sich die Teilnehmerinnen* in Bezug auf materiellen Besitz positionieren. Anja Meulenbelt stellt in ihrem Buch, das sich unter anderem mit

klassenspezifischer Sozialisation beschäftigt, fest, dass die Frage nach dem Umgang mit Geld in diesem Kontext bedeutend ist (vgl. Meulenbelt 1988, S. 72). Auch in der teilweise autobiographischen Arbeit von bell hooks, mit dem Fokus „class, race and gender“, geht es immer wieder um materiellen Besitz und Geld, nämlich hinsichtlich der Frage, in welchem Ausmaß beides vorhanden ist und welcher Umgang damit gepflegt wird (hooks 2000). Bourdieus Konzept des Habitus, besagt, wie schon ausführlich erläutert⁷⁸, dass Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungssysteme weniger individuell als vielmehr kollektiv sind. Das erklärt er damit, dass sie sich in Wechselbeziehung mit den jeweiligen „objektiven“ Lebensumständen bilden (vgl. Bourdieu 1987, S. 101) und dass sie für Angehörige derselben Klasse und desselben Geschlechts ähnlich sind, weil sie durch Herrschaftssysteme (aber auch historische und geographische Gegebenheiten) strukturiert werden, sich also ein klassen-, geschlechts-, generations- etc. spezifischer Habitus herausbildet. Da Meulenbelt und hooks davon sprechen, dass materieller Besitz und der Umgang mit Geld zentrale Themen in der Auseinandersetzung mit Klasse sind, ist anzunehmen, dass die Positionierungen zu diesem Bereich relevant sind für einen klassenspezifischen Habitus. Konkret interessiert mich in dieser Analysekategorie dementsprechend die Selbstpositionierung der jungen Frauen* in Hinblick auf Geld und materiellen Besitz.

3.2.1.1 Über die Bedeutung von Materieller Ausstattung

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, welche inhaltlichen Positionen die Jugendlichen zu dem Thema *Bedeutung von Materieller Ausstattung* vertreten: In welchen Zusammenhängen wird materielle Ausstattung thematisiert und welche Bedeutung messen ihr die Teilnehmerinnen* zu?

Materielle Ausstattung ist ein Thema, das in der Gruppe „Sonnenschein“ nur selten und am Rande und jedes Mal auf Initiative derselben Teilnehmerin* angesprochen wird. In der Gruppe „Sternschnuppe“ wird materielle Ausstattung ausführlicher behandelt, jedoch immer als Reaktion auf ein Nachfragen von einer der Forschenden*. Auf Grund der sehr ungleichen

⁷⁸ Genauere Ausführungen zum Habitus finden sich im Abschnitt 2.2.2 *Artikulation des sozialen Verhältnis Klasse auf individueller Ebene*.

Behandlung des Themas in den beiden Gruppen entschied ich mich auch zu einer getrennten Darstellung der Inhalte. Zuerst werden die Inhalte der Gruppe „Sternschnuppe“ vorgestellt.

Ich habe vier verschiedene Kontexte ausgemacht, in denen die jungen Frauen* der Gruppe „Sternschnuppe“ materielle Ausstattung thematisieren. Ich werde diese zunächst aufzählen und im Weiteren anhand von Zitaten genauer ausführen. Materielle Ausstattung wurde a) als ein Mittel zur Erleichterung der Hausarbeit angeführt; b) in Hinblick auf die ungleichen Machtverhältnisse, die auf Grund von Vermögen entstehen können, diskutiert; c) im Kontext von Normvorstellungen in Bezug auf Besitz thematisiert; d) im Zusammenhang mit Geld als Wundermittel⁷⁹ der Bedürfnisbefriedigung angesprochen und e) nicht zuletzt vor dem Hintergrund von „Luxus“ versus „Notwendigkeit“ verhandelt.

a) Materielle Ausstattung als ein Mittel zur Erleichterung reproduktiver Arbeiten

Danach gefragt, welche Dinge sie gerne besäßen, antwortet Ronja: „Das Wichtigste ist für mich Hausfrau. Dann muss ich nicht putzen. Nicht bügeln.“ Die Teilnehmerin* wünscht sich eine „Hausfrau“, damit diese ihr Hausarbeiten abnimmt. Wenn die Jugendliche davon spricht, sich eine „Hausfrau“ zu wünschen, so meint sie in Wirklichkeit vermutlich eine Haushälterin*. Dies ist eben jene Angestellte*, die in wohlhabenderen bürgerlichen Familien den Haushalt führten und führen. Haushälterinnen* ermöglichen es der Hausherrin*, Reproduktionsarbeiten zu delegieren. Dies ist ein Beispiel dafür, warum Frauen* nicht auf Grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit von vornherein Verbündete sind. Während also manche Frauen* mehr Spielraum haben, mit gesellschaftlichen Zuschreibungen umzugehen, etwa indem sie sich „freikaufen“, ist dies anderen nicht zugänglich. Ronja hinterfragt also nicht grundsätzlich die Logik vergeschlechtlichter Arbeitsteilung⁸⁰. Sie reagiert auf die gesellschaftliche Erwartung, indem sie dem Wunsch Ausdruck verleiht, die ihr zugeschriebene Verpflichtung der Hausarbeit zu delegieren. Sie hinterfragt die ihre

⁷⁹ In diesem Abschnitt geht es darum, dass sich manche der Jugendlichen auf Geld beziehen, als ließen sich damit wie durch Zauberei alle ihre Bedürfnisse befriedigen, der Wunsch nach zwischenmenschlichen Beziehungen und Liebe genauso wie materielle Träume und Notwendigkeiten, daher die Bezeichnung „Geld als Wundermittel der Bedürfnisbefriedigung“. Näheres dazu findet sich im dementsprechenden Abschnitt.

⁸⁰ Der Begriff „Hausfrau“ ist meiner Einschätzung nach bereits Ausdruck für vergeschlechtlichte Arbeitsteilung. Indem Ronja meint, sie wüsche sich eine solche Person, stellt sie auch die vergeschlechtlichte Rollenzuweisung an und für sich nicht in Frage.

zugeschriebene Verantwortlichkeit nicht⁸¹ und suchte doch nach einem Weg, sich von ihr zu befreien, und zwar indem sie sich auf die gesellschaftliche Rollenzuweisung bezieht, die sie selbst nicht erfüllen will. Damit ist ihr Umgang mit den weiblichen Rollenzuschreibungen etwas widersprüchlich. Dass es Ronja hier tatsächlich darum geht, die Verantwortung für den gesamten Haushalt und nicht nur einzelne Tätigkeiten zu delegieren, zeigte sich zum einen daran, dass sie sich eine „Hausfrau“ und keine „Putzfrau“ wünscht – während eine Putzfrau* konkrete Aufgaben zugewiesen bekommt, ist die Haushälterin* für den Haushalt als Ganzes verantwortlich. Zum anderen erwidert eine weitere Teilnehmerin* auf Ronjas Aussage: „Aber du putzt ur gern. Sie kommt zu mir und putzt meine Wohnung.“ Ronja putzt also gerne, aber sie will es nicht tun *müssen*, eben nicht dafür verantwortlich sein. Dieser Schluss ist jedoch nicht zwingend, es könnte auch viele andere Gründe geben, zum Beispiel könnte es sein, dass sie gar nicht das Müssen stört, sondern das Arbeitsvolumen des Putzens für eine ganze Familie (versus Putzen im kleinen Rahmen). Oder sie putzt jetzt gerne eine ganze Wohnung, will aber – sobald sie Familie/Kinder hat – ganz traditionell mehr Zeit für diese haben. In jedem Fall aber sieht Ronja materielle Ausstattung als eine Möglichkeit, die Hausarbeit zu erleichtern oder ganz abzugeben. Sie hinterfragt hier also weder Geschlechterrollen noch Klassenunterschiede, ihr Wunsch ist es vielmehr, an klassenspezifischen Privilegien teilzuhaben, Rollenzuweisungen delegieren zu können.

Auch eine andere Teilnehmerin* erwähnt materielle Ausstattung, nämlich konkret ein Auto, als eine Möglichkeit, reproduktive Tätigkeiten zu erleichtern: „Stell dir mal vor, du gehst einkaufen und du musst alles tragen.“ Beide jungen Frauen* thematisieren so finanzielle Ressourcen im Kontext der Erleichterung der Verrichtung von Aufgaben im Haushalt. Daran zeigt sich, dass sie nicht nur ein Bewusstsein dafür haben, dass ihnen die Verantwortung für reproduktive Tätigkeiten zugewiesen wird (oder sie glauben diese tatsächlich, intrinsisch zu haben), sondern auch, dass sie jedenfalls zwei Möglichkeiten kennen, diese zu erleichtern: zum einen durch technische Hilfsmittel, zum anderen durch Delegieren, indem sie andere dafür bezahlen, die unerwünschten Tätigkeiten zu verrichten. Beides setzt jedoch finanzielle

⁸¹ Interessant ist hier auch, dass Ronja an anderer Stelle erzählte, sie wüsche sich einen Mann* und (viele) Kinder, was die Wahrscheinlichkeit noch verstärkt, auch später mit der Erwartung konfrontiert zu sein, die Verantwortung für die Hausarbeit zu übernehmen.

Mittel voraus, die Arbeiter*innen nicht im gleichen Maße wie Angehörigen des Bürger*innentums zur Verfügung stehen.

Machtverhältnisse in Beziehungen aufgrund von Vermögen

Auf die Frage der anderen Diskussionsleiterin*, ob einen reichen Mann* zu heiraten eine Möglichkeit wäre, um zu Geld zu kommen, reagieren die jungen Frauen* mit einem kollektiven „Nein“. Als einen Grund dafür nennt Sandra, dass die Beziehung zu einem reichen Mann* eine Abhängigkeit bedeutete, die sie nicht wolle. Andere stimmen ihr darin zu. Ronja fügt eine weitere Problematik hinzu, nämlich was geschähe, wenn „man sich irgendwann nicht mehr liebt.“ Sandra präzisiert „demma von Anfang an nicht lieben wird – nur weil er Geld hat.“ Damit verweisen die beiden nicht nur auf Schwierigkeiten, die durch ungleiche Machtverhältnisse entlang von Vermögen und Geschlecht in Beziehungen entstehen können, sondern beziehen auch selbstbewusst Position dazu.

b) Normvorstellungen in Bezug auf materielle Ausstattung

Dass eine der Forschenden*, nämlich ich, keinen Fernseher hat, führt zu großer Irritation und Unverständnis auf Seiten der Diskussionsteilnehmerinnen*. Verstärkt wird beides durch meine Weigerung, eine Erklärung abzugeben, warum ich denn keinen Fernseher besäße. Ronja löst die Spannung, die während dieses kurzen Austausches im Gruppengespräch entstand, indem sie mich auffordert, mir einen der Bildschirme im Raum mitzunehmen, und indem sie anschließend anbietet, sie könne ihn für mich stehen, sie sei ja Polin⁸². In diesem kurzen Abschnitt geht es um die Irritation der jungen Frauen* darüber, dass ich etwas *nicht* besitze. Daraus schließe ich, dass die Jugendlichen gewisse *Normvorstellungen* davon hatten, was Menschen in Österreich im Allgemeinen *besitzen*.

c) Geld als „Wundermittel“ zur Bedürfnisbefriedigung

Danach gefragt, was für sie am wichtigsten sei, wenn sie an ihre Zukunft dächten, antworten zwei der Befragten, für sie sei dies Geld. Geld ist in allen Lebensbereichen notwendig, so

⁸² Eine Interpretation dieser Stelle biete ich unter der Analysekategorie „Soziale Position“: *Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Migrationshintergrund und Zuschreibungen entlang von „ethnischer Herkunft“* an.

interpretiere ich Sandras Aussage: „Ja wirklich, ohne Geld is nix da“. Die Jugendlichen begründet die Bedeutung von Geld so, dass sich damit (fast) alles kaufen ließe. Als Beispiele dafür nennt sie Liebe, Gesundheit und Freunde (sic!). Gesundheit sei etwa in der Apotheke zu bekommen; wo es Freunde* und Liebe zu kaufen gäbe, wird nicht diskutiert. Geld erscheint hier als ein Wundermittel, mit dem sich alle ihre Bedürfnisse befriedigen ließen. Unklar bleibt, ob es Dinge gibt, die grundsätzlich nicht käuflich sind, und – wenn ja – um welche Dinge es sich handelt. Das Gespräch ist an dieser Stelle ein rascher Schlagabtausch zwischen Ronja und Sandra, während dessen auch viel gelacht wird. Vielleicht drückt sich darin die Ambivalenz gegenüber der Frage der Bedeutung von Geld aus, denn zum einen ist es Realität, dass etwa Gesundheit sehr wohl eine Geldfrage⁸³ ist, zum anderen gibt es gerade über Geld einen stark moralischen gesellschaftlichen Diskurs, dass eben nicht alles käuflich sei. So widersprachen sich die jungen Frauen* auch selbst.

d) Nötig vs. unnötig – Luxus vs. Notwendigkeit

Der Begriff Luxus wird während des Gesprächs nicht verwendet. Ich führe ihn an dieser Stelle ein, um fassbar zu machen, worum es gehen könnte, wenn die jungen Frauen* manche Wünsche und manches Verhalten als „unnötig“ bezeichnen. Auf die Frage der anderen Forschenden*, warum Sandra manche Wünsche als unnötig bezeichne, erwidert sie zuerst, sie wisse selbst nicht warum. Als die Forschende* dann meint, vielleicht gehe es darum, dass manche Dinge zum Überleben gebraucht würden, andere zwar nicht, sie diese aber trotzdem gern hätte, stimmt Sandra zu. Es wird also eine Unterscheidung gemacht zwischen dem, was als notwendig angesehen wird, und dem, was ich als Luxus bezeichne. Die Unterscheidung erfolgt hier auch durch die Wortwahl: Während manche Dinge *gebraucht* werden – so meint etwa Ronja, dass sie einen Kleiderschrank und Haken bräuchte –, werden andere Dinge „nur“ *gewollt* – so wollen Sandra und Hana einen begehbaren Kleiderschrank und Hana viele Schuhe. Ein Merkmal von Luxus-Gütern scheint in diesem Gespräch zu sein, dass es keine für

⁸³ Obwohl es in Österreich öffentliche Krankenversicherung gibt, die einen Großteil der Kosten bei Ärzt*innenbesuchen übernehmen und Menschen mit besonders niedrigem Einkommen sich von den Rezeptgebühren befreien lassen können, also für verschriebene Medikamente nichts zahlen müssen, ist dennoch der Zusammenhang zwischen Gesundheit und finanziellen Möglichkeiten nicht zu verleugnen. Besonders etwa bei Zahnbehandlungen bleibt ein nicht unerheblicher Selbstbehalt bestehen. Auch die in den letzten Jahren verstärkte Forschung zu sozialer Ungleichheit und Gesundheit belegt den Zusammenhang zwischen Reichtum, Lebenserwartung und allgemeinem Gesundheitszustand mittlerweile hinreichend (siehe etwa: Lampert/Mielck 2008).

die Teilnehmerinnen* zufriedenstellende Antwort darauf gibt, warum ein bestimmtes Ding gewünscht wird. So wird auf meine Frage, weshalb sie gerne ein Auto hätten, von Sandra prompt erwidert, sie wisse gar nicht, warum und es sei eh „unnötig“. Weiter haben Luxus-Güter die Eigenschaft, dass sie auch Statussymbole sein können, so warf Ronja ein: „Man will sich ja eigentlich nur cool stellen [mit einem Auto]“. Der Kauf eines Objekts wird, in diesem Fall also nicht dadurch zu einer Notwendigkeit, dass der Erwerb Anerkennung verspricht. Aber auch ganz grundsätzlich verweist Ronjas Aussage auf die Tatsache, dass materielle Ausstattung auch als Statussymbol eine Rolle spielen kann und dass zumindest für diese Teilnehmerin* Gegenstände nicht bloß als Statussymbole dienen, sondern auch einen praktischen Nutzen haben sollten. Eventuell ist, was zusätzlich hinter dieser Unterscheidung von „Nötigem“ und „Unnötigem“ liegt, auch eine realistische Einschätzung ihrer künftigen Konsummöglichkeiten und der damit einhergehende Versuch, einen möglichst guten Umgang mit diesen zu finden.

Ansatzweise gibt es einen Ausverhandlungsprozess darüber, was Luxus sei und was Notwendigkeit. Hana ist die einzige, die versucht, Gründe für den Besitz eines Autos ins Gespräch einzubringen, sowohl einen praktischen (erleichterter Einkauf), als auch den, dass ein Auto erhöhten Lustgewinn verspreche (bessere Möglichkeit, „Party zu machen“). Jedoch wird sie von den anderen zum Schweigen gebracht, sobald die anderen entschieden haben, dass der Besitz eines solchen Fahrzeuges „unnötig“ sei. Auffällig ist dabei, dass keine der Diskussionsteilnehmerinnen* auf Hanas Argumente eingeht, ein Auto würde den Einkauf und das abendliche Ausgehen erleichtern. So gelingt es Hana nicht, den Wunsch nach dem Besitz eines Autos in der Stadt zu legitimieren.

3.2.1.2 Abgrenzung als eine Strategie der Positionierung

Nachdem die Frage der inhaltlichen Positionierung der jungen Frauen* nun weitestgehend beantwortet ist, geht es im vorliegenden Abschnitt um eine Strategie der Positionierung, die im Kontext des Themas materielle Ausstattung identifiziert werden konnte, nämlich jene der Abgrenzung.

Das Verhältnis zu dem, was ich als Luxus bezeichne, scheint ein ambivalentes zu sein. Einerseits ist Luxus Teil der eigenen Wünsche, wie etwa viele Schuhe oder einen begehbaren Kleiderschrank zu besitzen, andererseits dient er auch der Abgrenzung. So meint Ronja, sich

einen reichen Mann zu suchen, nur um mehr Geld und Luxus zu haben, sei „unnötig“. In einer kurzen Erzählung bezeichnet Ronja Frauen*, die Markensachen kaufen und sich einen reichen Mann* suchen, um dies zu finanzieren, als „Tussen“. Als Beispiel führt sie an dieser Stelle ihre Chefin* an: „Die hat sich auch [einen] reichen Mann [gesucht]. Und sie hat schon drei Kinder. [Pause] Obwohl sie ihn nicht liebt. [Pause] Nur wegen Geld.“ Sandra schließt sich dem an, indem sie erzählt, ihre Ex-Chefin* hätte auch nur wegen des Geldes geheiratet. Meiner Einschätzung nach geht es hier um Abgrenzung. Es geht darum, nicht mit den als „Tussen“ bezeichneten Frauen* assoziiert zu werden: Diese werden als Frauen* beschrieben, für die ein teurer Lebensstil wichtiger ist als aus Liebe zu heiraten. Es geht hier möglicherweise unter anderem um eine moralisch-romantische Abgrenzung – der „richtige“ Grund für eine Heirat sei demnach Liebe, nicht finanzielle Interessen. Doch greift diese Erklärung zu kurz. Ich denke, es geht hier nicht nur um die Abgrenzung gegenüber Frauen*, die eine andere Klassenzugehörigkeit als sie selbst haben (sie sprechen von einer Ex-Chefin* und einer Chefin*), sondern auch um eine andere Bewertung von materiellem Besitz, genauer noch von Luxus. Sich Reichtum zu wünschen, erscheint aus dieser Sicht „unnötig“, denn er ist nicht notwendig für das eigene Überleben, und allzu große Opfer dafür zu bringen (wie etwa auf Liebe und Anziehungskraft in einer Partner*innenschaft zu verzichten) erscheint schlichtweg unangebracht. Damit lassen sich die Jugendlichen auch die Chance offen, dass ihre potentielle Beziehung auf Zuneigung basiert, und vermeiden das Risiko, in Abhängigkeit aufgrund unterschiedlicher Vermögenslagen zu gelangen.

Auf die Nachfrage der anderen Forschenden*, ob es akzeptabel sei, einen reichen Mann zu heiraten, um zu Geld zu kommen, folgt ein einstimmiges „Nein“ aus der Gruppe, mit folgender Erklärung einer Teilnehmerin*: „Ur scheiße. Ur abhängig is ma da“, der die anderen zustimmen, noch bevor sie zu Ende gesprochen hat. Wenn manche der jungen Frauen* sich dann im Zuge dieser Diskussion von ihren (Ex-)Chefinnen* abgrenzen, geht es dabei also nicht nur um Liebe vs. Luxus, sondern auch darum, eine solche Abhängigkeit für sich selbst auszuschließen, wie sie durch die Beziehung mit einem reichen Mann* entstehen kann. Die jungen Frauen* nahmen hier also mit Hilfe von Abgrenzung eine sehr selbstbestimmte Position ein.

Freilich bleibt der Widerspruch bestehen, dass sie an früherer Stelle meinten, das Wichtigste wäre für sie Geld, denn damit ließe sich alles, auch die Liebe kaufen, während sie in der eben

beschriebenen Passage doch das Gegenteil argumentieren, nämlich dass Liebe nicht käuflich sei.

Entlohnung

In der Gruppe „Sonnenschein“ werden kaum Wünsche in Bezug auf materielle Ausstattung besprochen. Nur eine Teilnehmerin* bringt die Frage nach der Entlohnung ihrer künftigen Berufe ein. Sie meint in Bezug auf ihren eigenen Berufswunsch, Kindergartenpädagog*innen würden zwar ganz gut verdienen, doch dafür, wie anstrengend und nervenraubend die Arbeit sei, wäre es jedoch nicht gut bezahlt. Sie ist damit die einzige der Teilnehmerinnen* beider Gruppengespräche, die Gedanken hinsichtlich des Lohns verbalisiert und die Lohnhöhe kritisch reflektiert. Interessant erscheint dies deshalb, weil es überraschend ist, dass die Frage der Bezahlung ihrer Arbeit und eine kritische Bewertung, ob diese „gerecht“ sei, von den anderen nicht eingebracht wird. Doch fällt ganz grundsätzlich auf, dass Geld und materielle Ausstattung keine Themen sind, welche die Jugendlichen von sich aus ansprechen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Diskussionsteilnehmerinnen* ein differenziertes Verhältnis zu Fragen der materiellen Ausstattung haben. Auf der einen Seite scheinen sie eine Unterscheidung zwischen Nötigem und Unnötigem zu treffen, die es ihnen ermöglicht, sich selbstbewusst und mit einer positiven Perspektive von anderen Frauen* abzugrenzen – nämlich aus Liebe zu heiraten und materielle Abhängigkeit zu vermeiden –, während sie auf der anderen Seite Geld als das wichtigste Thema benennen, wenn sie an ihre Zukunft denken. Damit ist Geld wichtig für sie, weil es die Basis für ihre Bedürfnisbefriedigung bildet, doch wollen sie dafür keine Abhängigkeit in Kauf nehmen oder darauf verzichten, ihre künftigen Partner*innen frei zu wählen. Die Unterscheidung von Nötigem und dem, was ich als „Luxus“ bezeichne, erscheint hilfreich, wenn die eigenen Bedürfnisse die finanziellen Möglichkeiten überschreiten. Sie bietet die Chance, die eigenen materiellen Wünsche nicht zu verleugnen und trotzdem mit der Realität umzugehen, dass nicht alles, was gewünscht wird, auch leistbar ist. Nicht zuletzt wurde materielle Ausstattung als eine Möglichkeit gesehen, Hausarbeit zu erleichtern.

In der folgenden Grafik sind die Ergebnisse dieser Analysekatgorie zusammengefasst⁸⁴:

Analysekatgorie	Themen	Strategien
Materielle Lebensplanung		
	Materielle Mittel als Möglichkeit, Hausarbeit zu erleichtern	
	Machtverhältnisse, die entlang von Geschlecht und Vermögen entstehen können (diese ablehnend)	Abgrenzung von Frauen* mit einer höheren Klassenstellung, die nicht aus Liebe, sondern aus ökonomischen Gründen heiraten
	Geld als „Wundermittel“, mit dem sich alle eigenen Bedürfnisse befriedigen lassen (von Liebe bis Gesundheit ließe sich alles kaufen, so die jungen Frauen*)	
	Unterscheidung von Luxusgütern und Notwendigem bzw. von Nötigem versus Unnötigem	

3.2.2 Bildungsperspektiven und Berufsperspektiven

Ein anderer wichtiger Punkt, wenn es um das Thema Klasse und Zukunftsperspektiven geht, ist die Frage nach den Wünschen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg. Zum einen ist der Beruf eines der wesentlichen Merkmale, um Klassenzugehörigkeit zu bestimmen – in der Selbsteinschätzung von Personen, wie dies etwa auch die Frauen* in der Untersuchung bei Skeggs (vgl. 1997, S. 94) taten – zum anderen ist mit unterschiedlichen Arbeiten auch nicht die gleiche soziale Anerkennung verbunden. Zum Teil ist das Ansehen, welches ein spezifischer Beruf mit sich bringt, klassenabhängig, und zwar in dem Sinn, dass sich im Kontext unterschiedlicher Lebensrealitäten auch verschiedene Wertvorstellungen entwickeln⁸⁵ und vielleicht auf Grundlage dieser Wertvorstellungen, anschließend an Bourdieu, die eigene soziale Stellung nach oben und unten hin abgegrenzt wird (vgl. Koller 2012, S. 150). Schließlich haben unterschiedliche Autor*innen nicht nur über die

⁸⁴ Alle Grafiken in denen die Ergebnisse der einzelnen Analysekatgorien zusammengefasst sind, sind von mir erstellt.

⁸⁵ So macht etwa der Ausspruch „Du wirst nicht fürs Denken bezahlt“ vollkommen Sinn, wenn jemand eine Arbeit hat, bei der es vor allem um Disziplin und das gehorsame Ausführen von fremdbestimmten Aufträgen geht (vgl. Meulenbelt 1988, S. 79, 97).

Schwierigkeiten geschrieben, materielle Hürden zu überwinden, sondern auch die emotionalen Herausforderungen thematisiert, die mit einem „Klassenwechsel“ (häufig ist damit das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses als jener, der Eltern gemeint) in Verbindung stehen (vgl. Meulenbelt 1988, S. 87, hooks 2000, S. 36f). Gleichzeitig steht jedoch außer Frage, dass die Definitionshoheit darüber, wie viel ein Beruf „wert“ ist – und zwar ganz unmittelbar in Hinblick auf die Bezahlung, aber auch im eher übertragenen Sinn, mit welchem Respekt die Angehörigen einer Berufsgruppe im Allgemeinen behandelt werden –, nicht bei den Arbeiter*innen, sondern bei der (höheren) Mittelklasse liegt⁸⁶. Darum erscheint mir diese Kategorie in Bezug auf meine Forschungsfrage besonders signifikant: Welche Berufs- und Bildungswünsche haben die jungen Frauen*? Und lässt sich etwas über die dahinter liegenden Motivationen und Wertvorstellungen aussagen?

3.2.2.1 Berufswünsche und Bildungsziele

In diesem Abschnitt, werden zunächst die inhaltlichen Positionierungen der jungen Frauen* dargestellt. Dabei geht es darum, ob a) die Jugendlichen grundsätzlich Berufs- und Bildungswünsche haben und welcher Art diese sind, weiters um b) das Phänomen, dass die Teilnehmerinnen* teilweise unzutreffende Vorstellungen davon haben, welche Ausbildung für ihren Wunschberuf notwendig ist, und c) um die Frage, warum sich die Berufswünsche der Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sonnenschein“ in den letzten vier Jahren so grundlegend geändert haben. Auch der darauf folgende Abschnitt fokussiert auf die inhaltliche Positionierung der Jugendlichen anhand der Frage, welche Kriterien bei der Wahl ihres Arbeitsplatzes als zentral genannt werden. Jeder Abschnitt beginnt jeweils mit einem kurzen Zitat aus dem Gruppengespräch als Einstieg in das jeweilige Thema. Auch die Darstellung dieser Analysekatgorie endet wieder mit einem Abriss, der Strategien der Positionierung der Teilnehmerinnen*. Innerhalb dieser Analysekatgorie habe ich die beiden Gruppengespräche

⁸⁶ Natürlich betrifft dies nicht nur klassistische Bewertungen, sondern es spielen auch androzentrische, eurozentrische und rassistische Hegemonien eine wichtige Rolle für die gesellschaftliche Bewertung von einzelnen Arbeiten und den damit verbundenen Berufsfeldern. Gerade von feministischer Seite gibt es eine längere Tradition der Kritik an dem, was ich hier „androzentrische Arbeitsbewertung“ nenne. Damit meine ich die schlechtere Bezahlung in Berufsspaten, in denen vornehmlich Frauen* arbeiten (Sozial- und Care-Arbeit) sowie die Aufwertung (im Sinne von Bezahlung und gesellschaftlicher Anerkennung) von Berufen, die zu Männer*berufen werden, wie etwa das Programmieren.

nicht getrennt behandelt, sondern das Material gemeinsam ausgewertet und dort, wo es relevant erschien, ausgewiesen, aus welcher ein bestimmter Inhalt stammt.

a) Grundsätzliche Positionierungen in Hinblick auf Beruf und (Aus-)Bildung

„Also. [lachen] Ich stell mir das so vor, dass ich meine Lehre abschließ“, so eine Teilnehmerin* der Gruppe „Sternschnuppe“. Dieses Zitat steht beispielhaft für eine grundsätzliche Einstellung der Teilnehmerinnen*, alle haben * Ausbildungs- und/oder Berufswünsche beziehungsweise wollen ihre gegenwärtige Aus- oder Schulbildung abschließen. Auch ist dies ein Thema, das die jungen Frauen* wiederholt selbst ansprechen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass dieses für sie relevant ist⁸⁷. Die konkreten Berufsperspektiven, die in der Gruppe „Sternschnuppe“ genannt werden, sind: Krankenpflegerin*, Einzelhandelskauffrau*, zahnärztliche Ordinationsgehilfin*, Zahntechnikerin* und Sekretärin*. In der Gruppe „Sonnenschein“ gibt es folgende Bürokauffrau*, Mobilitätskauffrau* (alternativ dazu, sollte sich dieser Berufswunsch nicht verwirklichen lassen: Altenpflegerin* oder Apothekerin*⁸⁸), Polizistin*, Kindergartenpädagogin* oder -Assistentin* (als mögliche weitere Optionen: Psychologiestudium mit Spezialisierung auf Kinder, Selbstständigkeit in Form eines eigenen Kindergartens). Die Mehrheit der Jugendlichen (5 von 8) geben als ihren Wunschberuf einen solchen an, für den eine Lehre benötigt wird. Drei der acht planen oder erwägen, die Matura zu machen. Zwei wünschen sich beziehungsweise können sich einen Beruf vorstellen, für den der Abschluss einer Berufsbildenden, Schule Voraussetzung ist (Polizei und Krankenpflege). Lediglich eine Teilnehmerin* kann sich vorstellen, einem Beruf nachzugehen, der keine Ausbildung benötigt; interessanter Weise ist diese auch die einzige, die ein Studium in Erwägung zieht. Keine dieser beiden so gegensätzlichen Optionen, einerseits die, keine

⁸⁷ Diese Einschätzung muss jedoch vor dem Hintergrund relativiert werden, dass ich gegenüber den Teilnehmerinnen* im Rahmen von Vorbesprechungen erwähnt hatte, dass mich unter anderem interessierte, wie sie sich vorstellten, dass es beruflich weitergehen würde. Dennoch erscheint es nicht ganz abwegig, dass die Frage nach der beruflichen Zukunft ein Thema für die Jugendlichen ist, schließlich müssen sie alle diesbezüglich Entscheidungen treffen.

⁸⁸ Apotheker*in ist eigentlich ein Beruf für den ein Studium nötig ist, die Jugendliche war jedoch der Meinung, es gäbe ihn auch als Lehrberuf. Die offizielle Bezeichnung für diesen ist pharmazeutisch-kaufmännische (sic!) Assistent*in. Da Maria jedoch davon sprach, der Lehrberuf sei eine Option für sie, habe ich es so stehen gelassen, diesen Berufswunsch jedoch nicht als einen gedeutet, bei dem ein Studium eine Möglichkeit oder Voraussetzung darstellt.

weitere Ausbildung nach der Pflichtschule zu absolvieren, andererseits jene, zu studieren, wird von einer anderen Teilnehmerin* eingebracht. Eine Teilnehmerin* kann sich einen Arbeitsbereich vorstellen, für den ein berufsbegleitender Kurs zu absolvieren ist (Altenpflegerin*). Inwiefern sich die Jugendlichen über den Zusammenhang von Beruf und der für diesen notwendige Ausbildung bewusst sind, ist eine Frage, die an späterer Stelle noch thematisiert wird.

Dennoch lässt sich – trotz der geringen Teilnehmerinnen*zahl – die Hypothese aufstellen, dass sich die Klassenzugehörigkeit zumindest im vorliegenden Fall zu einem Teil auch über Berufs- und Bildungsperspektiven reproduziert, insofern als nur drei der acht Teilnehmerinnen* die Matura als eine Option für sich erwähnen, ein Studium überhaupt nur eine. Ohne jedoch diese Möglichkeiten in Betracht zu ziehen beziehungsweise auf diese hinzuwirken erscheint es unwahrscheinlich, dass die jungen Frauen* die Hochschulreife erreichen werden. Dennoch ist der Zusammenhang zwischen einer möglichen Reproduktion von Klassenzugehörigkeit und Berufswünschen komplexer. Hierbei sollte auch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Jugendlichen möglicherweise gute Gründe haben, keine solchen Berufsträume zu haben. Zwei Mädchen_arbeiter_innen⁸⁹, die ihre berufliche Praxis mit, wie sie diese bezeichnen, „bildungsbenachteiligten Mädchen_“ in einem wissenschaftlichen Artikel reflektieren, warnen davor, die Mädchen* zu sehr zu beruflichen Träumen zu ermutigen, deren Realisierung äußerst unwahrscheinlich ist (vgl. Pohlkamp/Soluch 2010). Entgegen neoliberalen Behauptungen können eben nicht alle alles werden – auch dann nicht, wenn sie fest genug daran glauben. Den Autorinnen* zufolge wissen das auch die Mädchen* selbst. Auf der einen Seite gehe es darum, die Mädchen* darin zu bestärken, ihre Träume selbstbestimmt zu „gestalten“, und auf der anderen Seite darum, gemeinsam mit ihnen nach Wegen zu suchen, wie ihre Träume, angesichts ihrer Lebensrealität, verwirklichtbar sind (vgl. Pohlkamp/Soluch 2010, S. 103). Unklar bleibt an

⁸⁹ Ich habe hier Mädchen_arbeiter_innen und nicht Mädchen*arbeiter*innen geschrieben, da ich die Selbstbezeichnung der Autor*innen übernehmen wollte. Diese machen in der Schreibweise einen Unterschied zwischen allgemeiner Mädchenarbeit und der Mädchen_arbeit, die sie in ihrer Einrichtung leisten (vgl. Pohlkamp/Soluch 2010, S. 85). Ich gehe daher davon aus, dass sich für die Autor*innen ihr Umgang und ihre Vorstellungen von geschlechtssensibler Pädagogik in der Praxis auch in ihrer schriftlichen Selbstbezeichnung widerspiegeln, insofern schien es nicht richtig, diese meiner Schreibweise (und meinem dahinterliegenden Verständnis von Geschlecht) anzupassen.

dieser Stelle, was es bedeutet, die eigenen Träume selbst zu gestalten: Ist damit gemeint, sich nicht von gesellschaftlichen Vorstellungen davon, was als erfolgreiches Leben zählt, unter Druck setzen zu lassen, sondern bei den eigenen Bedürfnissen und der eigenen Lebensrealität zu bleiben? Aber inwiefern können Träume als selbstbestimmt gewertet werden, wenn vieles von vornherein ausgeschlossen wird, weil es ein zu hohes Frustrationspotential enthält, da die Verwirklichung solcher Träume unrealistisch wäre?

Weiter handelt es sich grundsätzlich bei dem Großteil der Berufswünsche der Jugendlichen um typisch „weibliche“ Berufe, solche also, wo der Frauen*anteil besonders hoch ist und dementsprechend die Entlohnung niedriger als dies umgekehrt bei typischen „Männer*berufen“ der Fall ist. Auch zeichnen sich so genannte Frauen*berufe durch geringe Aufstiegschancen aus. Die Ausnahmen sind hier lediglich die Berufsperspektiven zweier Teilnehmerinnen* – zum einen Polizistin* und zum anderen Zahntechnikerin*.

b) Schlecht informiert und mangelnder Zugang

„Für Altenpflege gibt’s ein Kurs und eine fünfjährige Schule nach’dn 9. Schuljahr“ erklärte Maria, worauf Sanela erwiderte: „[Betont:] Kurs gibt’s. Aber keine Schule.“ An diesem kurzen Wortwechsel zwischen Sanela und Maria zeigt sich worum es im Weiteren unter anderem gehen wird: die Unsicherheit der jungen Frauen* hinsichtlich der Frage welche Ausbildung für einen spezifischen Beruf nötig sei.

Alle Teilnehmerinnen* der beiden Gruppengespräche formulieren den Wunsch, einen Schul- oder Lehrabschluss zu machen, meist in Verbindung mit einer mehr oder weniger konkreten Berufsperspektive. Die meisten Jugendlichen (6 von 8) thematisieren dies von sich aus, bevor später konkretere Nachfragen der Forscherinnen* folgten. Ich schließe daraus, wie zuvor erläutert, dass der Wunsch nach (Berufsaus-)Bildung für die Jugendlichen ein zentraler Aspekt in ihren Zukunftsperspektiven ist.

Demgegenüber fällt jedoch auf, dass manche der Teilnehmerinnen* schlecht darüber informiert scheinen, welche Ausbildung für das Ergreifen eines Berufs nötig ist. So ist etwa Maria aus der Gruppe „Sonnenschein“ der Meinung, um Apotheker*in zu werden, gebe es eine Lehre. Zwar gibt es auch Lehrstellen in Apotheken, doch bilden diese zu pharmazeutisch-kaufmännischen [sic!] Assistent*innen aus und deren Berufsbild

unterscheidet sich von dem einer Apotheker*in⁹⁰. Sanela aus derselben Gruppe ist andererseits sehr gut über die Ausbildungswege der sie interessierenden Berufe informiert, dennoch stimmen auch ihre Darstellungen nicht in allen Punkten mit der Realität überein. So bedarf es etwa keines Studiums, um selbst einen Kindergarten zu eröffnen⁹¹, doch scheint mir dies nicht am mangelnden Interesse der jungen Frau* zu liegen, sondern daran, welche Herausforderung es für sie bedeutet, an das benötigte Wissen zu gelangen. Sie berichtet etwa davon, wie schwierig es gewesen sei, herauszufinden, ob sie für die Ausbildung zur Polizistin* oder als Bankangestellte* eine österreichische Staatsbürger*innenschaft brauche⁹²: „Sie ham gesagt, für Polizistin braucht man- eh Staatsbürgerschaft. Braucht mas? Nein, man braucht das nicht“, woher sie die korrekte Information schließlich erhielt, wurde in der Diskussion nicht erwähnt.

Zwei Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sonnenschein“ diskutieren lange über die Frage, welche Ausbildung nötig sei, um als Altenbetreuerin* zu arbeiten. Erstere meint, es gäbe neben der Möglichkeit eines berufsbegleitenden Kurses auch noch eine fünfjährige Schule. Meinen Recherchen nach ist dem nicht so, laut AMS gibt es Berufsbildende Mittlere Schulen, die auf den Sozialbereich spezialisiert sind und maximal drei Jahre dauern, die hierfür ausbilden, sowie diverse (berufsbegleitende) Aus- und Weiterbildungen in der Altenpflege, die private Firmen anbieten⁹³.

Eine Teilnehmerin* der Gruppe „Sternschnuppe“ meint von sich, sie absolviere gerade eine Lehre, aus einer Gesprächspassage lässt sich jedoch schließen, dass sie die Berufsschule (noch?) nicht besucht. Ohne diese wird ihre Lehre jedoch nicht anerkannt – dessen scheint sie sich nicht bewusst zu sein. Dass die jungen Frauen* teilweise schlecht informiert wirken,

⁹⁰ Siehe hierzu die Informationen des Bundesministeriums für Gesundheit (bmg) über den Beruf der Apotheker*in, sowie die Internetseite des Berufsinformationscomputers über den Lehrberuf pharmazeutisch-kaufmännische [sic!] Assistenz (bic).

⁹¹ Dies geht aus der Informationsbroschüre der MA 11 „Gründung und Betrieb einer Kindergruppe nach dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz“ (MA 11, 2013) hervor.

⁹² Auch wenn es sich hierbei um ein eher spezifisches Problem handelt, besonders in Wien sind nicht wenige Jugendliche von den Ausschlüssen und Herausforderungen betroffen, die damit einhergehen, in Wien lebend keine österreichische Staatsbürger*innenschaft zu besitzen.

⁹³ Mehr zum Berufsbild der Altenpfleger*in findet sich auf der Internetseite des AMS (ams 2014).

könnte dahingehend gedeutet werden, dass ihnen die Fragen der (Aus-)Bildung doch nicht so wichtig seien. Gleichzeitig kann dies aber auch daran liegen, dass den Jugendlichen die Informationen schwer zugänglich sind – oder dass es für den Erhalt dieser Informationen eines höheren Maßes an Selbstständigkeit, Eigenmotivation und Interesses bedarf, als allen Jugendlichen in gleicher Weise zugänglich ist: So sind die Informationsquellen, die im Zuge der Diskussion über die zur Altenbetreuer*in notwendige Ausbildung genannt werden, eine Nachbarin*, die Tochter* einer Freundin* der Mutter* und die direkte Nachfrage bei einem möglichen Arbeitsplatz. Was sich hier zeigt, ist jedenfalls, dass sich diese jungen Frauen* mit der offensichtlich schwierigen Frage ihrer beruflichen Zukunft schon wesentlich früher und ernsthafter auseinandersetzen müssen, als dies bei Jugendlichen der Fall ist, bei denen klar ist, dass sie weiter zur Schule gehen werden (wie es häufig bei jenen der Fall ist, die selbst Eltern mit höheren Schulabschlüssen haben). Außerdem sind Eltern aus dem Bürger*innentum potentiell gut über Aus- und Schulbildungsmöglichkeiten informiert beziehungsweise wissen sie, wo sie diese Informationen finden können und haben häufig ein aktives Interesse daran, ihre Kinder in diesem Bereich zu unterstützen. Selbst wenn Eltern, die dem Proletariat angehören, dieses Interesse teilen, haben diese möglicherweise selbst Schwierigkeiten, an die Informationen zu gelangen. Damit haben die von mir befragten jungen Frauen* auch schon früher eine größere Verantwortung zu tragen und scheinen sehr auf sich allein gestellt.

Eine Teilnehmerin* erklärt mir, es sei wichtig, gut informiert zu sein, um eine Antwort zu wissen, wenn sie nach ihren Berufswünschen gefragt werde, aber auch, um bei Bewerbungsgesprächen bessere Chancen zu haben: „Wenn der Chef dich zum Beispiel fragt. Also dein zukünftiger Chef dich fragt: Wieso willst du genau diesen Beruf? Dann halt. Damit man weiß [was] man sagen soll.“ Daraus lässt sich auch schließen, dass sich über Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren nicht so sehr Eigeninteresse entspringt, sondern Reaktion auf eine gesellschaftliche Erwartung/Anforderung ist und als notwendig erachtet wird, um zu einem Arbeitsplatz zu kommen.

c) Berufswünsche im Wandel

In der Gruppe „Sonnenschein“ wird von Sanela die Frage aufgeworfen, was die anderen früher mal werden wollten: „Was hast du eigentlich vor fünf Jahren oder vier Jahren gedacht, was du werden willst?“ Interessanterweise sind die ersten Berufe, die alle drei jungen Frauen* daraufhin nennen, solche, für die ein Hochschulstudium nötig ist. Unter Lachen meinen Maria

und Christina, früher hätten sie Ärztinnen* werden wollen. Maria erwog auch Tierärztin* und Lehrerin*, bevor sie sich für ihren gegenwärtigen Berufswunsch Mobilitätskauffrau* entschied. Abgesehen von Ärztin*, interessierte sich Maria auch für Kindergartenassistentin* und danach für Bürokauffrau*. Sanela wollte Anwältin* werden, später Polizistin*, Lehrerin*, Kindergartenassistentin* und zuletzt Kindergartenpädagogin*. Wenn die jungen Frauen* von ihren früheren akademischen Berufswünschen sprechen, so lachen sie stets dabei und Sanela meint überhaupt, als sie zu erzählen ansetzt: „Also. Jetzt tu ich mich ein bisschen blamieren und zwar es is so. Früher wollte ich [lachend:] Anwältin werden. Anwältin [lachen].“ Sie sprechen nicht weiter darüber, warum sich ihre Wünsche wandelten. Doch bleibt die Tatsache bestehen, dass sich die jungen Frauen* als Kinder noch in Berufen sehen konnten, für die ein Studium nötig ist und später nicht mehr. Möglicherweise ist der Wandel der Berufswünsche ein Ausdruck für den Prozess der Bewusstwerdung der eigenen sozialen Position, des Lernens an dieser und der Anpassung der eigenen Perspektiven – eben deswegen, weil nicht für alle alles gleichermaßen möglich und zugänglich ist. Doch ist es notwendig, diesen Zusammenhang noch mit weiterer Forschung zu belegen oder zu widerlegen.

3.2.2.2 Was bei der Wahl des Arbeitsplatzes eine Rolle spielt...

Ich konnte fünf verschiedene Aspekte unterscheiden, die von den Jugendlichen als Gründe genannt werden, sich entweder für einen konkreten Arbeitsplatz oder für einen spezifischen Beruf zu entscheiden. Diese sind a) Meinung von Personen, die für kompetent gehalten werden, eine Empfehlung für einen spezifischen Beruf auszusprechen; b) die Freude bei und an der Arbeit, auf Grund der Einschätzung, die Arbeit gut machen zu können und/oder wegen eines positiven Klimas am Arbeitsplatz; c) gesellschaftliche Anerkennung; d) Höhe des Bildungsabschlusses, der für einen Beruf nötig ist, sowie die Aufstiegschancen und weiteren (Bildungs-)Möglichkeiten, die dieser verspricht; und nicht zuletzt e) unmittelbar „pragmatische“ Gründe wie etwa ohne großem persönlichen Aufwand rasch eine Anstellung zu bekommen. Im Weiteren werden diese Aspekte genauer vorgestellt.

a) Die Bedeutung erwachsener Bezugspersonen

„Ja. Ja sie [meine Lehrerin] hat gesagt das wäre ganz gut für mich uuuund ja dann hab ich mich informiert und dann hat mir wirklich gefallen. Und ja“, erzählt Maria. So wie Maria

erwähnen zwei weitere der insgesamt acht Jugendlichen, die an einer der beiden Gruppengespräche teilnehmen, eine Autoritäts- oder nahe Bezugsperson, durch die sie entweder auf die Idee für ihre derzeitig favorisierte Berufsperspektive kamen oder die den bereits vorhandenen Wunsch bestärkten. Bei Maria aus der Gruppe „Sonnenschein“ war es eine Lehrerin*, die sie dazu anregt hatte, sich näher über den Lehrberuf der Mobilitätskauffrau* zu informieren. Christina aus der gleichen Gruppe wurde durch ihre ältere Schwester* inspiriert, die positiv von ihrem Beruf als Bürokauffrau* erzählte, und Ronja aus der Gruppe „Sternschnuppe“ wurde durch ihre Chefin* und eine Kollegin* darin bestärkt, eine Stelle bei einer Zahntechnikerin* anzunehmen. Daran lässt sich erkennen, dass das Umfeld der jungen Frauen und Bestätigung durch beziehungsweise der Rat von Personen, denen ein solches Urteil zugetraut wird (meistens Erwachsene oder wenigstens Ältere), von Bedeutung für die Berufs- und Arbeitsplatzwahl sein können.

b) Gut im Beruf und Freude an der Arbeit

„Ich tu oft Provisorien⁹⁴ machen [...] und ich kann das halt gut“, so Ronja. Dies ist ein weiterer Gesichtspunkt, der für manche der Jugendlichen eine Rolle bei ihren Berufsperspektiven spielt: positive Erfahrungen mit den Tätigkeiten zu haben, von denen angenommen wird, dass sie relevant für diesen Beruf seien. Sie gehen also davon aus, kompetent für die Berufsausübung zu sein. Ronja etwa begründet ihren Wunsch nach einem Berufswechsel damit, dass sie gut darin sei, Provisorien herzustellen, wie aus dem Zitat zu Beginn des Absatzes hervorgeht. Sie will Zahntechnikerin* werden, deren Haupttätigkeit darin besteht, Zahnersätze anzufertigen, von der Ronja, ihre Chefin* sowie eine Kollegin* annehmen, dass es dem Herstellen von Provisorien ähnelt. Ähnlich ist es bei Sanela, sie hat Erfahrung in der Betreuung von Kleinkindern, weiß von sich, dass sie dies gut kann und überdies Freude daran hat. Damit bringt Sanela noch einen weiteren Aspekt ein, dem fünf der acht Teilnehmerinnen* zustimmen beziehungsweise ihn selbst thematisieren: Spaß an beziehungsweise bei der Arbeit. Für Sanela und Maria geht es dabei um die Freude an der Tätigkeit. So meint Maria in Bezug auf ihre Berufswahl unter anderem: „Ich rede gern mit Menschen.“ Für Sandra und Ronja hängt die Frage nach dem Spaß im Beruf auch vom

⁹⁴ Provisorien sind in diesem Kontext Zahnersätze.

Arbeitsklima und netten Kolleginnen* ab. Sie spricht dabei aus eigener Erfahrung. So sagt Ronja, danach gefragt, was ihr in ihrem künftigen Beruf besonders wichtig sei: „Gute Verhältnisse, Arbeitsverhältnisse ist das wichtigste.“ Sandra stimmt dem zu.

c) Gesellschaftliche Anerkennung als Motivation

Für Sandra ist auch der Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Anerkennung ein Kriterium bei der Berufswahl. Danach gefragt, warum sie gerne Krankenpflegerin* werden will und ob sie ihren derzeitigen Beruf nicht möge, erwidert sie: „Ohja, das is eh ganz ok. Aber. Aber ich weiß nicht. Krankenschwester hört sich halt- [Pause] gut an“. Demgegenüber meint sie an späterer Stelle: „Weiß nicht. Aber Libro hört sich scheiße an.“ Sandra scheint es schwer zu fallen zu benennen, entlang welcher Kriterien für sie ein Beruf erstrebenswert ist. Was unter dem Strich jedoch das Wichtigste für sie zu sein scheint, ist, ob sich ein Beruf oder eine Arbeitgeber*in „gut“ oder „schlecht“ anhört. Das ist sogar noch wichtiger als die Zufriedenheit am Arbeitsplatz, als Hana etwa meint, auch sie dürfe Rauchpausen machen, worauf Sandra erwidert: „Na und, aber du arbeitest bei Libro“, und sie äußert sich anschließend abwertend über das, was diese ihrer Meinung nach im Rahmen ihrer Ausbildung lerne. Es ist eine gesellschaftliche Realität, dass verschiedene Tätigkeiten, Aufgabenbereiche und Berufe nicht gleich bewertet werden, wie schon zu Beginn dieses Kapitels im Rahmen der Begründung der Analysekategorie argumentiert wurde. Nachdem Sandra ihre Bewertung von Berufen allgemein und ihrem eigenen Berufswunsch zu einem großen Teil damit begründet, dass dieser „gut klingt“, würde ich sagen, es geht hierbei um eine Frage (gesellschaftlicher) Anerkennung, so wie sie von der Jugendlichen eingeschätzt wird.

Für eine andere Teilnehmerin* wiederum ist meiner Interpretation nach eine andere Form der Anerkennung mit ein Kriterium bei der Berufsentscheidung, nämlich das Tragen einer Uniform: „Mir gefällt der Beruf, weil ich viel mit Menschen zu tun hab [...] uuuuund weil ich da eine Uniform hab.“ Mit dem Tragen einer (beruflichen) Uniform werden gemeinhin eine gewisse Autorität und Respekt verbunden. Wie unterschiedliche Autor*innen hervorgehoben haben, ist Anerkennung etwas, das Menschen, die an den gesellschaftlichen Rand gedrängt werden, verweigert wird (vgl. Skeggs 1997, Götz 2004). Es erscheint also verständlich und naheliegend, dass die Frage der Anerkennung auch bei der Berufsentscheidung eine Rolle spielt.

d) Höhe des Bildungsabschlusses

Für Sanela scheint auch die Frage danach von Relevanz, welche Bildungsabschlüsse die Voraussetzung für einen Beruf sind sowie die damit verbundenen beruflichen Wahl- und Entfaltungsmöglichkeiten. So spricht sie ausführlich über all die Möglichkeiten, die sich ihr mit dem Besuch der Schule für Kindergartenpädagogik eröffnen würden, da diese mit der Matura abschließt: „Man kann weiter studieren. Muss aber nicht. Wenn man weiter studiert kann man eigenen Kindergarten aufmachen [...] oder man studiert P-s-y-cholo-gie.“ Demgegenüber spricht sie davon, dass die Polizeischule „nur“ zwei Jahre dauert. Neben der Frage nach den Bildungsabschlüssen erwähnt sie auch noch Neugier und Interesse als Gründe dafür, warum sie einen bestimmten Beruf anstrebt.

e) „Pragmatische“ Gründe

Für eine andere Teilnehmerin* sind vor allem pragmatische Gründe bei der Berufswahl relevant, zum einen die Entlohnung und zum anderen die Möglichkeit, rasch eine Anstellung zu finden. Sie erzählt davon, dass sie nicht lange suchen musste, um ihre gegenwärtige Lehrstelle zu finden:

„Na, ich war in eine Schule. Da [Pause] hat sich herausgestellt, dass ich nicht in die Schule mehr gehen will. Dann war ich [Pause] fünf Tage [Pause] vor Schulanfang in Wien. Hab fünf Bewerbungen abgeschickt im Einzelhandel. Und haben mich fünf angerufen.“

Der Zugang zu Lehrberufen wird von der Teilnehmerin* als ein niederschwelliger beschrieben, was aus deren Sicht dafür zu sprechen scheint.

Es zeigt sich hier, dass für die jungen Frauen* teilweise ähnliche, teilweise jedoch auch sehr unterschiedliche Überlegungen und Einflüsse in Hinblick auf ihre Berufswahl eine Rolle spielen. Außerdem waren auch die Aussagen zu diesem Thema bei genauerem Hinsehen wieder sehr widersprüchlich. Mehr dazu findet sich im nächsten Abschnitt.

3.2.2.3 Berufsträume? Mehr als eine Strategie

Hier geht es um die Frage, wie die auf den ersten Blick nicht ganz logischen Positionierungen mancher Teilnehmerinnen* erklärt werden können, beziehungsweise um die möglichen Strategien, die dahinter stehen könnten. Es geht dabei a) um den Wert, den manche Teilnehmerinnen* dem Lehrabschluss beimessen; b) um die Frage, welche Bedeutung der

Strategie „Sich nicht festlegen“ zukommt, die eine Teilnehmerin* in Hinblick auf ihre Berufswünsche anwendet; und nicht zuletzt geht es c) um die Rolle, die abwertende Äußerungen gegenüber den Berufswünschen anderer Teilnehmerinnen* als Strategie der Selbstpositionierung spielen.

a) Lehrabschluss ein Wert für sich

„Ich will jetzt auch nicht [die Lehre] abbrechen“, berichtet Ronja aus der Gruppe „Sternschnuppe“. Für diese Teilnehmerin* scheint es zentral zu sein, *irgendeinen* Lehrabschluss zu machen. Sie befindet sich im zweiten Lehrjahr als Zahnarztassistentin* und plant die Ausbildung abzuschließen, obwohl sie mit der Lehrstelle nicht glücklich ist und auch nicht vorhat, weiter in diesem Bereich zu arbeiten. Sie meint dazu: „Weil ich dann die Lehre wieder von neu machen muss. Deswegen mach ichs fertig.“ Für diese Jugendliche ist es demnach selbstverständlich, dass sie einen Lehrabschluss machen würde, fraglich ist nur, ob sie jetzt noch in ihrer gegenwärtigen Lehre durchhält oder eine neue beginnen sollte. Sie entscheidet sich für ersteres. Daraus lässt sich schließen, dass ihr ein Lehrabschluss wichtig ist, ansonsten hätte sie wohl nicht vor, weitere eineinhalb Jahre „durchzuhalten“. Daran anschließend plant sie bei einer Zahntechnikerin* anzufangen: „Ich hab schon fixe Platz bei Zahntechnikerin [...] ohne Lehre. Ohne nix. Ich kann gleich anfangen.“ Da Zahntechnik und Zahnarztassistentenz zwei unterschiedliche Berufe sind, wird sie dort als „Ungelernte“ arbeiten. Daran zeigt sich, dass ein Lehrabschluss, ähnlich der Sicht vieler Studierender auf Studienabschlüsse in den Geisteswissenschaften, ein Bildungstitel ist, von dem die Jugendliche annimmt, dass er einen Wert hätte, unabhängig davon, ob sie vorhabe, in diesem Bereich weiterhin zu arbeiten⁹⁵. Aus Sicht dieser jungen Frau* ist es wichtig, einen Lehrabschluss zu machen, der als notwendiges Übel erscheint, um danach abseits davon in dem Bereich arbeiten zu können, in dem sie gut ist und wofür sie Anerkennung erhält. Ihre momentane Chefin* und eine Kollegin* haben ihr bestätigt, dass sie gut darin sei, Provisorien

⁹⁵ Das würde bedeuten, dass es möglicherweise bei allen Bildungstitel nicht nur darum geht, dass sie ein Beleg für ein bestimmtes theoretisches und praktisches Wissen sind, sondern unabhängig davon, ob in dem Bereich gearbeitet wird oder nicht, ein kulturelles Kapital darstellen, das mit dazu beiträgt, die soziale Position zu bestimmen. Laut der Statistik des Arbeitsmarktservices aus dem Februar 2014 haben 48% der arbeitslosen Frauen* einen Pflichtschulabschluss und 26% einen Lehrabschluss. Statistisch gesehen sinkt also das Risiko, arbeitslos zu werden, für Frauen* durch einen Lehrabschluss stark (bei Männern* ist der Unterschied viel geringer) (AMS Februar 2014, S. 2.).

zu machen, eine Arbeit, die dem ähnelt, was zum Tätigkeitsfeld von Zahntechniker*innen gehört:

„Ich tu oft Provisorien machen. [...] und ich kann das halt gut [...] Meine Chefin hats mir auch gsagt. Und dann meine Assistentin auch. Ja, geh dorthin, wennst fertig bist.“

Außerdem wurde ihr anscheinend jene bereits zugesagte Stelle für die Zeit nach ihrem Lehrabschluss auch von ihren Arbeitskolleginnen* empfohlen. Was vielleicht nochmals verständlicher macht, warum sie nicht plant, nach einem Ausbildungsplatz in diesem Bereich zu suchen⁹⁶. Mein Fazit aus dieser Passage ist, dass für diese Jugendliche* der Lehrabschluss als Bildungstitel wichtig ist und sie diesen mit Selbstverständlichkeit anstrebt. Doch steht er für sie in keinem Zusammenhang mit dem, was sie später vorhat zu arbeiten. Gleichzeitig geht für mich daraus auch hervor, dass das Umfeld Einfluss auf die Ausbildungswege und damit einhergehend vermutlich auch auf die Bewertung von Bildungstiteln hat.

Bei Sandra aus der Gruppe „Sternschnuppe“ verhält es sich ähnlich, auch sie will ihre Lehre abschließen (die jedoch offiziell nicht als solche gilt, da sie die Berufsschule nicht besucht), bevor sie mit der Krankenpflegeschule beginnt. Sie findet ihre gegenwärtige Arbeit zwar „ok“, doch plante auch sie nicht, weiter in diesem Bereich zu arbeiten.

Ein weiteres Beispiel dafür, dass Bildungstitel für diese Jugendlichen nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit ihren Berufswünschen stehen müssen, zeigt sich auch bei Tamara aus der Gruppe „Sternschnuppe“, deren Wunsch es ist, die Matura zu machen und als Sekretärin zu arbeiten⁹⁷. Für diesen Berufswunsch bräuchte sie keine Reifeprüfung, auch

⁹⁶ Zwar meint sie an einer Stelle: „Und ich bin drauf gekommen. Ja. Warum mach ich nicht gleich Zahntechnikerin“, was so klingt, als habe sie vor, eine Ausbildung in dem Bereich zu machen, doch muss es sich dabei um eine sprachliche Ungenauigkeit handeln, da sie davon berichtet, die Stelle bei der Zahntechnikerin* sei keine Lehrstelle, und da Zahnarztassistentin* und Zahntechnikerinnen* zwei unterschiedliche Berufe sind, kann sie nicht mit dem Lehrabschluss des einen Bereichs im anderen Bereich arbeiten.

⁹⁷ Im Fall von Tamara gibt es meiner Einschätzung nach jedoch auch eine alternative Deutung dafür, warum der angestrebte Bildungstitel in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit ihrem Berufswunsch steht. Tamara ist in dieser Gruppe die jüngste Teilnehmerin* (13) und damit bis zu vier Jahre jünger als die übrigen Diskutierenden. Die drei dominantesten Gesprächsteilnehmerinnen* machen zudem alle eine Lehre. Auf die Frage nach ihren Berufswünschen durch eine andere Teilnehmerin* antwortet sie ursprünglich wenig überzeugt: „Em. Keine Ahnung. Als Sekretärin oder so.“ Erst im Zuge der Diskussion scheint sich diese Berufsperspektive zu verfestigen. Es wäre sehr wohl denkbar, dass Tamara sich entweder noch gar nicht wirklich überlegt hat, was sie werden will, beziehungsweise, dass sie fürchtet, der Wunsch nach einer höheren Schulbildung könnte provozierend wirken. Dies zeigt sich etwa daran, dass auf Tamaras Aussage, dass sie Matura machen möchte, eine Teilnehmerin* meint, sie könne ja noch gar nicht wissen, ob sie weiter zur Schule gehen würde, sie solle

wenn es sicherlich stimmt, dass gegenwärtig die meisten Arbeitgeber*innen voraussetzen, dass Sekretär*innen (wenigstens) die Matura haben.

b) „Sich-Nicht-Festlegen“ als eine Möglichkeit zu träumen?

Bei Sanela aus der Gruppe „Sternschnuppe“ ist auffallend, dass ihre möglichen Berufsperspektiven Polizistin*, Kindergartenpädagogin* oder -Assistentin* sehr unterschiedlich hohe Bildungsabschlüsse erfordern. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, scheint die Frage, welche Ausbildung beziehungsweise welche Bildungstitel für die qualifizierte Ausübung eines Berufs nötig sind, für diese junge Frau* von Relevanz, wenn sie über ihre eigene berufliche Zukunft berichtet. Besonders viel Positives verbindet sie mit der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin*, da diese als einziger ihrer Berufswünsche mit der Matura endet und sie der Annahme ist, dadurch würden sich ihr weitere Optionen eröffnen, wie etwa weiter zu studieren oder selbstständig zu werden. An einer anderen Stelle spricht sie davon, dass die Ausbildung einer anderen Teilnehmerin* „babyteilich“ sei, weil es sich dabei „nur“ um eine Lehre handle. Aus all dem lässt sich schließen, dass Sanela klare Vorstellungen davon hat, was „bessere“, weil „höhere“, Bildungstitel sind (und damit erstrebenswert, weil sie mehr Aufstiegschancen und Entscheidungsmöglichkeiten bedeuten, wie ihre Ausführungen über die Kindergartenpädagogik zeigen). Demgegenüber erscheint es verwunderlich, dass sie dennoch für sich in Betracht zieht, Kindergartenassistentin* zu werden – ein Beruf, für den gar keine Ausbildung nötig ist und bei dem es keinerlei Aufstiegschancen gibt. Ich würde dies so interpretieren, dass sie sich angesichts ihrer gegenwärtigen Situation (Besuch des Polytechnischen Lehrgangs) nicht zu sehr auf eine Perspektive festlegen will, die möglicherweise nicht erreichbar ist. Dennoch erscheint es mir bemerkenswert, dass sie ein Studium nicht nur in Erwägung zieht, sondern auch eine Vorstellung davon hat, wie sie dorthin gelangen kann. Indem sie sich nicht zu sehr auf einen Berufswunsch festlegt – obwohl meiner Einschätzung nach zu merken ist, dass sie die Vorstellung die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin* zu machen, am meisten begeistert –,

arbeiten gehen. Trotzdem blieb Tamara dabei, dass sie Matura machen wollen, allerdings hielt sie auch daran fest, Sekretärin zu werden. Mehr zum Thema des wertschätzenden beziehungsweise abwertenden Diskurses über die Berufs- und Bildungswünsche der Einzelnen folgt im nächsten Abschnitt.

eröffnet sie sich einen Spielraum, um von mehr zu träumen, als gegenwärtig realistisch erscheint, ohne sich einem zu großen Frustrationsrisiko auszusetzen.

Sollte sie etwa die Matura auf diesem Wege machen und dann aus irgendeinem Grund entscheiden, doch nicht zu studieren oder das Studium abzubrechen, so hätte sie immer noch eine Berufsausbildung in einem Bereich, der sie interessiert. Sollte sich die Kindergartenpädagogikschule als zu schwierig herausstellen oder sie diese aus anderen Gründen abbrechen, so hätte sie immer noch die Option, zur Polizei zu wechseln oder sich für eine Stelle als Kindergartenassistentin* zu bewerben.

c) Abgrenzung durch Abwertung

„Du weißt nicht mal, ob du in eine [unverständlich] Schule gehen wirst“, wirft Hana als Reaktion auf den Wunsch einer Teilnehmerin* ein, die Matura zu machen, woraufhin Ronja lacht.

Wie das Zitat zeigt, kommt es in dem Gespräch der Gruppe „Sternschnuppe“ (immer wieder) zu abwertenden und relativierenden Aussagen rund ums Thema Beruf und (Aus-)Bildungswünsche. Einerseits drückt sich dies darin aus, dass in Zweifel gezogen wird, dass Ausbildungsziele erreicht werden können, andererseits wird schlecht über die Ausbildungsträger*in⁹⁸ und den Tätigkeitsbereich einer Teilnehmerin* gesprochen und nicht zuletzt werden auch fachliche Fähigkeiten angezweifelt.

Es gibt zwei Situationen während des Gesprächs, in denen einzelne junge Frauen* in Frage stellen, dass die Bildungsziele von anderen Teilnehmerinnen* realisiert werden würden. Ronja kommentiert Sandras Wunsch, nach der Lehre die Krankenpflegeschule zu absolvieren, mit: „Übertreib.“ Der Teilnehmerin* erscheint Sandras Ziel demnach übertrieben und unrealistisch⁹⁹. In der zweiten Situation, in der es zu einem solch abwertenden Verhalten

⁹⁸ Libro ist der Kritik mancher Teilnehmerinnen* zufolge keine Ausbildungsträger*in, auf welche ein Lehrling stolz sein könne.

⁹⁹ Zumindest ist Ronjas erste Reaktion Abwertung und Ungläubigkeit. Jedoch macht sie an einer späteren Stelle im Verlauf des Gesprächs einen Kommentar, der darauf schließen lässt, dass sie den Wunsch ihrer Freundin* doch als ein legitimes und vielleicht auch realistisches Ziel anerkennt. Dennoch bin ich der Meinung, dass sich in dieser ersten abwertenden Reaktion etwas durchaus Relevantes zeigt, wie ich im weiteren Verlauf dieses

kommt, zweifelt eine Teilnehmerin*, wie aus dem Zitat zu Beginn des Abschnitts hervorgeht, an, dass eine andere Jugendliche dieser Gruppe die Matura machen wird. Auffällig ist hier, dass diejenigen, die sich kritisch gegenüber den Ausbildungsverhältnissen der anderen äußern, keine Gründe dafür angeben. Meiner Einschätzung nach kann das Verhalten der Kritikerinnen* in zwei Richtungen gedeutet werden: Zum einen kann es der Ausdruck ernsthafter Zweifel sein, ob die Ziele angesichts der Hindernisse, welche die jungen Frauen* erwarten und der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen tatsächlich realistisch sind, zum anderen kann es auch so gedeutet werden, dass „sozialer Aufstieg“ verhindert werden soll. Die beiden Jugendlichen, die anderen sagen, ihre Träume wären zu hoch gesteckt und seien unrealistisch, sind beide Lehrlinge, die nicht die Absicht äußern, nach dem Lehrabschluss weitere Ausbildungen zu machen. Die angestrebten Bildungsziele der Kritisierten werden vielleicht als Bedrohung empfunden, weil, sollten diese erreicht werden, die Betroffenen die gemeinsame Lebensrealität verlassen würden. In dem Ausspruch einer Teilnehmerin*: „Poly. Hackln. Geht schon“, der als Rat an jene junge Frau* gerichtet ist, welche die Matura anstrebt, ist eine klare soziale Platzzuweisung enthalten, „hör auf zu träumen und geh arbeiten“. Vielleicht drückt sich in diesem Verhalten auch etwas von dem aus, was Meulenbelt als „verinnerlichte Unterdrückung“ (Meulenbelt 1988, S. 85f.) bezeichnet. Mit der Sozialisation in einer nicht privilegierten Klasse würde demnach ein Mangel an Selbstwert und Zukunftserwartungen einhergehen sowie der Wunsch, die eigene Gruppe nicht im Stich zu lassen (vgl. ebd.). Demnach würde die Teilnehmerin* ihrem Gefühl Ausdruck verleihen, dass sie nicht zu viel von der Zukunft erwarten sollten, vielleicht gepaart mit dem Wunsch „nicht zurückgelassen zu werden“.

Bemerkenswert finde ich jedoch an dieser Stelle, dass die beiden Teilnehmerinnen*, die wegen ihrer Ausbildungsziele angegriffen wurden, dennoch weiterhin auf diesen bestehen und sich scheinbar nicht entmutigen lassen. Die eine Teilnehmerin* stimmt sogar zu, dass es noch nicht sicher sei, ob sich ihr Ziel verwirklichen ließe, dennoch meint sie weiterhin, sie wolle die Matura machen.

Abschnitts noch zeigen werde, nämlich, dass Bildungs- und Berufsträume, die „sozialen Aufstieg“ bedeuten können, auf Widerstand in dieser Gruppe stoßen.

Außerdem wird negativ über die Ausbildungsträger*in und abwertend über den (vermeintlichen) Tätigkeitsbereich gesprochen, der mit dem Beruf einer Teilnehmerin* (Hana, im Weiteren mit H. abgekürzt) verbunden ist. Zum besseren Verständnis meiner Interpretation möchte ich einen Teil einer Passage wiedergeben, in dem eben jenes Verhalten zum Ausdruck kommt:

S: -Na und aber du arbeitest bei Libro

H: -Und

S: Was sie lernt; über Stifte

Me: [lachen]

S: -Sie macht Plakate über Fiction oder wie das heißt. [Das scheid Stif.

?: [[lachen]

S: Ur traurig eigentlich. [Pause] Oder findest du das [nicht traurig?

R: [ge [unverständlich]

S: Wir lernen wenigstens was Ordentliches. Über Zäh[ne.

R: [[lachend:] die stinken

S: Aber wir haben Mundschutz. Aber duu. [[Pause] Fiction.

R: [Lernt was Stifte sind.

?: [lachen]

Sandra (S.) grenzt sich hier auf unterschiedliche Weisen sowohl von Hana (H.) als auch von deren gegenwärtiger Lehrstelle ab. Bemerkenswerterweise wechselt Sandra vom Sprechen mit Hana zum Sprechen über diese. Zum einen lässt sich dies dahingehend interpretieren, dass Sandra Hana nicht für qualifiziert hält, ihre Lehre richtig zu bewerten, zum anderen versucht sie so möglicherweise, die anderen Teilnehmerinnen* dazu zu ermuntern, ebenfalls eine Meinung abzugeben. Im Weiteren macht Sandra lächerlich, was Hana ihrer Meinung nach lernt und auch über eine ihrer Aufgaben in der Arbeit. Es fällt auf, dass die anderen sich bis dahin nur mittels Lachen an dem Gespräch beteiligen. Doch was die Teilnehmerinnen* hier so lustig finden, ob die Darstellung von Sandra oder die Lehrstelle von Hana, bleibt offen. Im Weiteren drückt Sandra ihre Enttäuschung aus und suchte dabei Zustimmung, doch bleibt auch hier vieles offen: Ist Sandra enttäuscht von der Lehrstelle oder davon, dass Hana dort arbeitete? Und an wen richtet sie sich, wenn sie meinte „oder findest du das nicht traurig?“ – an Hana oder an die anderen Teilnehmerinnen*? In jedem Fall hat Sandra Besseres erwartet und für sich selbst auch gefunden, wie wir erfahren, denn sie lernt „wenigstens was Ordentliches“, nämlich „über Zähne“. Während es also etwas „Ordentliches“, etwas, auf das sie stolz sein kann, ist, über Zähne zu lernen, so trifft dies nicht auf Stifte zu – über Stifte zu lernen ist „ur traurig“. Selbst das Zähne „stinken“, wie Ronja einwirft, die ebenfalls als zahnärztliche Ordinationshelferin* arbeitete, tut der Tatsache keinen Abbruch, dass Sandras

Ausbildung „etwas Besseres“ sei als jene zur Einzelhandelskauffrau bei Libro, erstere hätten einen Mundschutz. Während Ronja sich immer wieder etwas relativierend einbringt und sich auch ironisch über ihre eigene Lehre äußert, insofern sie nicht versucht, sich von dem Lehrberuf bei Libro abzugrenzen, scheint dies für Sandra ein wichtiges Anliegen. Auch an einer viel späteren Stelle im Gespräch meint sie nochmals gegenüber Hana: „Was Besseres als Libro hast du nicht gefunden“. Die so Angesprochene stimmt dem zu, scheint also insofern auch der Meinung zu sein, dass die Lehre bei Libro nichts sei, auf das sie stolz sein könne. Auch als Ronja und Sandra sich im Weiteren darüber lustig machen, dass Libro ohnedies immer auf der Suche nach Arbeitskräften sei, was wirke, als handle es sich für die dort Arbeitenden um einen „Notfalljob“, widerspricht Hana nicht. Sandra und Ronja grenzen sich also von einer Arbeitgeber*in ab, von der sie den Eindruck haben, es wäre allgemein bekannt, dass diese immer freie Stellen habe; weil andere ansonsten glauben könnten, es handle sich um einen „Notfalljob“, sie hätten nichts „Besseres“ gefunden oder sich nicht die Mühe gemacht etwas „Besseres“ zu finden. Sandra versucht auch, ihren Lehrberuf durch die Lerninhalte von Hanas Lehrberuf abzugrenzen. Insofern geht es hier nicht nur um eine allgemeine Bewertung von unterschiedlichen Lehrberufen und Arbeitgeber*innen, sondern auch darum, dass einzelne Teilnehmerinnen* versuchen, durch eine Abgrenzung „nach unten“ die eigene soziale Position zu verbessern oder wenigstens zu „sichern“. Die dadurch „Degradierte“ widerspricht den Zuschreibungen sozialer Anerkennung, die mit ihrem Lehrberuf verbunden sei, nicht und versucht auch nicht, eine selbstbestimmte Position in Bezug auf ihre Arbeitsplatzwahl einzunehmen.

Es scheinen sich hier also zwei unterschiedliche Formen der Abgrenzung unterscheiden zu lassen. Zum einen gibt es jenes verbale Verhalten, das darauf ausgerichtet scheint, Mit-Gesprächsteilnehmerinnen* davon abzuhalten, Ausbildungsziele zu verfolgen, die über dem höchsten angestrebten Ausbildungswunsch der jeweilig kritisierenden Teilnehmerin* liegen. Zum anderen gibt es Abgrenzungen gegenüber der Ausbildungsträger*in und den Lerninhalten der Lehre einer Teilnehmerin*, mit der Absicht der Kritikerinnen*, sich selbst „besser“ darzustellen.

In der folgenden Grafik sind die Ergebnisse dieser Analysekategorie zusammengefasst:

Analysekategorien	Themen	Strategien
Bildungs- und Berufsperspektiven		
	Allgemein: Welche Berufe und welche Bildungsabschlüsse werden angestrebt?	„Sich-Nicht-Festlegen“ – damit Optionen offen haltend und sich das Träumen (etwa von einem Studium) ermöglichen
	Kriterien bei der Wahl des Arbeitsplatzes	Abgrenzung durch Abwertung von Berufs- und Bildungszielen anderer – so eigene Position legitimieren
		Den Lehrabschluss als etwas behandeln, das unabhängig von den Berufsperspektiven Wert (am Arbeitsmarkt) hat
	Wandel von Berufswünschen und -perspektiven (früher akademische Berufe, heute überwiegend Lehrberufe)	
	Unzutreffende Vorstellungen über die für Berufe nötige Ausbildung	

3.2.3 Familienplanung und Heterosexualität

Skeggs meint, Stereotype oder Vorurteile gegenüber weißen Arbeiterinnen* schließen nicht nur ein, dass diese zügellos, „außer Kontrolle“, geschmacklos, disziplinos, vulgär und übergewichtig seien und mit „unteren“ Körperfunktionen assoziiert werden (vgl. Skeggs 1997, S. 100), sondern auch dass sie ein sexuell auffälliges Verhalten hätten (vgl. Skeggs 1997, S. 3). Anders ausgedrückt, die Sexualisierung, die Arbeiterinnen* erfahren, ist nicht die gleiche, die bürgerlichen Frauen* begegnet. Skeggs zu Folge ist die von der Norm abweichende Sexualität, die Arbeiterinnen* zugeschrieben wird, ähnlich jener, die auch auf Women of Color projiziert wird (vgl. Skeggs 1997, S. 99). Klasse und das, was im Englischen als „race“ bezeichnet wird, ist ihr zufolge inhärenter Bestandteil von Heterosexualität, weil es benutzt wird, um Menschengruppen, wie etwa Arbeiterinnen* oder Women of Colour als normabweichend zu markieren. Skeggs zufolge ist Heterosexualität inhärenter Bestandteil dessen, was als Bürgerlichkeit gesehen und konstruiert wird. Somit bedeutet das Bestehen auf einer „normalen“ heterosexuellen Geschlechtsidentität und Lebensweise, wie es die Teilnehmerinnen* ihrer Untersuchung teilweise tun, sich selbst in der Nähe des Bürger*innentums zu verorten. In diesem Sinne versteht Skeggs eine heteronormative Lebensplanung als Möglichkeit für Frauen*, denen aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit oder

ihres Aussehens eine von der Normalität „abweichende“ Sexualität zugeschrieben wird, Anerkennung zu erhalten und sich von negativen Assoziationen zu distanzieren (vgl. Skeggs 1997, S. 135f). Davon ausgehend meint sie, dass es problematisch sei, Heterosexualität an sich anzugreifen (und nicht etwa Homophobie), da, solange Heterosexualität Anerkennung entlang bürgerlicher Wertvorstellung und Verhaltensnormen bedeute, immer jene versuchen würden, in sie zu investieren, die in Abgrenzung dazu positioniert werden (vgl. Skeggs, S. 136)¹⁰⁰.

Des Weiteren waren sowohl Heirat als auch Kinder Themen, die von den Jugendlichen der Gruppe „Sternschnuppe“ immer wieder selbst angesprochen und relativ ausführlich behandelt wurden¹⁰¹. Insofern stimmen die Ergebnisse meiner Untersuchung hier mit der Literatur zu dem Thema überein, in der ebenfalls davon ausgegangen wird, dass Sexualität und Familienplanung zentral sind in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Klassenlage. In der Gruppe „Sonnenschein“ hingegen lag der Fokus der Auseinandersetzung in den Bereichen Berufswünsche und Ausbildungsziele, insofern finden sie in dieser Analysekatgorie auch nur wenig Erwähnung. Eine explizite Trennung zwischen inhaltlicher und strategischer Positionierung gibt es in diesem Kapitel nicht, im Weiteren wird sich zeigen, warum dies sinnvoll erscheint.

3.2.3.1 Unterschiedliche Positionierungen

Von den acht Teilnehmerinnen* der beiden Gruppengespräche planen vier, Kinder zu bekommen. Eine will später keine Kinder bekommen, eine meint, sie habe es sich noch nicht überlegt, und zwei äußern sich zu der Frage widersprüchlich. Es gibt also eine große Bandbreite an Positionierungen zu dem Thema. In der Gruppe „Sternschnuppe“ nimmt die Frage nach dem Kinderwunsch in Hinblick auf allgemeine Zukunftserwartungen einen zentralen Stellenwert ein, denn sie wird von manchen Teilnehmerinnen* wiederholt

¹⁰⁰ Auch wenn ich der Autorin* in ihrem letzten Argumentationsschritt nicht zustimmen würde (schließlich gibt es gerade in den USA eine sehr lebendige lesbisch-schwule-trans-queere- Bewegung von People of Colour), so scheint sie doch damit recht zu haben, dass die Positionierung gegenüber der Frage von Heterosexualität im Kontext von Klasse eine wichtige ist, darum also diese Kategorie.

¹⁰¹ Wenn von „relativ ausführlich“ behandelt die Rede ist, so ist dies in Relation zu den restlichen Themen gemeint, die während des Gesprächs aufkamen.

angesprochen. Damit ist es in der Gruppe „Sternschnuppe“ eines der am intensivsten behandelten Themen und das einzige, bei dem die Teilnehmerinnen* nicht nur unterschiedliche Standpunkte beziehen, sondern diese auch aktiv in der Auseinandersetzung miteinander vertreten¹⁰². Dabei lassen sich sowohl unterschiedliche inhaltliche Positionierungen erkennen als auch verschiedene Strategien, mit der gesellschaftlichen Rollenerwartung, Mutter* zu werden, umzugehen.

In einem ersten Schritt wird, um das Weitere besser nachvollziehen zu können, ein kurzer Überblick über die Inhalte und den Verlauf der Diskussion zur Kinderfrage und der teilweise damit verbundenen Frage der Partner*innenschaft gegeben. Daran schließt die gesonderte Darstellung der unterschiedlichen Positionierungen an, welche die Teilnehmerinnen* auch immer wieder in Abgrenzung zueinander zum Thema Kinderwunsch, Partner*innenwahl und sexuelle Orientierung einnehmen. Hier wird abseits der verschiedenen individuellen Strategien, sich zu dem Thema zu verorten, auch eine kollektive Strategie identifiziert. Darauf folgt eine allgemeine Betrachtung dessen, welche Bedeutung sexuelle Orientierung für die Zukunftsplanung der Jugendlichen spielt. Zum Abschluss geht es dann um die Frage, wie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie verhandelt wird.

a) Inhalte und Verlauf der Diskussionen zu „Kinderwunsch“

Die Gruppe „Sternschnuppe“ kommt in zwei Passagen von sich aus auf die Thematik der Kinderfrage zu sprechen. In der Ersten debattieren drei der fünf Teilnehmerinnen* dieses Gesprächs darüber, ob Kinder anstrengend seien oder nicht. Im Kern geht es dabei wohl um die Frage, ob es legitim sei, sich keine Kinder zu wünschen. So entsteht das Gespräch auch daraus, dass eine Teilnehmerin* meint, sie wolle keine Kinder und eine Andere sich darüber entsetzt zeigt. Es kommt weder in dieser noch in der nächsten Passage zu einer Einigung darüber, ob Kinder nun anstrengend seien, oder nicht. Dennoch stimmen die

¹⁰² Zwar haben die Jugendlichen auch an anderer Stelle keinesfalls immer die gleiche Meinung, dennoch weisen die Passagen zum Thema Kinderwunsch Besonderheiten auf. Die jungen Frauen* gehen wechselseitig und mehr als sonst auf die Argumente der anderen ein. Sonst erzählen Einzelne von ihren persönlichen Erfahrungen und Wünschen oder ein bis zwei Teilnehmerinnen* vertreten so entschiedene Positionen, dass kein Widerspruch aufkommen kann. An anderer Stelle, wird er sofort zum Verstummen gebracht oder die Teilnehmerinnen* verzichten von vorneherein darauf ihre potentiell kontroversen Ansichten zu äußern. Dies erscheint relevant, weil es mehrere Stellen im Verlauf des Gesprächs gibt in dem zwei Teilnehmerinnen* einander zustimmen und die anderen gar nichts dazu sagen.

Teilnehmerinnen*, als sie zum zweiten Mal auf das Thema zu sprechen kommen, darin überein, dass Kinder auch „süß“ sein können, besonders Säuglinge. Hana äußert sich diesbezüglich so: „Ich finde Kinder nur süß, wenn sie gleich auf die Welt kommen.“ Sandra stimmt zu, dass Kinder süß seien, doch meint sie, sie brauche keine eigenen Kinder zu bekommen, um welche in ihrem Leben zu haben: „Es is eh süß aba ich kann das ausborgen auch von irgendwem.“ Für diesen Zugang wird die Teilnehmerin* stark kritisiert. Unter anderem von Ronja, welche auf die aus ihrer Sicht große Relevanz von Blutsverwandtschaft bei der Kinderfrage verweist: „Ja ausborgen, aba es is nicht dein eigenes Fleisch und Blut“. Letztlich verläuft sich dieses Gespräch in einem Dialog zwischen zwei Teilnehmerinnen* über Babykleidung. Die dritte Passage, die sich ums Thema Kinder dreht, wurde durch eine Nachfrage von mir initiiert. In dieser wird dann diskutiert, was das beste Alter sei, um Kinder zu bekommen. Einig sind sich die jungen Frauen* darin, dass sie *jetzt* noch keine Kinder wollen, sondern erst später, doch gehen die Meinungen darüber auseinander, wann genau der beste Zeitpunkt sei, ob Anfang, Mitte oder Ende 20. Sowohl die Elternschaft ab 30 als auch jene in der Teenagerzeit wird von manchen kritisiert, von Sandra jedoch verteidigt: „Will wer was dagegen sagen. Ja? Meine Mutter war auch 17.“ Außerdem scheint es für die drei an der Diskussion beteiligten von Relevanz zu sein, wie groß der Altersunterschied zwischen Mutter* und Vater* ist. So berichten alle diesbezüglich über ihre eigenen Eltern. Im Weiteren folgt die separate Darstellung der von drei Teilnehmerinnen* zu den Themen „Kinderwunsch“ und Partner*innenschaft jeweils vertretenen Positionen.

b) Sandra: Das „ausgeborgte“ Kind – (k)ein Ausweg?

„Kinder schon gar nicht. Weil ich will keine Kinder“, erklärt Sandra zu Beginn des Gesprächs entschieden. Doch widerspricht sie sich wenig später. Diese Teilnehmerin* entwickelt im Verlauf der Diskussion vermutlich die komplexeste und widersprüchlichste Position von allen jungen Frauen*. So spricht sie davon, dass sie auf gar keinen Fall Kinder wolle und alle Kinder anstrengend seien, und schließt dennoch nicht aus, später welche zu bekommen. Außerdem entwirft sie eine Alternative dazu, eigene Kinder zu bekommen, nämlich sich Kinder von anderen Verwandten oder Freund*innen auszuborgen. Dennoch scheint die Teilnehmerin* selbst nicht daran zu glauben, dass sie sich langfristig der gesellschaftlichen Rollenerwartung, Mutter* zu werden, entziehen wird können. Dieser Ambivalenz von

Widerstand und Resignation angesichts vergeschlechtlichter Rollenerwartungen soll im Weiteren nachgegangen werden.

Zu Beginn des Gesprächs antwortet Sandra auf diesbezügliche Nachfragen von anderen Teilnehmerinnen* sehr klar und deutlich, dass sie nicht vorhabe, ihren derzeitigen Freund* zu heiraten und auf keinen Fall Kinder wolle. Sie begründet dies indirekt damit, dass ihrer Meinung nach alle Kinder anstrengend seien. Obwohl sie in der Gruppe mit dieser Position auf viel Widerstand stößt – sowohl damit, keine Kinder zu wollen, als auch mit ihrer Behauptung, alle Kinder wären anstrengend – rechtfertigte sie sich nicht für diese und bleibt dabei. Sie fasst ihren eigenen Standpunkt folgendermaßen zusammen: „Alle Kinder sind anstrengend. Und ich will keine Kinder. [Pause] Aber wenns passiert, passiert. Mmmh.“ Hier kommt es zu einem ersten Bruch in ihrer Selbstdarstellung. Zuerst sagt sie klar und deutlich, dass sie keinen Kinderwunsch habe, nur um im nächsten Satz zu erklären, dass sie sowieso keinen Einfluss darauf habe, ob sie Mutter* werden würde oder nicht. Sie erklärt keine Kinder zu wollen, sie findet diese anstrengend, eigene Kinder wären für sie nur aufgrund eines Missgeschicks, eines eigentlich unerfreulichen Ereignisses denkbar. Gleichzeitig sieht sie sich in ihrer Vorstellung nicht in der Lage, dieses zu verhindern.

In der nächsten Passage, in der es wieder um das gleiche Thema geht, entwirft sie ein alternatives Szenario dazu, eigene Kinder zu bekommen:

„Stell dir vor [Pause] meine Tante kriegt noch ein Kind oder so [...] Ich kann das Kind nehmen für ein[en] Tag. Es schläft bei mir, wenns älter is [...] und dann geb ich das Kind wieder ab. Und fertig.“

Keine eigenen Kinder zu wollen und zu bekommen ist für sie also nicht gleichbedeutend damit, keine Kinder in ihrem Leben zu haben, wenn ihr danach wäre. Ich finde, besonders der Schluss weist darauf hin, dass es ihr viel mehr darum zu gehen scheint, nicht die Letztverantwortung zu tragen, und vielleicht auch darum, freier entscheiden zu können, wann sie Lust auf ein Kind hat und wann nicht. Auf mich wirkt es so, als habe sich die betreffende junge Frau* durchaus eingehend mit dem Thema und ihren eigenen Wünschen diesbezüglich beschäftigt. Umso überraschender erscheint es, dass sie, als sich das Gespräch wieder um die Kinderfrage dreht, etwas ganz anderes sagt. Nachdem sie noch einmal bekräftigt, dass sie weder Kinder noch Mann* wolle: „In meiner Zukunft bin nur ich. Und keine Kinder und kein Freund und kein Mann,“ meint sie wenig später: „Ja irgendwann sicha. Aber nicht jetzt dann gleich. mit 20, 22.“ Nachdem sie so lang und entschieden dafür argumentiert hat, wie

anstrengend sie Kinder findet und dass sie sicher keine eigenen wolle (genauso wenig wie eine Partner*innenschaft mit einem Mann*), änderte sie anscheinend ganz plötzlich ihre Meinung.

Auch an einer weiteren Stelle im Gespräch drückt sich ihre Ambivalenz aus – und zwar als sie ein Bild von mütterlichem* Verhalten entwirft, dem sie eigenen Angaben zufolge nicht entspreche, nämlich jenem, in Krisensituationen rasch zu reagieren. Bei ihrem Versuch, Butter auf einer Alufolie in der Mikrowelle zu schmelzen, begann es Sandra zufolge in der Küche zu brennen:

„Und dann hat es voll gebrannt. Und ich steh so da. [Pause] [leises sprechen:] Mama [...] [normale Lautstärke:] Sie hat das dann ausgemacht [...] weiß nicht wie sie auf das kommt. Das geht ur schnell bei Müttern. Weiß nicht. Jaaa. Alles so Reflex. Ich hab das nicht. [...] ich [...] gerat in Panik.“

Doch fügt sie später noch leise hinzu: „Aber wenn ich das machen muss. Ja.“ Sie geht also davon aus, dass sie, auch wenn sie nicht von sich annimmt, „Mutter*reflexe“ zu besitzen, in die Situation kommen könnte, als Mutter* agieren zu müssen. Hier klingt Sandra ähnlich resigniert und ihre Zukunft ähnlich unabwendbar, wie bereits in der ersten Passage zum Thema „Kinderwunsch“, in der sie meint, wenn sie Kinder bekäme, dann wäre es eben so. Gleichgültig, ob Sandra Kinder anstrengend oder süß findet, ob sie sich gegenwärtig noch so sicher ist, keine zu wollen, ob sie sich selbst für fähig hält oder nicht, es ist nicht auszuschließen, dass sie dennoch welche bekommen wird. Meinem Eindruck nach bewegt sich die Jugendliche in einem Spannungsfeld zwischen dem eigenen Bedürfnis, keine Kinder zu bekommen, und der Zukunftserwartung, dass sie diesbezüglich möglicherweise gar keine Wahl haben wird. Eigentlich lässt sich die Resignation dieser jungen Frau* nur dahingehend deuten, dass der kollektive Druck, welcher mit der gesellschaftlichen Erwartungshaltung, Frauen* müssten auch Mütter* werden, einhergeht, von der Jugendlichen so stark empfunden wird, dass sie letztlich immer wieder in Frage stellt, ob ihre eigenen Bedürfnisse und Überlegungen diesbezüglich überhaupt eine Rolle spielen. Jedenfalls fällt auf, dass diese junge Frau* scheinbar nicht daran glaubte, ihre Familienplanung in letzter Instanz selbst bestimmen zu können¹⁰³.

¹⁰³ Beachtenswert erscheint ihre Darstellung besonders vor dem Hintergrund, dass Verhütungsmittel in Wien relativ leicht zugänglich sind und auch die Möglichkeit existiert, strafrechtlich unverfolgt Schwangerschaftsabbrüche durchführen zu lassen, wobei hier die finanziellen Kosten die Zugänglichkeit erschweren.

c) Hana: Humor als Strategie und Lesbisch-Werden eine Alternative?

„Heirate mich und passt schon. Krieg ma 10 Kinda“, meint Hana gegenüber Ronja. Auch für Hana scheint die Frage nach der Familienplanung eine relevante zu sein, jedenfalls beteiligte sie sich an den diesbezüglichen Gesprächen und erzählt auch von sich aus über ihre Zukunftserwartungen zu dem Thema. Doch tut sie dies auf eine Weise, die es ihr erlaubt, sich weniger festzulegen als andere Teilnehmerinnen*, zum einen indem sie sich selbst widerspricht, zum anderen durch Überzeichnung und Humor. Dadurch gelingt es ihr, sich weniger angreifbar zu machen als etwa Sandra, die sich immer wieder dafür rechtfertigen muss, keine Kinder und keinen Ehemann* zu wollen. Zwar widerspricht sich auch Sandra immer wieder selbst, wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich erläutert wurde, doch tut Hana dies auf ganz andere Weise. Hana stellt, anders als Sandra, weder implizit noch explizit grundsätzlich in Frage, ob ein Kinderwunsch oder eine heterosexuelle Lebensplanung legitim sei. Außerdem meinte Hana *zuerst* in Übereinstimmung mit (gesellschaftlichen geschlechtsspezifischen) heteronormen Erwartungen, dass sie Mann* und Kind wolle, *später* stellt sie beides eher zurückhaltend, nebenbei oder humorvoll überzeichnend in Frage. Dass Lesbisch-Werden eine Alternative angesichts des andernfalls möglicherweise unausweichlichen Schicksals von Ehemann* und Mutter*schaft sein könnte, bringt sie erst später auf.

Hanas Aussagen zum Thema Kinder und Partner*innenschaft sind teils widersprüchlich und humorvoll und decken dabei ein relativ weites Spektrum an Optionen ab. Zu Beginn spricht sie davon, „ein Kind. Oder ein halbes“ zu wollen, worüber die anderen jungen Frauen* dann auch lachen. Außerdem meint sie auch, sie wolle einen Mann*. Dem widerspricht sie später, als sie einer anderen Teilnehmerin* anträgt, sie zu heiraten. Dabei spricht sie dann davon, gleich zehn Kinder gemeinsam zu bekommen, was in dem Kontext wie eine bewusste Überzeichnung wirkt. Nachdem Ronja das Angebot mit dem Hinweis, sie sei nicht lesbisch, ablehnt, erwidert Hana lachend: „Ich operier mich, kein Problem“. Auch diese letzte Aussage scheint nicht so ganz ernst gemeint zu sein.

Während Humor und Überzeichnung Hanas Strategien zu sein scheinen, um Anfeindungen und Kritiken an ihrer Einstellung zu Kindern und Ehe in der Diskussion zu vermeiden, wirkt es an mehreren Stellen in dem Gespräch so, als sehe sie im Lesbisch-Werde einen möglichen Ausweg. Denn sie scheint Zweifel daran zu hegen, ob die traditionelle Familienplanung

tatsächlich das Richtige für sie sei. Abgesehen von dem Heiratsantrag, den sie einer Teilnehmerin* während des Gespräches macht, meint sie etwa gegenüber einer anderen Teilnehmerin*, die verkündet, sie wolle weder Mann* noch Kind: „Werd lesbisch ganz einfach.“ Dass Hana davon spricht, lesbisch zu *werden* und dann auch noch „ganz einfach“, ist meinem Eindruck nach ein Ausdruck für einen spielerischen Zugang zu Alternativen abseits gesellschaftlicher Erwartungen und bedeutet nicht unbedingt eine grundsätzliche Leichtigkeit in Bezug auf das Thema sexuelle Orientierung.

Während Hana dort, wo sie Alternativen zu einer traditionellen heterosexuellen Zukunftsplanung formuliert, tendenziell überzeichnete und sich humorvoll ausdrückt, wirkt sie ernst, als sie gegen Ende des Gesprächs einmal ganz ohne Lachen oder Kichern anmerkt:

„Ich weiß jetzt nicht wirklich ob ich einen Mann haben will. Und Kinda. Dann denk ich mir ma denselben Scheiß jeden Tag.“

Hier wird deutlich, dass die Teilnehmerin* negative Assoziationen zu Ehe und Kindern, kurz zur Kleinfamilie, hat. Sie verbindet damit ein Gefangensein in einer täglichen Routine. Dennoch scheint sie sich auch in Bezug auf die Alternative *Lesbisch Werden* nicht festlegen zu wollen, so grenzt sie sich massiv von einer Arbeitskollegin* ab, die von einer anderen Teilnehmerin* als lesbisch bezeichnet worden war.

d) Ronja: Kinderwunsch als Norm und Tod als Perspektive?

„Kinder ist das Schönste was es auf der Welt gi-ibt“, so Ronja als Reaktion auf Tamara, die meint, sie wolle keine Kinder. Wenn Sandras und vielleicht auch Hanas Positionen Ambivalenzen zum Thema Kinderkriegen ausdrückten und beide auf unterschiedlichen Wegen nach Alternativen suchen, so repräsentierte Ronja einen ganz anderen Standpunkt. Ihre Aussagen lassen darauf schließen, dass der Wunsch, Kinder zu bekommen, für sie eine Selbstverständlichkeit ist, eine Norm, die nicht hinterfragt werden soll. Das zeigt sich etwa in ihrer Antwort auf Sandras Erklärung, sie wolle keine Kinder. Ronja erwidert darauf: „Wie kannst du das nur sagen?“ Ich sehe darin eine Zurechtweisung, die sich mit dem Verweis auf einen Normbruch legitimiert. Ronja ist zwar diejenige, die in der Diskussion wiederholt auf die Thematik des Kinderwunsches zu sprechen kommt, indem sie andere Teilnehmerinnen nach ihren Kinderwünschen fragt, doch ist sie an keiner tatsächlichen Auseinandersetzung darüber interessiert. Es scheint fast so, als ginge es ihr nur darum, dass der Kinderwunsch als Norm bestätigt würde. Das schließe ich daraus, dass sie auf der einen Seite das Thema

aufbringt und auf der anderen Seite mehrmals versucht, die Diskussionen anderer Teilnehmerinnen zu unterbrechen, indem sie einwirft: „seids leise“ oder „genug“.

Sie will auch Sandras Alternativszenario, statt eigene Kinder zu bekommen, die von anderen „ausborgen“, nicht als legitime Alternative anerkennen, denn in diesem Fall wären sie dann ja nicht ihr „eigen Fleisch und Blut“. Wie sich an diesem, wie auch den anderen Kommentaren zeigt, argumentiert Ronja immer in Hinblick auf gesellschaftliche Normen und die damit verbundenen Erwartungen an Frauen*, Kinder zu gebären und aufzuziehen. Es geht nicht darum, dass sie selbst Kinder „süß“ findet oder viele haben will, es geht darum, dass es *richtig* sei, eigene Kinder zu wollen. Davon versucht sie auch die anderen zu überzeugen. Ronja argumentiert jedoch nicht nur, indem sie auf Normvorstellungen zur Kinderfrage verweist, sondern auch in Verteidigung eben dieser.

Weniger vehement, jedoch ambivalent zeigt sich Ronja in Bezug auf die Frage sexueller Orientierung. Einerseits scheint es ihr ein Anliegen zu sein, klar zu stellen, dass sie selbst heterosexuell ist. So spricht sie nicht nur davon, später einen Mann* zu wollen, sondern meint auch gegenüber Hana, die ihr anbietet, sie zu heiraten: „Ich bin nicht lesbisch wie du.“ Außerdem hat sie selbige auch schon als „homo“ beschimpft. Andererseits bekundet sie aufrichtig klingendes Interesse, als Hana von ihrer lesbischen Arbeitskollegin* und deren (sexuellen) Annäherungsversuchen berichtet. Ronja reagiert auf die Frage der sexuellen Orientierung beziehungsweise auf das Thema, Partner*innenschaft, nicht mit der gleichen verbalen Entschlossenheit, mit der sie die gesellschaftliche Norm „Kinderwunsch“ verteidigt. Sie scheint zwar davon auszugehen, dass alle einen Mann* heiraten wollen, doch als sowohl Hana als auch Sandra diesen Lebensweg für sich in Zweifel ziehen, greift sie diese nicht sofort dafür an und versucht auch nicht zu verhindern, dass sich andere über dieses Thema austauschten.

Obwohl Ronja für sich selbst einen eher konservativen und heteronormativen Lebensentwurf vorsieht und besonders bei dem Thema „Kinderwunsch“ auch keine kontroversen Meinungen und Vorstellungen gelten lassen will, finden sich auch in ihren Aussagen Brüche. Diese tauchen vor allem dort auf, wo es um die Auseinandersetzung mit vergeschlechtlichten Rollenzuweisungen und Stereotypen von Weiblichkeit geht. So spricht sie beispielsweise von ihrem Wunsch, eine Haushälterin* zu haben, damit diese den Haushalt für sie erledigen würde. Die damit verbundenen Ambivalenzen wurden bereits diskutiert. Außerdem zeigt

Ronja keine besondere Affinität dazu, sich feminin¹⁰⁴ zu kleiden, wozu ihre Mutter und Sandra sie in der Vergangenheit immer wieder überreden wollten. Als Sandra¹⁰⁵ während des Gesprächs einen neuerlichen Versuch in diese Richtung unternimmt, erwiderte Ronja: „Träum weiter [...] zu meiner Hochzeit komm ich in Spatschuhn eud[a]. Ich komm in Jogginghose“, woraufhin eine wissen wollte: „aba in weiß oda?“ und die Angesprochene „sowieso“, erwiderte. Ronja wünscht sich nicht nur viele Kinder, sondern auch eine Hochzeit in Weiß mit einem Mann*. Zu dieser will sie jedoch nicht in einem Brautkleid erscheinen, sondern in Sportkleidung. Damit bricht sie zwar mit gewissen klassischen Vorstellungen in Bezug auf Weiblichkeit, inwiefern es sich dabei um einen Punkt von Relevanz handelt, ist nicht eindeutig zu beantworten. Jedenfalls drückt sich darin bis zu einem gewissen Grad die Fähigkeit aus, auch dort selbstbestimmt zu bleiben, wo die eigenen Vorstellungen und Bedürfnisse von gesellschaftlichen Normen abweichen.

Ronja stellt, so meine Conclusio, an keiner Stelle vergeschlechtlichte Rollenzuweisungen ernsthaft in Frage, vielmehr scheint sie sich in dem Gespräch, dort wo ihre Bedürfnisse und Vorstellungen nicht übereinstimmen, auf manchmal kreative Weise damit zu arrangieren. So weist sie nicht die Verantwortung für die Haushaltsführung zurück, sondern wünschte sich eine Haushälterin*, welche diese Aufgabe übernehme. Sie fühlte sich nicht wohl in allzu femininer Kleidung, doch will sie deshalb nicht auf den Traum von der Braut* in Weiß verzichten und kündigt an, in Sportschuhen und -hose zu kommen, womit sie durchaus stereotype Zuschreibungen von Weiblichkeit subvertiert. Doch in Hinblick auf lebensbiographisch relevante Entscheidungen entsprechen ihre Zukunftsvorstellungen vergeschlechtlichten Rollenzuweisungen. Diese werden an keiner Stelle grundsätzlich in Frage gestellt. Obwohl Ronja immer wieder die leibliche Mutter*schaft anpreist und verteidigt, scheint auch sie etwas an diesem idealtypischen Lebensentwurf – von Ausbildung beenden, das Elternhaus verlassen, heiraten und Kinder aufziehen – deprimierend zu finden, denn sie beendete ihre Erzählung zur allgemeinen Zukunftserwartung mit den Worten:

¹⁰⁴ Konkret geht es in dem Gespräch vor allem um das Tragen von Stöckelschuhen und Kleidern.

¹⁰⁵ Insofern wirkt es so, als würden sich Ronja und Sandra wechselseitig auf weibliche Rollenerwartungen festlegen. Sandra will Ronja davon überzeugen, sich „femininer“ zu kleiden, und Ronja akzeptiert Sandras Wunsch nach Kinderlosigkeit nicht.

„Und dann ja. Irgendwann-mal; [leise gesprochen:] bring ich sie [Mann und Kinder] um. [...] Bring sie umm. Und dann lieg ich eh schon im Grab.“

Während Sandra mehrmals entschieden meint, sie wolle weder Mann* noch Kinder und Hana etwas zurückhaltender, aber doch, in Frage stellte, ob sie dies wolle, vertritt Ronja mehrmals entschlossen, beides zu wollen. Auffällig ist hier, dass sowohl Sandra als auch Hana Ansätze von alternativen Lebensentwürfen entwickeln und Ronja dies nicht tut, da sie die traditionelle Lebensplanung im Gespräch nicht in Frage stellt. Dennoch scheint auch Ronja Negatives mit der Zukunftserwartung „Mann* und Kinder“ zu verbinden, doch hat sie sich so sehr darauf festgelegt, dass dies der „richtige“ Lebensplan sei, dass ihr nur der Ausweg bleibt, sich davon zu befreien, indem sie den Mord an den fiktiven Kindern und dem Ehemann* mit anschließendem Selbstmord imaginiert.

Die eben beschriebenen Auseinandersetzungen der drei jungen Frauen* mit vergeschlechtlichten gesellschaftlichen Erwartungen sind höchst ambivalent und komplex. Folglich lässt sich keine eindeutige und einfache Conclusio dazu formulieren, warum sie sich wie positionieren.

Handelt es sich bei den vorangegangenen Darstellungen um individuelle Strategien und Positionierungen, so gibt es bei der Behandlung des Themas „Kinderwunsch“ in der Gruppe „Sternschnuppe“ noch eine weitere grundsätzliche Besonderheit, die ich als kollektive Strategie bezeichnen würde. Es wurde relativ distanziert über die genannten Themen diskutiert.

a) Distanzierung: Eine kollektive Strategie im Umgang mit persönlicher Betroffenheit

Obwohl die jungen Frauen* der Gruppe „Sternschnuppe“ in der Auseinandersetzung mit dem Thema „Kinderwunsch“ immer wieder auch persönliche Zukunftspläne einbringen, wird dabei grundsätzlich eher auf einer fiktiven Ebene debattiert. Es scheint nicht so sehr um individuelle Meinungen, sondern vielmehr um das Finden einer allgemeingültigen Wahrheit zu gehen. So meint Sandra etwa nicht, *sie* finde Kinder anstrengend, sondern: „Alle Kinder sind anstrengend“. Auffällig ist dabei, mit welcher Distanz zum Thema – bei gleichzeitigem Involviert-Sein – diskutiert wird. Die Jugendlichen sprechen über Kinder in einer objektivierenden Weise, indem sie über diese reden, als wären sie Gegenstände. So meint etwa Sandra: „Es is es süß aba ich kann das ausborgern auch von irgendwem“. Ohne Kenntnis

des Kontextes könnte mensch bei diesem Kommentar ebenso annehmen, es gehe um ein Kuscheltier oder ein Kleid.

Es fällt jedoch nicht nur auf, dass die jungen Frauen* über Kinder verdinglichend sprechen, sondern auch dass es in der Diskussion nie um eine Beziehung zu einem möglichen Kind geht. Es wird darüber debattiert, ob Kinder nun etwas „Schönes“ seien, „anstrengend“ oder vielleicht doch eher „süß“. Die Jugendlichen stellen in Frage, ob Kinder von Anderen „auszuborgen“ eine legitime Alternative dazu darstellt, eigene Kinder zu bekommen, aber an keiner Stelle berichtet eine Teilnehmerin* der Gruppe „Sternschnuppe“ von irgendeinem persönlichen Bezug zu Kindern, von eigenen positiven oder negativen Erfahrungen mit ihnen. Dieses abstrakte Sprechen scheint mir zum einen dazu zu dienen, einen gewissen Abstand zum Thema herzustellen und dadurch auch weniger verletzbar und angreifbar zu sein, zum anderen deute ich es als Hinweis darauf, dass die Jugendlichen an dieser Stelle nicht nur über ihre individuellen Kinderwünsche diskutieren, sondern Stellung beziehen gegenüber einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung, der zufolge alle Frauen* Kinder bekommen möchten. Es geht hierbei also mehr um die unterschiedlichen „Wahrheiten“, welche die Jugendlichen über Kinder schon kennengelernt haben, sowie ihre jeweiligen Positionen diesen gegenüber und nicht um eigene Erfahrungen.

3.2.3.2 Über die Rolle von Heterosexualität und Lesbisch-Sein

Wie bereits ausgeführt, hat Skeggs in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass „Investitionen“¹⁰⁶ in Heterosexualität für die Frauen* in ihrer Untersuchung eine Möglichkeit waren, Anerkennung zu bekommen (vgl. Skeggs 1997, S. 136). Meiner Einschätzung nach wird Heterosexualität von den Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sternschnuppe“ nicht so sehr in Hinblick auf die Frage, wie viel Respekt durch eine heteronormative Zukunftsplanung zu erlangen sei, diskutiert, sondern entweder als Selbstverständlichkeit behandelt, oder im Sinne eines Phänomens, welches gegenwärtig teilweise negative Auswirkungen auf die jungen Frauen* hat oder später bekommen könnte, verhandelt. So problematisieren die

¹⁰⁶ Eine „Investition“ wäre in diesem Sinne etwa zu heiraten. Nicht nur gehen die Frauen* in Skeggs Untersuchung davon aus, dass dies eine finanzielle Absicherung bedeuten könne, sondern auch, dass es gesellschaftliche Anerkennung bedeutet. Eine verheiratete Frau*, so die Annahme, sei *respektabel*, eine wünschenswerte Eigenschaft (vgl. Skeggs 1997, S. 126).

Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sternschnuppe“ etwa Machtungleichheiten, die Begegnungen und Beziehungen mit höher gestellten Männern* mit sich bringen und sich negativ auf sie selbst auswirken können; dies unter anderem, als sie sich davon abgrenzen, einen reichen Mann* zu heiraten, da dies eine (ungewollte) Abhängigkeit bedeuten würde. An einer späteren Stelle erwähnt eine der jungen Frauen* auch die Bedrohung durch sexualisierte Gewalt, der die Jugendlichen in der Arbeit durch männliche Vorgesetzte ausgesetzt sein können. So meint Sandra gegenüber Hana (nachdem diese davon berichtet hatte, ihre Arbeitskollegin* habe sie in einem unbeobachteten Moment „angetatscht“): „Sei froh dass du nicht mit dein Chef allein bist“.

Der entscheidende Punkt scheint mir in diesem Zusammenhang aber zu sein, dass zwei Teilnehmerinnen* ihre heterosexuelle (beziehungsweise lesbische) Zukunftsplanung, ähnlich wie das Thema Kinderwunsch, als eine Frage verhandeln, bei der es um eine ambivalente Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und Zuschreibungen geht. Das Ziel scheint dabei zu sein, sich von diesen abzugrenzen, einen eigenen Standpunkt zu finden und, so dies möglich, die anderen davon zu überzeugen diesen anzuerkennen. Diese beiden Teilnehmerinnen* behandeln die Frage der Heterosexualität eher als ein Problem (einen gesellschaftlichen Zwang mit manchmal negativen Auswirkungen), zu dem sie sich irgendwie verhalten müssen, und nicht als eine Ressource, um Anerkennung zu finden. Die Auseinandersetzung bietet ihnen auch spielerische Möglichkeit, Räume des für sie Denk- und Wünschbaren neu zu definieren und damit eine Grundlage für eigene Träume zu schaffen.

Für andere wiederum scheinen positive und romantische Vorstellungen mit der Frage der Heterosexualität verbunden zu sein. So geht es etwa darum, aus Liebe (und in Weiß) zu heiraten oder, wie Sanela aus der Gruppe „Sonnenschein“ es formulierte, auf „den Richtigen“ zu warten.

Während die Aussicht auf die Heirat mit einem Mann* und Kinder-Bekommen¹⁰⁷ für manche eine eher positive Perspektive zu sein scheint, sieht eine junge Frau* im Lesbisch-Werden

¹⁰⁷Anscheinend besteht für die Jugendlichen ein Zusammenhang zwischen dem Wunsch, einen Partner* zu haben, und dem, Kinder zu bekommen. Jene Jugendlichen, die heiraten wollen oder eine Partner*innenschaft mit einem Mann* anstreben, berichteten auch davon, Kinder zu wollen. Umgekehrt sprechen jene, die keine eigenen Kinder planen, nicht über mögliche zukünftige Partner*innenschaften oder sie schließen explizit eine

eine Möglichkeit, aus diesem schablonenhaft vorgefertigten Lebenslauf mit den damit einhergehenden Zwängen und Einschränkungen auszusteigen. Aber auch Lesbisch-Sein oder -Werden wird ambivalent verhandelt. So kommt es auch zu homophoben Äußerungen und zu einer Beschimpfung der (vermeintlich?) lesbischen Arbeitskollegin* einer Teilnehmerin*, auch wenn diese mit deren Aussehen, nicht mit deren sexueller Orientierung begründet wird.

Sowohl Lesbisch-Werden, als auch eine heterosexuelle Zukunftsplanung zu haben, werden größtenteils auf einer abstrakten Ebene und in Hinblick auf gesellschaftliche Normen und geschlechtsspezifische Rollenerwartungen diskutiert. Dabei scheint es kaum um die Frage von individuellem (gleich- oder gegengeschlechtlichem¹⁰⁸) Begehren zu gehen. Vielmehr geht es darum, wie sich die Teilnehmenden aus ihrer persönlichen Perspektive heraus strategisch am günstigsten innerhalb patriarchaler und heteronormativer Herrschaftsverhältnisse und den daraus erwachsenden Anforderungen an sie positionieren wollen. Jede der jungen Frauen* scheint darauf eine andere, individuelle und immer ambivalente Antwort zu finden. Dass es sich dabei um strategische Positionierungen handelt, schließe ich unter anderem daraus, dass Hana davon spricht, lesbisch zu *werden*, wenn sie selbst oder eine andere sich nicht sicher sind, ob sie später tatsächlich eine Beziehung mit einem Mann* wollen. Während Hana ihre eigene heterosexuelle Zukunftsplanung in Frage zu stellen scheint, weil sie keine Lust auf all die Verpflichtungen und Erwartungen hat, die sich aus ihrer Sicht daraus ergeben, nennt Sandra keine Gründe dafür. Doch drückt die Formulierung „Lesbisch-Werden“ aus, dass es sich dabei um etwas handelt, das – im Unterschied zu eher biologistischen Vorstellungen von sexueller Orientierung – bewusst gewählt werden kann. Indem sie das Lesbisch-Werden als Antwort auf ein Problem sieht, wird es zu einem strategischen Mittel, bei dem sich die Frage des eigenen sexuellen Begehrens gar nicht zu stellen scheint.

intime Beziehung zu einem Mann* aus. Sandra etwa meint: „In meiner Zukunft bin nur ich. Und keine Kinder und kein Freund und kein Mann. Oder sonst was.“

¹⁰⁸ Sandra etwa hat zum Zeitpunkt des Interviews einen Freund* und spricht dennoch davon, später weder Freund*, noch Mann* zu wollen. Als ich Sandra zum ersten Mal traf (eine Woche vor dem Interview) erzählte sie davon, einen auf irgendeine Weise gewalttätigen Freund* zu haben. Möglicherweise ist auch dies der Grund dafür, dass sie in Zukunft keine Beziehung zu einem Mann* will.

3.2.3.3 Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Mechthild Oechsle und Birgit Geisler, die zu Beginn der 1990er Jahre in Deutschland junge Frauen* nach ihrer Lebensplanung befragten, kommen zu dem Schluss, dass die zentrale Herausforderung für Frauen* darin liegt, den widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen nachzukommen, sowohl beruflich erfolgreich zu sein, als auch familiäre Pflichten nicht zu vernachlässigen (Oechsle/Geisler 1991, S. 63f). Auf theoretischer Ebene wurde diese Problematik etwa von Regina Becker-Schmidt aufgegriffen, die auch den Begriff der *doppelten Vergesellschaftung* (Becker-Schmidt 1987) prägte. Es geht hierbei darum, dass der Arbeitsbegriff, der ursprünglich männlich konnotiert ist und sich somit zu allererst auf „marktvermittelte Tätigkeiten“ (Becker-Schmidt 2003, S. 12) bezieht, revidiert wird, um auch jene Aktivitäten und Fähigkeiten miteinzuschließen, die in der sogenannten privaten Sphäre verrichtet werden.¹⁰⁹ Dies steht freilich im Widerspruch zum Ansatz der Wert-Abspaltungskritik nach Roswitha Scholz, demzufolge sich reproduktive Tätigkeiten nicht mit Begriffen der kapitalistischen Logik von Mehrwertproduktion akkurat beschreiben lassen (vgl. Scholz 2000). Dennoch ist Becker-Schmidts Zugang hier insofern hilfreich, als dieser es ermöglicht zu kritisieren, dass die gesellschaftliche Erwartung an Frauen*, Haus- und Lohnarbeit zu verrichten, eine doppelte Vergesellschaftung für sie bedeutet, die ein gesellschaftliches Dilemma als „Frauenproblem“ erscheinen lässt (vgl. Becker-Schmidt 2003, S. 12). Die Jugendlichen in beiden Gruppengesprächen verhandeln dieses Problem überhaupt nicht. Unklar bleibt an dieser Stelle, ob sie davon ausgehen, nach der Heirat ohnedies Hausfrauen* zu werden, oder ob sie die Doppelbelastung, die sie im Falle der Berufstätigkeit erwarten, als selbstverständlich hinnehmen und daher nicht verhandeln.

¹⁰⁹ Dies war, wie Becker-Schmidt schreibt, eines der Anliegen der Feministinnen* in den 1970er Jahren, um die Ungleichheit zwischen Männern* und Frauen* sichtbar zu machen und anzugreifen (vgl. Becker-Schmidt 2003, S. 12).

In der folgenden Grafik sind die Ergebnisse dieser Analysekatgorie zusammengefasst:

Analysekatgorien	Themen	Strategien
Familienplanung und Heterosexualität		
	Diskussion zum Thema Kinder: Kinder „anstrengend“ oder/und „süß“ bzw. keine Kinder zu wollen legitim? Richtiges Alter für das erste Kind?	Distanziertes Sprechen über Themen trotz persönlicher Betroffenheit (z.B. von der Zuschreibung Mutter*schaft) – bringt Abstand und ermöglicht vielleicht erst das Sprechen darüber
	Heteronormative Zukunftsplanung als romantischer Traum und als Bedrohung (z.B. von Selbstbestimmung)	
	Vereinbarkeit Beruf und Familie kein Thema	
	Individuelle Positionen:	
	Versuch gesellschaftliche Erwartung von Mutter*schaft zurückzuweisen	Vorstellen eines Alternativszenarios – um Wunsch zu untermauern
	Lesbisch-Werden: eine ambivalente Alternative zu heteronormen Zukunftsplanung	Alternativszenario (Lesbisch-Werden), außerdem humorvolle und widersprüchliche Aussagen – so weniger angreifbar
	Kinderwunsch und Heterosexualität als Norm und Tod als Perspektive	Verweis auf gesellschaftliche Normen in Bezug auf Geschlechterzuweisungen und Heterosexualität, um eigene Position zu stützen

3.2.4 Allgemeine Lebenspläne

In der Analysekatgorie *Allgemeine Lebensplanung* wird dem Phänomen nachgegangen, dass sich die Zukunftsperspektiven der jungen Frauen* teilweise sehr normiert ausnehmen. Sie scheinen nichts weiter vom Leben zu wollen oder zu erwarten, als ihre Schulbildung oder Lehre abzuschließen, das Elternhaus zu verlassen, zu heiraten und Kinder aufzuziehen. Auch Frigga Haug und Ulrike Gschwandtner stoßen in ihrer Untersuchung von Schulaufsätzen, die sich mit den Zukunftserwartungen von Schuljugend in Österreich und Deutschland beschäftigt, auf ein ähnliches Phänomen. Teilweise lesen sich die Texte der jungen Frauen* wie Reklamen für die perfekte Familie(nidylle), gesellschaftliche Problemfelder wie die ökonomische oder ökologische Krise oder die zunehmende Prekarisierung am Arbeitsmarkt werden ausgeblendet (vgl. Haug/Gschwandtner 2006, S. 69f). Hier interessiert mich, inwiefern die Jugendlichen ihr eigenes Leben tatsächlich so geradlinig und vorhersehbar imaginieren, wie dies beispielsweise in Walt Disney-Filmen dargestellt wird.

3.2.4.1 Normierte Zukunftserwartungen

„Jaaa. Ich stell mir so vor, dass ich mit 18 ausziehe; Wohnung suche; die Schule beende; keine Ahnung [...] heiraten später; Kinder“, erzählt eine Teilnehmerin*. Die Aussagen zweier weiterer Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sternschnuppe“ klingen fast ident; wie dies möglicherweise interpretierbar ist, soll im Weiteren erörtert werden.

In der Gruppe „Sternschnuppe“ stellen sich die meisten Teilnehmerinnen* zu Beginn der Diskussion, wenn auch mit Unterbrechungen und Abschweifungen, nacheinander mit ihren persönlichen Zukunftsplänen vor. Mitunter revidieren sie später auch wieder Teile dieser anfänglichen „Vorstellrunde“. Was jedoch auffällt, ist, dass diese ersten Beschreibungen alle sehr kurz und schlagwortartig, sowie überdies inhaltlich fast ident sind. Sie ähneln alle dem Zitat vom Beginn dieses Abschnitts; die einzige Variable scheint im Wunsch, den Führer*innenschein zu machen, zu bestehen. Bei zwei Teilnehmerinnen* endet die Aufzählung mit den Kindern, auch mit dem Tod, eine drückte dies so aus: „Und ja. Dann bin ich tot. Ja.“, leise fügte sie hinzu: „schönes Leben“. Eine andere erklärt, sie werde Ehemann* und Kinder vor ihrem eigenen Tod noch ermorden.

Diese anfänglich vorgestellten Lebensentwürfe hinterlassen den Eindruck, weitgehend gleichgeschaltet und normiert zu sein. Auf mich wirken die Zukunftserwartungen nicht nur durch ihre Kürze und dadurch, wie schnell sie in zwei Fällen mit dem Tod enden, trostlos, sondern auch durch den Mangel an jedwedem emotionalen Involviert-Sein von Seiten der Erzählenden. Nicht nur scheinen die Jugendlichen keine eigenen, individuellen Vorstellungen davon zu haben, was von ihrem Leben zu erwarten sei, es scheint sie auch nicht sonderlich zu berühren – als hätten ihre Zukunftspläne nichts mit ihnen zu tun.

Auch die beiden jungen Frauen*, die sich nicht an dieser Anfangsrunde beteiligen, bringen keine neuen Themen ein. Eine erwähnt in einem Nebensatz, in ihrer Zukunft solle es „Freunde“¹¹⁰ geben, doch führt sie dies weder aus, noch wird es von den anderen aufgegriffen. Was noch auffällt, ist, dass das Gespräch immer auf einer allgemeinen Ebene bleibt, ohne je konkret zu werden und darüber zu sprechen, wie der*die künftige Partner*in

¹¹⁰ Ich würde hier davon ausgehen, dass sie sich nicht nur auf männliche Freunde* bezieht,

sein soll, wie oder wo sie wohnen wollen, welche großen und kleinen Dinge ihr Leben aufregend, schön, langweilig oder anstrengend machen werden oder sollen.

Individuelle Perspektiven, wie etwa *keine* Kinder bekommen zu wollen, eine Ausbildung zu planen, die über die gegenwärtige hinausgeht, oder der Wunsch einer Teilnehmerin*, „Vielleicht. Irgendwann mal. Wenn ich ur alt bin [...] [nach] Bosnien zurück“ zu wollen, stoßen auf teils starken Widerstand in der Gruppe. Es wirkt so, als würden die Teilnehmerinnen* einander wechselseitig individuelle Zukunftswünsche und Träume absprechen. Möglicherweise handelt es sich hierbei um eine Strategie, Sicherheit zu schaffen. Gleichzeitig drückt sich darin vielleicht auch (ein berechtigter?) Zweifel an der Möglichkeit der Verwirklichung eines selbstbestimmten Lebens aus, das nicht „klassisch-bürgerlichen“ Lebensentwürfen entspricht. Dennoch, wenn auch bloß vereinzelt und zurückhaltend, werden auch individuelle Perspektiven und Wünsche angesprochen.

Dem gegenüber wirken die Zukunftspläne einer Teilnehmerin* aus der Gruppe „Sonnenschein“ dynamischer. Diese sollen im Weiteren als Kontrast zu den hier beschriebenen ausgeführt werden.

b) Sanela: Karrierebewusst und kinderlieb

Sie wünscht sich später vier Kinder und meinte in Hinblick auf ihren Berufswunsch:

„Also ich mag kleine Kinder sehr. Ich kann mit denen umgehen. [Pause] Ich hab bei mir im Hof [...] fünf Kinder [...]. Keine Ahnung. Ich mag die halt. Ur. Da hab ich beschlossen Kindergartenassistentin oda- [...] Pädagogin [zu werden].“

Darin beschreibt Sanela ein völlig anderes Verhältnis zu Kindern als die Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sternschnuppe“. Sie berichtet von persönlicher Erfahrung mit und ihrem Bezug zu Kindern, ohne dem Verweis auf gesellschaftliche Werte, noch versucht sie allgemeingültige Aussagen zu treffen oder die anderen Teilnehmerinnen davon zu überzeugen, Kinder zu bekommen.

Außerdem ist sie die Einzige, die in ihrer individuellen Zukunftsplanung dezidiert die Frage nach der Höhe der Bildungstitel bei ihrer Berufswahl thematisiert und von möglichen Aufstiegschancen berichtet. Insofern scheinen ihre Zukunftserwartungen zum Teil fundierter, da sie besser als jede andere Teilnehmerin* über Ausbildungsmöglichkeiten informiert ist, zum anderen wirkt ihr Bezug zu dem Thema insgesamt positiver und begeisterter als bei den

anderen. Sie wünscht sich viele Kinder, weil sie Kinder gern hat, nicht weil sie sich von gesellschaftlichen Erwartungen unter Druck gesetzt fühlt. Sie wünscht sich, die Matura zu machen, weil sie sich damit mehr berufliche Wahlmöglichkeiten erhofft (und nicht zu allererst, weil es sich „besser anhört“ und sie damit gesellschaftliche Anerkennung verbindet)¹¹¹. Insgesamt wirken ihre Zukunftsperspektiven dadurch nicht nur positiver, sondern auch so, als wären sie in größerer Leichtigkeit entstanden. Dies könnte freilich auch darauf zurückzuführen sein, dass sie letztlich die Entscheidung noch nicht getroffen hat, ob sie weiter zur Schule gehen oder bald schon arbeiten wird. Gleichzeitig hat sie es vielleicht auch „leichter“ mit ihrer Zukunftsplanung, weil diese im Großen und Ganzen mit gesellschaftlichen Erwartungen konform sind. Anders als die Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sternschnuppe“ lässt sich bei ihr – vielleicht gerade, weil ihre Perspektiven im Großen und Ganzen konform sind –im Hinblick auf weibliche Rollenzuweisungen und klassistischem Leistungsdenken auch keine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen und Benachteiligungen feststellen.

In der folgenden Grafik sind die Ergebnisse dieser Analysekatgorie zusammen gefasst:

Analysekatgorien	Themen	Strategien
Allgemeine Lebenspläne		
	Normierte und trostlose Zukunftserwartungen: Elternhaus verlassen, Ausbildung abschließen, Heirat, Kinder, Tod	Orientieren an gesellschaftlichen Erwartungen: Vermittlung von Sicherheit
	Widerstand gegen Lebenspläne, die nicht mit gesellschaftlicher Norm bzw. kollektiven Vorstellungen der Gruppe konform sind	Verunsicherung vermeiden/abwehren, die durch die Konfrontation mit abweichenden Zukunftswünschen entsteht
	Zukunftserwartungen lebendig, aber konform mit patriarchalen bürgerlich-kapitalistischen Anforderungen	Eigene Wünsche verständlich machen mit Bezug auf eigene Erfahrungen (z.B. Kinderwunsch) und dem Verweis auf bürgerliche Werte („anspruchsvolle“ Aus-/Schulbildung)

¹¹¹ Zumindest artikuliert sie diese Aspekte nicht in Hinblick auf ihre Berufsentscheidung, dennoch ist nicht auszuschließen, dass die Frage der gesellschaftlichen Anerkennung sehr wohl eine Rolle für ihre Ausbildungsentscheidung spielt. Immerhin diskreditiert sie die Berufsentscheidung einer anderen mit den Worten, die Lehre sei doch „eh babyleicht“.

3.2.5 Soziale Positionierung

Wie die anderen Kategorien auch leitet sich diese sowohl aus dem Material der Gruppengespräche als auch aus der Literatur ab. Während Skeggs berichtet, dass die Frauen* in ihrer Untersuchung es teilweise sehr schwierig fanden, ihre Klassenstellung auf den Punkt zu bringen (vgl. Skeggs 1997, S. 94), meint Meulenbelt, dass die wenigsten Menschen wissen, woran sie ihre Zugehörigkeit festmachen, wir jedoch bereits als Kinder lernen zu wissen, wer „mehr“ und wer „weniger“ wert ist als wir (vgl. Meulenbelt 1988, S. 80). Meiner Einschätzung nach ist dieser Aspekt deshalb relevant, weil das Bewusstsein über die eigene gesellschaftliche Position auch die Basis für eine reflexive Auseinandersetzung mit dieser ist beziehungsweise sich als zentral für das Zurückweisen oder Annehmen von gesellschaftlichen Erwartungen zeigt, die mit einem spezifischen Positioniert-Sein verbunden sind.

Meine These ist hier, dass die Jugendlichen die Entscheidungen über ihren beruflichen Werdegang unter anderem vor dem Hintergrund eines teils impliziten, teils expliziten Wissens um ihre eigene soziale Position treffen. Es sind jedoch nicht nur Erfahrungen, die mit Klasse und Geschlecht (sowie sexueller Orientierung) zu tun haben, welche die Jugendlichen dazu zwingen, Stellung zu beziehen, sondern auch diskriminierende Erlebnisse und Zuschreibungen aufgrund ihres Migrationshintergrundes. Im ersten Teil dieser Analysekategorie geht es daher a) um thematisierte Diskriminierungserfahrungen auf Grund ihres Migrationshintergrundes oder der ihnen zugeschriebenen „ethnischen Herkunft“¹¹² einschließlich eines Beispiels für den Umgang einer Jugendlichen damit; sowie b) um die Frage, welche Bedeutung das Bewusstsein über die eigene soziale Positionierung für die Jugendlichen in Hinblick auf ihre (berufliche) Entscheidungsfindung hat. Der zweite Teil dieses Abschnitts beschäftigt sich dann mit den Strategien der Positionierung, die im Zuge der

¹¹² „Ethnische Herkunft“ ist ein umstrittener und schwammiger Begriff. In Ermangelung eines besseren Terminus verwende ich ihn dennoch in dieser Arbeit. Gemeint sind damit die (angenommenen) Besonderheiten von Personengruppen entlang von Sprache, Religion, Tradition und Bräuchen. Das Gleichbehandlungsgesetz untersagt etwa die Benachteiligung von Personen aufgrund ihrer „ethnischen Zugehörigkeit“. Geschützt sollen damit solche Personen werden, „die als fremd wahrgenommen werden, weil sie aufgrund bestimmter Unterschiede (z.B. Muttersprache, Hautfarbe) von der regionalen Mehrheit als fremd wahrgenommen werden“ (help.gv.at). In diesem Zitat drückt sich bereits aus, dass ethnische Zugehörigkeit häufig etwas Fremddefiniertes ist und nicht unbedingt in einem Zusammenhang mit der Selbst-Identifikation der diskriminierten Person stehen muss. Doch unabhängig davon, wie eine Person ihre eigene ethnische Zugehörigkeit definiert (so sie sich diese Frage überhaupt stellt), ist der Begriff insofern hilfreich, als sich damit Diskriminierung benennen lässt.

Auswertung des Materials identifiziert werden konnten. Hier werden die Erkenntnisse hinsichtlich der Strategien der Positionierung der vorangegangenen Kapitel zusammengefasst und in Bezug zueinander gestellt. Die Unterscheidung in inhaltliche Stellungnahmen und Strategien der Positionierung schien mir im Kontext dieser Analysekategorie genauso wie die getrennte Darstellung der beiden Gruppen wenig sinnvoll.

a) Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Migrationshintergrund und Zuschreibungen entlang von „ethnischer Herkunft“

Bis auf eine Teilnehmerin* sind alle Teilnehmerinnen* der beiden Gruppengespräche Migrantinnen* der ersten oder zweiten Generation aus Nachfolgestaaten Jugoslawiens oder aus Polen. Die Jugendlichen bringen von sich aus nur an wenigen Stellen und eher beiläufig Themen und diskriminierende Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrem Migrationshintergrund ein. Das bedeutet freilich nicht, dass diese nicht existieren. Viel eher kann gemutmaßt werden, dass die Auswirkungen des Herrschaftsverhältnisses, das auf „ethnischer Zugehörigkeit“, Migrationshintergrund und Aussehen beruht, genauso leicht unsichtbar werden wie andere Diskriminierungserfahrungen, wenn mensch nicht den Blick dafür schärft. Der Fokus dieser Arbeit liegt darauf, das Zusammenspiel der Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht ein Stück weit zu entschlüsseln. Ein zusätzliches Unterdrückungsverhältnis in die Analyse miteinzubeziehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch möchte ich diesen Punkt, da er von den Jugendlichen thematisiert wird, nicht unsichtbar machen und im Folgenden an einem Beispiel illustrieren.

Ronja, deren Eltern aus Polen zugewandert sind, bezieht sich in ironischer Weise auf ein Vorurteil Pol*innen gegenüber. Sie sagt zu mir, nachdem sie erfahren hat, dass ich keinen Fernseher besitze, ich solle mir einfach einen der Bildschirme im Raum mitnehmen, und fügt dann lachend hinzu: „Ich kanns machen, ich bin Polin. Rabat.“ Gleichzeitig bestätigte sie ein anderes Vorurteil, als eine der jungen Frauen* (jene ohne Migrationshintergrund) sie fragt, ob sie vorhabe, einen polnischen Mann* zu heiraten. Darauf erwidert sie nämlich: „Bist deppadt? Die saufen alle. Na geh weg. [Pause] Na ohne Spaß.“¹¹³ Vielleicht ist dies eine Möglichkeit, eine diskriminierende/ethnisierende Frage zurückzuweisen. Schließlich werden die meisten

¹¹³ „Deppadt“ ist eine Beschimpfung auf Wienerisch und bedeutet soviel wie dumm oder blöd.

Menschen ohne Migrationshintergrund nicht von anderen vor die Frage gestellt, welche Nationalität denn die künftige Partner*in haben solle.

Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sich noch anderen spezifischen Schwierigkeiten, Benachteiligungen und Herausforderungen gegenüber sehen, geht etwa auch aus Sanelas Erzählung hervor. Sie berichtet davon, wie schwierig es sich für sie gestaltete herauszufinden, für welche Berufe eine österreichische Staatsbürger*innenschaft gebraucht wird und für welche nicht.

b) Über die Eigenlogik von Entscheidungen

Beim Lesen und Zuordnen jener Textpassagen, die der Analysekategorie soziale Positionierung zugeordnet wurden, fiel mir auf, dass es in einigen darum geht, wie die jungen Erwachsenen ihre beruflichen Entscheidungen treffen. Sie scheinen dabei – ausgehend von ihrer gegenwärtigen Position – ihren Bedürfnissen und Wertvorstellungen entsprechend zu handeln.

Da ist beispielsweise Ronja aus der Gruppe „Sternschnuppe“, die zwar mit ihrer Lehrstelle unglücklich ist, jedoch beschließt, nicht zu wechseln, weil sie einerseits unbedingt einen Lehrabschluss, andererseits nicht wieder anderswo neu beginnen will. Sie scheint sich zum Durchhalten zu motivieren, mit der Aussicht auf eine Stelle in einem Bereich, der sie wirklich interessiert, wo sie jedoch als Gehilfin* wird arbeiten müssen, weil sie keinen Lehrabschluss in diesem Bereich besitzt. Dann ist da noch Hana aus derselben Gruppe, die kurzfristig erkannt hatte, dass sie nicht weiter die Schule besuchen will und sich infolge dessen rasch eine Lehrstelle suchte. In Hinblick auf ihr künftiges Einkommen und ihre beruflichen Aufstiegschancen sind dies keine „vernünftigen“ Entscheidungen. Werden an diese jedoch keine gesellschaftlichen Kriterien von Erfolg angelegt, sondern diese im Kontext der Lebensrealität und der individuellen Ziele der jungen Frauen* betrachtet, so werden die Jugendlichen zu vernünftigen und erfolgreichen Akteurinnen*. Ronjas Ziel ist es, *irgendeinen* Lehrabschluss zu machen, um danach in einem Bereich zu arbeiten, in dem sie ihre Fähigkeiten auch ohne die dafür offiziell nötige Qualifikation nutzen kann. Hanas Ziel war es, nachdem sie ihre Entscheidung getroffen hatte, nicht weiter zur Schule zu gehen, möglichst rasch eine Lehrstelle zu finden, und auch sie war darin erfolgreich. Beide Frauen* haben so

ihre selbstgesteckten Ziele erreicht oder arbeiten auf diese hin, unabhängig davon wie diese von anderen beurteilt werden.

Trotzdem sind das Entscheidungen, deren Folgen in der gegenwärtigen patriarchal-kapitalistisch-bürgerlichen Gesellschaft nachteilig für sie sind, weswegen sie auf den ersten Blick „irrational“ erscheinen. Indem jene, die sich nicht entsprechend der Logik des patriarchal-kapitalistisch-bürgerlichen Herrschaftssystems verhalten können oder wollen, benachteiligt werden, werden ungleiche soziale Positionen reproduziert. Wer keine anerkannte Qualifikation – zumeist in Form von Bildungstitel vorweisen kann – hat schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt, außerdem sinkt die Wahrscheinlichkeit, einen Arbeitsplatz zu finden, bei dem es Aufstiegsmöglichkeiten gibt.

In der folgenden Grafik sind die, in dieser Analysekategorie angesprochenen Themen zusammengefasst:

Analysekategorien	Themen	Strategien
Soziale Positionierung		
	Diskriminierungserfahrungen auf Grund von Migrationshintergrund und „ethnischer Herkunft“	
	Eigenlogik von Entscheidungen: Entscheidungen der jungen Frauen*, die in gegenwärtiger Gesellschaft nachteilige Auswirkungen haben, aber ihren Bedürfnissen entsprechen	

3.2.5.1 Strategien der Positionierung

Im Zuge der Gruppengespräche nutzen die Jugendlichen unterschiedliche Möglichkeiten, sich selbst zu positionieren. Außerdem gibt es Versuche, anderen ihren sozialen Platz zuzuweisen. Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden über die während der Analyse gefundenen unterschiedlichen Strategien der sozialen Selbstpositionierung der jungen Frauen*. Diese Selbstpositionierungen sind immer auch als eine Stellungnahme gegenüber den herrschenden Verhältnissen und den damit einhergehenden Benachteiligungen, gesellschaftlichen Zuschreibungen und Erwartungshaltungen zu lesen, denen die Jugendlichen auf Grund ihrer Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit ausgesetzt sind. Die in den Gesprächen gefundenen

Strategien der Selbstpositionierung waren a) unterschiedliche Formen der Abgrenzung von anderen Diskussionsteilnehmerinnen* und bürgerlichen Frauen*; b) Distanzierung¹¹⁴; c) das Einbringen von Alternativen zur herkömmlichen Lebensplanung; d) „Sich-Nicht-Festlegen“, um weniger angreifbar zu sein oder sich das Träumen erlauben zu können, e) die Orientierung an und Konformität mit gesellschaftlichen Normen.

a) Unterschiedliche Formen der Abgrenzung

In beiden Gruppengesprächen gibt es immer wieder Passagen, in denen sich eine Abgrenzungsbewegung in Bezug auf andere soziale Positionierungen feststellen lässt. Diese waren schon in den vorangegangenen Kapiteln Thema, doch sollen sie hier noch einmal zusammengefasst und in den Kontext der Frage nach dem Bewusstsein für die eigene soziale Position gestellt werden. Die Jugendlichen grenzen sich durch abwertende Aussagen von anderen Teilnehmerinnen* und Personen mit einer anderen sozialen Position ab, hauptsächlich geht es dabei um die Themen Bildung und Berufswahl. Zum einen findet dabei eine Abgrenzung nach „unten“, zum anderen auch eine nach „oben“ statt.

Ein Beispiel für ersteres sind die negativen Aussagen zweier Jugendlicher der Gruppe „Sternschnuppe“ über die Firma Libro als Arbeitgeberin*. Dort würde mensch nichts „Ordentliches“ lernen. Außerdem sei Libro immer auf der Suche nach Arbeitskräften. Eine Teilnehmerin* meint, würde ihr jemand erzählen: „Jaaa ich arbeite in Libro. Würd ma denken. Ok. Notfall. Job Notfall“. Eine andere junge Frau* dieses Gruppengesprächs macht zu diesem Zeitpunkt eine Lehre bei Libro. Insofern geht es hier nicht nur um eine grundsätzliche Bewertung einer Arbeitgeber*in¹¹⁵, sondern auch darum, sich unmittelbar

¹¹⁴ Mit „Distanzierung“ ist das abstrakte Sprechen über ein Thema gemeint, von dem die Jugendlichen persönlich betroffen sind.

¹¹⁵ Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird auch noch festgestellt, dass sowohl Billa als auch H&M keine wünschenswerten Arbeitgeber*innen sind. Es geht hier also sehr wohl auch um eine allgemeine Bewertung und nicht nur um ein sich unmittelbar in der Gruppe über eine* andere Stellen. Interessanterweise wird H&M für die Tätigkeiten diskreditiert welchen die Angestellten nachgehen müssen: „Ja. Sachen falten“, und eine andere fügte hinzu: „Kannst sie alle weg haun. [mit verstellter Stimme]. Jaaa, ein T-Shirt bräucht ich bitte. Diese und diese“. Interessant finde ich dies, weil bei der Kritik von Libro als Arbeitsplatz die Teilnehmerin*, die dort eine Lehre macht, nicht gefragt wird, ob sie langweiligen oder nervigen Tätigkeiten nachgehen muss. Die Kriterien, anhand derer ein*e Arbeitgeber*in gemessen wird, sind also nicht die gleichen. Insofern erfolgt die Abgrenzung auch wenig systematisch.

„besser zu stellen“ gegenüber einer anderen Gesprächsteilnehmerin*. Es ging hier also um eine Abgrenzung „nach unten“, wobei diese durch Bezüge auf herrschende bürgerliche Werte vollzogen wird, indem etwa davon die Rede ist, etwas „Ordentliches“ zu lernen.

Eine Abgrenzung „nach oben“ findet beispielsweise in der Gruppe „Sternschnuppe“ statt, als zwei Teilnehmerinnen* ihre Chefin* bzw. Ex-Chefin* dafür diskreditieren, nicht aus Liebe, sondern aus materiellen Gründen geheiratet zu haben. Sie grenzen sich so von sozial besser gestellten Frauen* ab, indem sie sich auf andere Wertvorstellungen berufen. Dabei geht es nicht nur um Heiratsmotive, sondern um die grundsätzliche Frage, welche Bedeutung Luxus und einem aufwändigem Lebensstil beigemessen werden sollte. Anders als bei allen anderen Formen der Abgrenzung gibt es bei dieser eine positive Perspektive, auf die sich die Teilnehmerinnen* beziehen. Es geht nicht nur darum, sich von jemandem abzugrenzen und so sich selbst besser darzustellen, sondern auch darum, etwas als positiv Empfundenes für die Zukunft zu ermöglichen, nämlich aus Liebe und frei von Abhängigkeiten zu heiraten (sofern die Ehe überhaupt gewollt ist).

Doch gibt es auch eine andere Form der Abgrenzung, nämlich andere auf „ihren“ Platz zu verweisen. Ich würde sagen, dies ist überall dort der Fall, wo einzelne Jugendliche, ohne Gründe zu nennen, die Umsetzbarkeit der Bildungswünsche anderer in Frage stellen. Eine Teilnehmerin* der Gruppe „Sternschnuppe“ macht überhaupt eine pauschale Zukunftsvorhersage für alle anderen: „Wettma ihr werdet alle in Bil-Bipa arbeiten?“ Da aus späteren Passagen hervorgeht, dass eine Anstellung im Einzelhandel von den Jugendlichen grundsätzlich nicht positiv bewertet wird und es sich dabei auch in Hinblick auf Kriterien wie Entlohnung und Aufstiegschancen nicht um die erste Wahl handelt, ist klar, dass dies keine positive Zukunftsvision darstellt. Nur eine der vier weiteren Teilnehmerinnen* dieses Gesprächs widerspricht dem. Die anderen äußern sich überhaupt nicht dazu. Auch hier gibt es, wie beim ersten Fall der Abgrenzung, weder für die Gegenwart noch für die Zukunft einen positiven Bezugspunkt. Vielmehr scheint dies Ausdruck einer gewissen Hoffnungslosigkeit zu sein, wobei der Wunsch eine Rolle spielen mag, die anderen mögen nicht die gemeinsame soziale Lebensrealität verlassen, selbst – oder gerade dann nicht –, wenn diese negativ wahrgenommen wird.

b) Distanzierung

Die Auseinandersetzung über die gesellschaftliche Rollenzuweisung, Mutter* zu werden, führen die Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sternschnuppe“ auf einer abstrakten Ebene. Dadurch distanzieren sie sich bis zu einem gewissen Grad von ihrer persönlichen Betroffenheit, was das Thema möglicherweise erst besprechbar macht. Außerdem scheint, das Suchen nach allgemeingültigen Wahrheiten auch dazu zu dienen, die eigene Positionierung zur Kinderwunschfrage zu legitimieren, ganz so als müssten die persönlichen Bedürfnisse und Wünsche diesbezüglich gerechtfertigt werden. Indem die Jugendlichen relativ abstrakt darüber debattieren, ob eigene Kinder nun wünschenswert seien oder nicht, lassen sie sich miteinander auf die Auseinandersetzung mit einer vergeschlechtlichten gesellschaftlichen Rollenzuschreibung ein.

c) Das Einbringen von Alternativen zur traditionellen Lebensplanung

Eine andere Möglichkeit, sich gegenüber den herrschenden Verhältnissen zu positionieren, welche manche Jugendliche nutzen, ist das Vorstellen und Einbringen von alternativen Lebensentwürfen. Hier muss jedoch gleich angemerkt werden, dass diese sehr rudimentär sind. Eine Teilnehmerin* etwa, die keine eigenen Kinder bekommen will, entwirft ein alternatives Szenario, das sowohl ihrem Bedürfnis danach, nicht die Verantwortung für ein eigenes Kind zu übernehmen, als auch ihren Wunsch, dennoch Kinder in ihrem Leben zu haben, berücksichtigt. Sie stellt sich vor, wie bereits ausführlich erläutert, die Kinder von Freund*innen oder Verwandten tage- oder stundenweise „auszuborgen“. Eine andere junge Frau* sieht für sich und andere, die keine Lust auf eine traditionelle Kleinfamilie haben, die Alternative, Lesbisch-Werden. Doch führt sie nicht aus, was dies für sie konkret bedeutet oder was genau das Negative am klassischen Familienmodell sei, das sie selbst nicht will.

d) „Sich-Nicht-Festlegen“

Eine andere verbale Strategie der Selbstpositionierung zweier Teilnehmerinnen* ist, sich nicht festzulegen. Sanela aus der Gruppe „Sonnenschein“ spricht von einer ganzen Bandbreite an unterschiedlichen Berufsperspektiven, die sie sich vorstellen kann. Während bei einer davon keine weitere Ausbildung nötig wäre, schließt eine andere ein Psychologiestudium mit ein. Indem Sanela sich (noch) nicht festlegt, ermöglicht sie sich, den Wunsch nach höherer

Schulbildung nicht aufzugeben, ohne sich deshalb einem zu hohen Frustrationsrisiko auszusetzen oder unrealistisch zu wirken. Auch Hana äußert sich widersprüchlich, dies zu der Frage (heterosexueller) Familienplanung. Das scheint es ihr zu ermöglichen, auch kontroverse Ansichten einzubringen, ohne auf allzu viel Widerstand in der Gruppe zu stoßen.

e) Orientierung an und Konformität mit gesellschaftlichen Normen

Die letzte Strategie der Selbstpositionierung, die hier noch einmal angeführt werden soll, ist jene, sich an gesellschaftlichen Normen zu orientieren. Ronja tut dies etwa bei der Frage nach der Familienplanung, indem sie sich im Großen und Ganzen entsprechend klassischen Vorstellungen positioniert. Aber auch, als etwa Sandra sich negativ über die Lehre einer Mitteilnehmerin* äußert, tut sie dies mit dem Verweis auf allgemeine gesellschaftliche Bewertungen. Die so Kritisierte widersprach dem nicht und stimmt der Zuschreibung sogar zu.

3.3 Ergebnisse der Untersuchung

Am Ende der Darstellung des empirischen Materials stellt sich nun die Frage, wie mögliche Antworten auf meine Forschungsfragen lauten. Wie positionieren sich die Jugendlichen in Hinblick auf die Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht? Äußern sie sich nun kontrovers, widerständig, kritisch oder doch eher affirmativ? Sind es Themen, die sie beschäftigen und bewegen, wenn sie von ihren Zukunftsplänen berichten? Inwiefern tragen die Jugendlichen selbst mit dazu bei, ihre soziale Position zu reproduzieren? Nicht auf alle Fragen wurden im Zuge dieser Untersuchung klare Antworten ausgemacht, manchmal sind es auch nur Tendenzen. Zum einen fällt etwa auf, dass es a) Unterschiede in dem gibt, wie sich die jungen Frauen* gegenüber Aspekten der Herrschaftsverhältnisse Klasse beziehungsweise Geschlecht positionieren. Zum andern zeigt sich, dass b) Widersprüchlichkeit ein zentrales Merkmal der meisten vorgenommen Positionierungen ist.

a) Die unterschiedlichen Positionierungen zu Klasse und Geschlecht

Grundsätzlich fallen Unterschiede in der Behandlung der Themen Bildungs- und Berufsperspektiven gegenüber dem der Familienplanung auf. Während bei letzterem alternative Lebensentwürfe angedacht und grundsätzlich gelegentlich auch kontroverse Standpunkte gegenüber gesellschaftlichen Zuschreibungen und Erwartungen eingenommen

werden, scheint es bei der Frage nach den Berufs- und Bildungsperspektiven viel weniger Spielraum zu geben. Abwertende Aussagen von anderen Teilnehmerinnen* gegenüber den eigenen Bildungswünschen oder dem gegenwärtigen Ausbildungsverhältnis werden fast immer widerspruchslos hingenommen. Wenn Einspruch erhoben wird, dann immer nur in der Weise, dass auf den eigenen Ausbildungswunsch bestanden wird, und nicht etwa, indem kritisiert wird, dass die Ausbildungswünsche überhaupt angezweifelt werden.

Anscheinend ist es immer noch leichter besprechbar¹¹⁶, ob es legitim sei, sich keine Kinder zu wünschen und ob Lesbisch-Werden eine Alternative zur klassischen Familienplanung sein könnte, als sich kontrovers zu Fragen bezüglich der eigenen Klassenzugehörigkeit zu äußern oder damit einhergehende Benachteiligungen zu problematisieren. Klasse wird in diesem Sinne anders als Geschlecht von den Jugendlichen nicht als ein Thema behandelt, bei dem die mit den unterschiedlichen sozialen Positionierungen einhergehenden Interessenskonflikte verhandelbar sind. Während vergeschlechtlichte Zuschreibungen etwas sind, bei dem nach Alternativen gesucht wird, die keine Desidentifikation mit dem eigenen Geschlecht erfordern, scheint in Bezug auf die eigene Klassenzugehörigkeit nichts anderes zu bleiben, als entweder auf sozialen Aufstieg durch höhere Bildung zu bauen oder die gegenwärtigen Situation, die teilweise mit Scham verknüpft scheint, zu akzeptieren. Während also „Frau*-Sein“ als etwas verhandelt wird, das möglicherweise als ungerecht empfundene gesellschaftliche Erwartungen und Formen von Diskriminierung mit sich bringt, wird die eigene Klassenzugehörigkeit überhaupt nicht im Kontext von Herrschaftsverhältnissen und in Hinblick auf Strategien im Umgang mit Diskriminierung und Benachteiligung thematisiert. So wird die Lehrstelle bei Libro, die eine Teilnehmerin* hat, als etwas besprochen, für das sich die Betreffende schämen sollte. Es wird nicht die Existenz oder die Beschaffenheit von aus Sicht der Jugendlichen unattraktiven Lehrstellen im Einzelhandel kritisiert, sondern vielmehr nahe gelegt, dass jene, die dort arbeiten, weniger wert seien, da sie selbst die Schuld treffe, nichts „Besseres“ gefunden zu haben. Darin drückt sich ein sehr affirmativer Zugang zu gesellschaftlichen Bewertungen von unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Bildungstiteln aus, mit dem Angehörigen der Arbeiter*innenklasse unter anderem aufgrund ihrer Berufe und den damit

¹¹⁶ Möglich ist auch, dass sich die Jugendlichen die Frage der Klassenzugehörigkeit gar nicht in dieser Form stellen beziehungsweise nicht bewusst reflektieren und sie daher auch nicht besprechen.

verbundenen Tätigkeiten soziale Anerkennung verweigert wird¹¹⁷. Außerdem stimmen sie der neoliberalen Logik zu, dass Erfolg und Versagen wesentlich von ihnen selbst abhängen. Eine Teilnehmerin* drückt dies so aus: „Wir müssen das halt einfach umsetzen. [Pause] Fest im Kopf lassen. Wenn wir einfach gehen. [Pause] [machen] was man will“. In diesem Sinn steigen jene, die in der Sprache der Jugendlichen keine „besseren“ Jobs gefunden haben, in mehrfacher Hinsicht schlecht aus. Zum einen wird ihnen die Schuld und Verantwortung dafür zugewiesen, eine so wenig prestigeträchtige Stelle inne zu haben. Zum anderen handelt es sich zudem dabei meist um Berufe, die ohnedies schlecht entlohnt sind, monotone Tätigkeiten beinhalten und wenige Aufstiegschancen bieten. Damit stimmen die jungen Frauen* in eine Rhetorik mit ein, die ihnen letztlich selbst schadet. Dies könnte daran liegen, dass sie die herrschende bürgerlich-kapitalistische Logik verinnerlicht haben.

Dennoch muss an dieser Stelle auch das Ausmaß der kritischen Auseinandersetzung der Jugendlichen in Hinblick auf die Benachteiligungen auf Grund des Geschlechts eingeschränkt werden. So wird, wie bereits ausführlich erläutert, die gesellschaftliche Rollenzuweisung, Mutter* zu werden und die möglicherweise für die jungen Frauen* nachteiligen Auswirkungen einer heteronormativen Lebensplanung thematisiert; eine der Jugendlichen berichtet auch von ihrem Boykott von „femininer“ Kleidung. Dies scheinen die Bereiche zu sein, die für die Jugendlichen in Hinblick auf ihr Geschlecht besonders relevant sind. Andere Aspekte, wie etwa die Doppelbelastung durch reproduktive Tätigkeiten und Lohnarbeit, ungleiche Entlohnung oder Sexismus im Alltag werden nicht problematisiert.

Möglicherweise spiegeln sich in der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht auch gesellschaftliche Realitäten wider. Diskriminierung auf Grund von Geschlecht ist explizit Thema (auch wenn es sicherlich

¹¹⁷ Wobei es hier nicht nur um eine gesellschaftliche Verweigerung der Anerkennung geht, sondern auch um eine reale Schlechterstellung von Arbeiter*innen, die – wie im Zuge der Darstellung *Der Lage von Arbeiter*innen in Wien und Österreich* gezeigt wurde – ein geringeres Einkommen haben, vermehrt mit potentiell und real gesundheitsschädigenden Faktoren in der Arbeit konfrontiert sind, häufig weniger selbstbestimmten Tätigkeiten im Beruf nachgehen müssen, oft keine Wahl bei der Annahme von Arbeitsstellen haben und potentiell weniger zufrieden sind mit ihrem Arbeitsplatz. Siehe mehr dazu am Ende des Abschnitts 2.2.2 *Artikulation des sozialen Verhältnisses Klasse auf individueller Ebene*. Wichtig ist dieser Einwand deshalb, weil gesellschaftliche Anerkennung allein die realen Lebensbedingungen von Arbeiter*innen nicht verbessern wird.

kontrovers verhandelt wird), ungleiche Chancen und Diskriminierung auf Basis von Klassenzugehörigkeit sind dies nicht.

b) Ambivalenzen und Widersprüche

Die Untersuchung mittels der Gruppengespräche bestätigt, dass es keine „unschuldige“ Position gibt. Die von einem Unterdrückungsmechanismus Betroffenen können genauso dazu beitragen, Vorurteile zu reproduzieren, wie alle anderen auch, vielleicht aus mangelnder Reflexion, vielleicht weil es manchmal Vorteile verspricht oder die Möglichkeit bietet, eine „legitime“ Position einzunehmen, für die es im engeren Umfeld oder gesellschaftlich Anerkennung gibt. Damit soll nicht gesagt werden, die Jugendlichen wären selbst verantwortlich für ihre Benachteiligung und müssten sich nur anders verhalten oder besser reflektieren, um die Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht zu beenden, ist dies doch aufgrund struktureller Gegebenheiten gar nicht möglich. Worum es vielmehr geht, ist, die jungen Frauen* nicht als bloße Opfer der Verhältnisse zu sehen, sondern deren affirmatives Verhalten genauso wie ihren Widerstand. Es bedeutet, ihnen eben das zuzusprechen, was ihnen aus herrschendem Blickwinkel immer wieder aberkannt wird, nämlich dass sie handlungsfähige und handelnde Subjekte sind, ohne die Einschränkungen aus dem Blick zu verlieren, die mit ihrer sozialen Position einhergehen und ihre Möglichkeiten zu einer selbstbestimmten Lebensführung einschränken.

Die Frage nach der eigenen Handlungsfähigkeit kann nach der Analyse jedenfalls als das zentrale Thema der Teilnehmerin* Sandra benannt werden. Während sie sich selbstbewusst in Hinblick auf ihre berufliche Zukunft äußert, scheint sie der Annahme zu sein, dass sie letztlich kein Mitbestimmungsrecht hinsichtlich der Frage habe, ob sie Mutter werden wolle. Dem gegenüber stellt Hanas wiederholter Vorschlag, lesbisch zu werden, einen Versuch dar, Handlungsfähigkeit für sich zu beanspruchen beziehungsweise sie anderen zuzusprechen. Auch Ronja besteht auf ihrer Fähigkeit zur Selbstbestimmung, wenn sie entschieden die Versuche ihrer Mutter* und einer Freundin* abwehrt, sie davon zu überzeugen, sich „femininer“ zu kleiden. Gleichzeitig können Zweifel in Hinblick auf Ronjas Möglichkeit zu einer selbstbestimmten Zukunftsplanung aufkommen, wenn sie zwar darauf besteht, eine Heirat und Kinder zu wollen, sich jedoch gleichzeitig vorstellt, dass sie diese künftige Familie ermorden wird und anschließend selbst stirbt. Sanela wiederum stellt sich in ihren Erzählungen und Zukunftsperspektiven sehr selbstbestimmt und handlungsfähig dar, doch hat

sie anscheinend anders als die meisten Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sternschnuppe“ auch nicht damit zu kämpfen, dass ihre Wünsche nicht mit gesellschaftlichen Erwartungen konform sind. Doch auch für sie stellt sich die Frage, ob und wie die eigenen Perspektiven verwirklicht werden können. Sie löst dies zum Zeitpunkt des Gruppengesprächs, indem sie sich noch nicht endgültig festlegen will, welchen Beruf sie anstrebt, und sich so viele Optionen offen hält.

Handlungsfähigkeit – die Möglichkeit eigene Träume zu haben, unabhängig davon, ob diese mit gesellschaftlichen Erwartungen konform sind oder nicht, und deren Verwirklichung anzustreben – kann im Zuge dieser Untersuchung als etwas für diese jungen Frauen* immer schon bis zu einem gewissen Grad Präkaries verstanden werden. Es sind nicht nur oder zu allererst die Zweifel an den eigenen Fähigkeiten (ein selbstbestimmtes Leben zu führen), wie im Fall von Sandra, sondern auch die „objektiven“ gesellschaftlichen Lebensrealitäten dieser Jugendlichen, die jeden Traum oder Wunsch, der nicht den Zuschreibungen ihrer Geschlechterrolle oder ihrer sozialen Position entspricht, zu einem Risiko macht. Es geht nicht nur darum, dass das Frustrationspotential und die Gefahr „zu scheitern“ hoch sind, sondern auch um das damit verbundene Risiko, aus dem gegenwärtigen sozialen Zusammenhang herauszufallen. Dieses Herausfallen ist für Arbeiter*innen möglicherweise deshalb besonders bedrohlich, weil sie dort zumindest teilweise jene soziale Anerkennung erhalten, welche die gegenwärtig patriarchal-bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft Arbeiter*innen größtenteils verweigert.

Umso mutiger erscheinen vor diesem Hintergrund die Wünsche und Perspektiven der jungen Frauen*, so widersprüchlich und vorsichtig sie auch formuliert sein mögen. Handlungsfähigkeit ist in diesem Kontext etwas, das die Jugendlichen immer wieder für sich beanspruchen (und was etwa in Hinblick auf Berufsentscheidungen auch von ihnen erwartet wird) und das sie gleichzeitig auch immer wieder anzweifeln und zurückweisen. Drückt sich doch etwa in dem Ausspruch: „Wettma ihr werdet alle Bil- Bipa arbeiten.“ nicht nur eine soziale Platzanweisung aus, sondern auch die Beschreibung einer sozialen Realität, in der es aus der Sicht einer Teilnehmerin* unwahrscheinlich scheint, dass die Jugendlichen einen anderen Arbeitsplatz als im Einzelhandel finden werden. Freilich gehen die jungen Frauen* vorherrschenden neoliberalen Behauptungen entsprechend davon aus, dass die Verwirklichung ihrer Träume zu allererst von ihnen selbst abhängt. Dennoch zeigen sich in

ihren Selbstdarstellungen immer wieder Zweifel an der eigenen Handlungsfähigkeit. Möglicherweise ist dieses Zurückweisen der eigenen Handlungsfähigkeit auch als ein Moment des Widerstandes zu lesen angesichts einer gesellschaftlichen Ordnung, die – bürgerlich-kapitalistisch und patriarchal – den jungen Frauen* in manchen Bereichen ganz real eben genau *keine* Wahl lässt, *keine* Möglichkeit zu Selbstbestimmung. Jedenfalls bewegen sich die Jugendlichen in dem Spannungsfeld zwischen dem Zurückweisen und Beanspruchen von Handlungsfähigkeit.

Politisches Ziel könnte ein respektvoller Austausch über die Bedürfnisse der jungen Frauen*, die Schwierigkeit, diese unter den gegebenen Bedingungen zu befriedigen, und auch über die Herrschaftsverhältnisse, die ihr Leben erschweren, sein. In jedem Fall scheint es wichtig und notwendig, Möglichkeiten zu finden, sich über unterschiedliche soziale Positionen und die damit einhergehenden Privilegien hinweg zu begegnen und vielleicht sogar Allianzen zu schließen, ohne dabei die unterschiedlichen Lebensrealitäten zu verleugnen.

Für diejenigen, die in einer spezifischen Situation sind, etwa Entscheidungen über ihren weiteren Bildungsweg zu treffen, stellt sich die Frage, wie sie subjektiv am besten aussteigen – und „am besten“ ist selten widerspruchsfrei. Während Ronja etwa auf der einen Seite plant, zu heiraten, viele Kinder zu bekommen und auch die Verantwortung für die reproduktiven Tätigkeiten zu übernehmen, erträumt sie gleichzeitig, die damit verbundene Rollenverantwortung an jemand anderen abzugeben. Obwohl sie ihre persönliche Zukunftsplanung selbstbewusst vorstellt (eigene Wohnung, Lehrabschluss, Heirat und Kinder), beendet sie ihre Erzählung damit, ihren eigenen Tod und den Mord an ihrer fiktiven Familie zu imaginieren.

Hana bringt mehrmals ein, dass Lesbisch-Werden doch eine Möglichkeit sein könne, wenn Zweifel an dem Wunsch nach Heirat und Kinder bestünden. Auf der anderen Seite grenzt sie sich entschieden von ihrer lesbischen Arbeitskollegin* ab. Auch in Bezug auf ihre Lehre äußert sie sich widersprüchlich. Auf der einen Seite scheint sie zufrieden mit ihrer Lehrstelle zu sein, auf der anderen stimmt sie zu, als eine andere meint, Hana habe nichts Besseres gefunden.

Zum einen gibt es (große) Unterschiede zwischen den Positionierungen der Jugendlichen, zum anderen auch Gemeinsamkeiten. Egal welchen Standpunkt die jungen Frauen*

einnehmen, er ist selten eindeutig und frei von Ambivalenzen und Widersprüchen. *Einerseits* mag dies an den unterschiedlichen Spannungsfeldern liegen, zwischen denen sich die Jugendlichen bewegen: auf der einen Seite gesellschaftliche Erwartungen und Normen und auf der anderen Seite die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Wertvorstellungen, die nicht unbeeinflusst von ersteren sind und die trotzdem nie ganz übereinstimmen. *Andererseits* spielen auch immer die konkrete aktuelle Situation und die eigene Vorstellung von der Wirklichkeit und das Wissen darüber, wie die „Welt“ beschaffen ist, eine Rolle. Nicht immer passen die eigenen Wünsche zu den gesellschaftlichen Normen und Zuschreibungen; oder die persönlichen Träume sind angesichts der Einschätzung der Realität unerreichbar. Wir alle müssen mit diesen Spannungsfeldern umgehen, doch gibt uns die jeweilige soziale Position unterschiedlich viel Spielraum im Umgang damit. Auch sind die öffentlichen Diskurse nicht frei von Widersprüchen. Warum sollten es dann individuelle Positionierungen sein? So komplex und widersprüchlich wie die Verhältnisse in der Gesellschaft sind, in der wir leben, so komplex, ambivalent und widersprüchlich sind auch die Positionierungen, welche die Jugendlichen innerhalb dieses Systems vornehmen.

4 Conclusio

Das Ziel dieser Arbeit war es, der Frage nachzugehen, wie Zukunftserwartungen und Selbstpositionierungen von jungen Frauen* mit proletarischem Hintergrund zu verstehen sind, wenn Klasse und Geschlecht nicht bloß als individuelle Lebensverhältnisse, sondern als strukturelle Herrschaftsverhältnisse betrachtet werden. Ziel der Arbeit war es in diesem Sinn, strukturelle Ebene und individuelle Ebene der Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht zu untersuchen. Die These war, dass Klasse und Geschlecht zwei Herrschaftsverhältnisse sind, die auf individueller und struktureller (sowie symbolischer) Ebene wirken sowie überdies miteinander verknüpft sind, wobei Handlungsfreiräume auf individueller Ebene bestehen (wären wir ansonsten doch völlig determiniert). Mich interessierte in dieser Arbeit, ob und wie diese Handlungsfreiräume als solche wahrgenommen werden und ob die durch die patriarchal-bürgerlichen Verhältnisse Benachteiligten sie dazu benützen, um sich zu wehren oder Kritik zu üben an den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht. Konkret wollte ich wissen, wie sich junge, in Wien lebende Frauen* aus proletarischem Elternhaus hinsichtlich der sie benachteiligenden Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht

positionieren. Hierzu führte ich zwei Gruppengespräche mit insgesamt acht Teilnehmerinnen* ausgehend von der Frage, wie sie sich ihr Zukunft vorstellten. Doch der erste Schritt in der Beantwortung dieser Forschungsfrage war die theoretische Beschäftigung mit der Funktionsweise dieser Herrschaftsverhältnisse.

Die theoretischen Auseinandersetzungen mit der Funktionsweise der Herrschaftsverhältnisse Klasse und Geschlecht ist für eine Arbeit mit einer empirischen Forschungsfrage ungewöhnlich ausführlich. Wichtig und notwendig erschien mir das aus mehreren Gründen: erstens um zu definieren, gegenüber welchen Herrschaftsverhältnissen beziehungsweise welchen Hindernissen, Benachteiligungen und Zuschreibungen gegenüber sich die jungen Frauen* (potentiell) positionieren; zweitens um zu argumentieren, dass es sich um *strukturelle* Herrschaftsverhältnisse handelt, insofern auch die soziale Position der Teilnehmerinnen* der Gruppendiskussionen strukturell bedingt ist (und nicht „selbstverschuldet“ ist). Dabei wurde jedoch versucht, auch den Handlungsfreiräumen auf der individuellen Ebene nachzuspüren (gäbe es diese nicht, könnte ich die Frage nach Selbstpositionierungen gar nicht stellen); drittens um aufzuzeigen, wovon und wie diese jungen Frauen* in der gegenwärtigen Gesellschaft benachteiligt werden sowie welche Projektionen und Zuschreibungen ihnen begegnen.

Mit Hilfe marxistischer Überlegungen, die durch Bourdieus erweiterten Kapitalansatz ergänzt wurden, konnten Klassenunterschiede als strukturell bedingte verstanden werden. Bourdieus Habitus-Konzept und die Auseinandersetzung mit empirischem Material zur Lage der Arbeiter*innen in Österreich sollten dazu dienen, mich der individuellen Ebene von Klassenzuweisungen und damit auch der Lebensrealität der Teilnehmer*innen der Gruppengespräche anzunähern. Auch mit Geschlecht beschäftigte ich mich zuerst auf einer strukturellen Ebene, um mich dann mit Hilfe des *doing-gender*-Ansatzes und des vergeschlechtlichten Habitus nach Bourdieu auch auf die individuelle Ebene näher einzugehen. Mit der Theorie der Wertabsplattung beschäftigte ich mich im Weiteren, da diese eine Möglichkeit bietet, das Verhältnis zwischen den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht auf struktureller Ebene zu bestimmen. Im Hinblick auf die individuelle Ebene beschäftigte ich mich hier neben kürzeren theoretischen Überlegungen darüber, wie *doing gender* und *doing class* zusammen zu denken sind, mit konkreten Arbeiten von Autor*innen, die sich tendenziell empirisch-qualitativ mit der Lage von Arbeiterinnen* (beziehungsweise

Personen mit einem proletarischen Hintergrund) beschäftigten. Da die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmerinnen der Gruppengespräche Migrationshintergrund hat, schien es mir wichtig, mich am Ende des Literaturteils in aller gebotenen Kürze auch mit dem Zusammenhang von Klasse und Migration zu beschäftigen.

Mein Ziel war es in dieser Arbeit, theoretische Überlegungen für das Verständnis sehr spezifischer, konkreter Situationen und Selbstpositionierungen von Individuen nutzbar zu machen. Ich ging davon aus, dass meine theoretische Auseinandersetzung vor der Durchführung der Gruppengespräche – besonders Bourdieus erweiterter Kapitalbegriff, sein Habitus-Konzept und der Ansatz des doing gender von West und Zimmermann – es mir nicht nur erlauben würden, eine Brücke zwischen der strukturellen und der individuellen Ebene von Herrschaftsverhältnissen zu schlagen, sondern mir auch bei der Interpretation der Gruppengespräche eine große Hilfe sein würden. Dem war jedoch nicht so. Tatsächlich geholfen bei der Interpretation der Aussagen der Jugendlichen hat mir jene Literatur, die selbst einen empirisch-qualitativen Fokus in der Auseinandersetzung mit Klasse und Geschlecht hat, also solche Bücher, die sich mit der Lebensrealität konkreter Arbeiterinnen* beschäftigen. Trotzdem waren die Auseinandersetzungen auf einer abstrakteren Ebene nicht „umsonst“, auch wenn ich rückblickend der Ansicht bin, sie hätten weniger ausführlich sein müssen.

Trotz der ungezählten Momente, in denen sich mein theoretischer „Unterbau“ als wenig geeignet zeigte, um konkrete Aussagen zu interpretieren, erweist sich der Literaturteil doch als Basis für meine empirische Forschung. So erlaubt er mir zu verstehen, warum Mutter*schaft und Partner*innenschaft möglicherweise so zentrale Themen für die Jugendlichen der Gruppe „Sternschnuppe“ sind. Konfrontiert mit der gesellschaftlichen Erwartung, aufgrund ihres Geschlechts Kinder zu wollen und einen Mann* zu heiraten, ist die Auseinandersetzung darüber ein zentrales Moment im Gruppengespräch der jungen Frauen*. Jedoch lässt sich die Frage kaum beantworten, wie sie sich allgemein gegenüber den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht positionieren.

Die Jugendlichen beziehen zu verschiedenen Themen immer wieder individuell unterschiedliche (und zum Teil auch widersprüchliche) Positionen. Doch handelt es sich dabei immer um situative und partikuläre Positionierungen, von denen sich nicht auf grundsätzliche Positionen gegenüber den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht schließen lässt. Es

sind konkrete und spezifische Zuschreibungen, Projektionen, Erfahrungen und Lebensrealitäten, welche die jungen Frauen* aufgrund ihres Geschlechts, ihrer sozialen Herkunft oder ihres Migrationshintergrundes erfahren, die sie dazu motivieren oder zwingen sich zu positionieren. Dies geschieht etwa dort, wo die individuellen Wünsche und Bedürfnisse einiger Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sternschnuppe“ nicht mit den Zuschreibungen „ihres“ Geschlechts übereinstimmen. An diesen Stellen bringen sie individuelle Perspektiven und teilweise auch Alternativen zu einer heteronormen Zukunftsplanung ein. Ronja etwa berichtet von ihrem Wunsch nach einer Haushälterin*, welche die Verantwortung für reproduktive Aufgaben in der Familie übernimmt. Dies ist als eine systemaffirmative Perspektive zu qualifizieren, weil dadurch weder die Existenz unterschiedlicher sozialer Positionen, noch die Zuweisung von reproduktiven Tätigkeiten an Frauen* hinterfragt wird. Gleichzeitig fordert Ronja Vorstellungen von Weiblichkeit heraus, wenn sie zwar darauf besteht, als Braut und in Weiß zu heiraten, dabei jedoch Sportgewand tragen will. Hana und Sandra berichten von potentiell die gegebenen Verhältnisse herausfordernden Zukunftsvorstellungen. Wann immer Hana oder eine andere Teilnehmerin* Zweifel an dem Wunsch äußert, einen Mann* zu heiraten und Kinder zu gebären, schlägt sie vor, alternativ dazu „einfach“ lesbisch zu werden. Lesbisch-Werden ist hier als eine Strategie zu verstehen, die eine Alternative zu einer heteronormativen Zukunftsplanung bietet und diese damit einhergehend potentiell herausfordert. Sandras Wunsch, sich Kinder auszuborgen, statt eigene zu bekommen, hinterfragt die gegenwärtige gesellschaftliche Organisation in Kleinfamilien.¹¹⁸ Dem gegenüber scheint sich die Bewertung von unterschiedlichen Berufen und Arbeitsplätzen, welche die Jugendlichen beider Gruppengespräche vereinzelt vornehmen, tendenziell an bürgerlichen Vorstellungen zu orientieren und diese nicht zu hinterfragen¹¹⁹.

¹¹⁸ Gleichzeitig hinterfragt Sandra jedoch immer wieder, ob sie denn nicht ohnedies Mutter* werden würde, unabhängig davon ob sie dies wolle. Damit stellt sie ihre Möglichkeit, hinsichtlich Familienplanung ein selbstbestimmten Leben zu führen, in Frage. Ich würde diese Zweifel jedoch nicht als eine Positionierung gegenüber den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht sehen, sondern als eine Auswirkung von patriarchalen (bürgerlich-kapitalistischen) Verhältnissen, die möglicherweise zu einer Infragestellung der Möglichkeit zur Selbstbestimmung und der eigenen Handlungsfähigkeit führen. Doch ist dies ein Zusammenhang der zwar angenommen werden kann, jedoch weiterer Untersuchungen bedürfte, um belegt oder widerlegt werden zu können.

¹¹⁹ Wobei nicht immer klar war, was die Jugendlichen meinten, wenn sie einen Beruf als „besser“ bewerteten gegenüber anderen, ob sie der Ansicht waren, damit sei größere gesellschaftliche Anerkennung verbunden (und das wäre auch gut so) oder ob er bessere Arbeitsbedingungen und Entlohnung verspreche (oder beides).

Die jungen Frauen* thematisieren und kritisieren nicht die gegebene kapitalistische, bürgerlich-patriarchale Gesellschaft und fragen nicht, wie gerecht oder fair diese ist (sie hinterfragen nicht die Existenz von Geld, zwei Geschlechtern, schlechten Arbeitsbedingungen oder geringer Entlohnung von Arbeiter*innen). Sehr wohl jedoch konnten unterschiedliche Strategien der Jugendlichen ausgemacht werden, sich innerhalb dieser Verhältnisse zu verorten beziehungsweise mit Herausforderungen umzugehen, die sich aus ihrer sozialen Position (entlang von Klasse und Geschlecht) ergaben. So dienen etwa möglicherweise die negativen Aussagen zweier Teilnehmerinnen* der Gruppe „Sternschnuppe“ über den Arbeitsplatz einer anderen jungen Frau* in diesem Gespräch dazu, ihre eigene soziale Position „abzusichern“. Demgegenüber hat die Abgrenzung dieser Gruppe von einer „Geldheirat“ beziehungsweise von bürgerlichen Frauen*, die eine solche eingehen, einen positiven Bezugspunkt. Sie wünschen sich nicht nur, eine Beziehung aus Zuneigung einzugehen, sondern wollen auch die Abhängigkeit vermeiden, die durch unterschiedliche Vermögenslagen in Beziehungen entstehen kann. Sicherlich wäre es hier spannend, noch weiter zu forschen, welche Strategien diese jungen Frauen* angesichts der sie benachteiligenden Verhältnisse entwickeln sowie in welchen Kontexten es ihnen gelingt, Handlungsfähigkeit selbstbewusst einzufordern, wo dies nicht gelingt und wo sie diese zurückweisen. Jedenfalls lässt sich an dieser Stelle zusammenfassend sagen, dass die Jugendlichen sich nicht grundsätzlich gegen bestehende Herrschaftsverhältnisse wehren oder diese hinterfragen, sondern innerhalb des patriarchal-bürgerlich-kapitalistischen Systems mehr oder weniger subversive Strategien und Positionen finden, damit umzugehen. Ohne weiteres ist dies aber nicht als herrschaftskritisch oder auch emanzipatorisch zu bezeichnen beziehungsweise stellt sich diese Frage für die Teilnehmerinnen* nicht, weil Benachteiligung insbesondere aufgrund von Klassenzugehörigkeit nichts zu sein scheint, dessen sie sich bewusst sind oder das sie als ungerecht empfinden. Dies kann so interpretiert werden, dass es die theoretischen Überlegungen hinsichtlich der Wirkmächtigkeit von Herrschaftsverhältnissen auf symbolischer und struktureller Ebene bestätigt, insofern als diese Widerstand auf individueller Ebene erschweren. Doch müsste dieser Zusammenhang noch weiter untersucht werden.

Auch ergab sich aus der Analyse der Gruppengespräche ein weiterer Aspekt hinsichtlich dessen die Jugendlichen, die an einem Gruppengespräch teilnahmen, gegenüber jenen aus bürgerlichen Verhältnissen benachteiligt sind: Das hiesige Schulsystem führt dazu, dass

Jugendliche, die nicht (selbstverständlich) die Matura anstreben (können oder wollen), schon sehr früh große Selbstständigkeit im Hinblick auf Entscheidungen bezüglich des einzuschlagenden (Aus-)Bildungsweges abverlangt wird. Die Probleme der Jugendlichen damit zeigen, dass sie Schwierigkeiten haben, an Informationen darüber zu gelangen, für welchen Beruf welche Ausbildung nötig ist. Auch weitere Forschung in diesem Bereich beziehungsweise daraus folgende politische Interventionen und Forderungen erscheinen durchaus wünschenswert.

Jedenfalls lässt sich zu Ende dieser Arbeit die aufgrund der geringen Teilnehmerinnen*zahl nur vorläufige Hypothese aufstellen, dass sich junge Frauen* mit einem proletarischen Hintergrund in Wien kaum grundsätzlich widerständig gegenüber den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht verbal positionieren oder Zukunftsperspektiven entwickeln, welche die patriarchal-bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsorganisation herausfordern. Sie versuchen, situativ und je konkret dort für sich gangbare Alternativen zu suchen, wo die Zuschreibungen entlang von Geschlecht nicht mit ihren eigenen Bedürfnissen übereinstimmen. In Hinblick auf Benachteiligung entlang von Klasse werden keine kritischen Stimmen laut, dennoch versuchen sie, auf unterschiedliche Weise bestmöglich auch die konkreten Herausforderungen zu lösen, die sich ihnen entlang ihrer Klassenlage stellen. Anknüpfungspunkt für weitere Forschung könnte unter anderem die Auseinandersetzung mit proletarischen jungen Männern* bieten – etwa ob für diese die Auseinandersetzung mit Familienplanung und Haushaltsbewältigung ebenso ein Thema ist wie für die Teilnehmerinnen* dieser Untersuchung. Auch zeigt diese Arbeit die Herausforderungen, die damit einhergehen, eine Literaturarbeit mit einer empirischen zu verbinden, doch auch welches Potential diese Vorgangsweise bietet, wie etwa die Möglichkeit, die Selbstverortung dieser jungen Frauen* vor dem Hintergrund ihrer sozialen Position und der damit einhergehenden Benachteiligung zu verstehen. Ich hoffe, mit dieser Arbeit einen kleinen, aber nichtsdestoweniger relevanten Beitrag zu der wichtigen wissenschaftlichen Debatte um Klasse und Geschlecht leisten zu können.

5 Literaturverzeichnis

Acker, Joan (2003): The Continuing Necessity of „Class“. In Feminist Thinking. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetter, Angelika (Hrsg.) Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 49-72.

Ayass, Ruth (2008): Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Bacher, Johann (2004): Soziale Herkunft und Bildungspartizipation in Österreich. In: Kontrast. Heft 3., Jg. 28, S. 3-6.

Beauvoir, Simone de (2009): Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Becker-Schmidt, Regina (1987): Die doppelte Vergesellschaftung, die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Wagner, Ina/Unterkircher, Lilo (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien: Verlag des österreichischen Gewerkschaftsbundes, S. 10-25.

Beer, Ursula (1990): Geschlecht, Struktur, Geschichte. Soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Bohnsack, Ralf (2003): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.

Bourdieu, Pierre (2010): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1997): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 49-79.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2009): Außer sich: Über die Grenzen sexueller Autonomie. In: dies.: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 35-70.

Butler, Judith (1997): Excitable Speech. A Politics of the Performative. London: Routledge.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dackweiler, Regina-Maria (2004): Wissenschaftskritik – Methodologie – Methoden. In: Rosenberger, Sieglinde K./Sauer, Birgit (Hrsg.): Politikwissenschaft und Geschlecht. Konzepte – Verknüpfungen – Perspektiven. Wien: Facultas, S. 45-63.

Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink

Verlag.

Dietrich, Gabriele (1984): Die unvollendete Aufgabe einer marxistischen Fassung der Frauenfrage. In: Projekt sozialistischer Feminismus (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und Frauenpolitik. Berlin: Argument-Verlag, S. 24-41.

Distelhorst, Lars (2009): Judith Butler. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Djemili, Anissa (2007): Die räumlichen Dimensionen sozialer Ungleichheit. Eine Analyse soziologischer Ungleichheitstheorien und sozialer Ungleichheit in der räumlichen Dimension. Berlin: VDM Verlag.

Eder, Klaus (2001): Klasse, Macht und Kultur. Zum Theoriedefizit der Ungleichheitsforschung. In: Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia et al. (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 27-60.

Eichmann, Hubert/Flecker, Jörg et. al. (2010): Überblick über Arbeitsbedingungen in Österreich. Studie der Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA) im Auftrag des BMASK. Sozialpolitische Studienreihe. Band 4. Wien: ÖGB Verlag.

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FRA (Agency for fundamental rights) Agentur der europäischen Union für Menschenrechte (2014): Gewalt gegen Frauen: Eine EU-weite Erhebung. Ergebnisse auf einen Blick. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen.

Federici, Silvia (2012): Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im globalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution. Reihe: Kitchen Politics. Queerfeministische Interventionen. Band 1., Münster: Edition-assemblage.

Frerichs, Petra (1997): Klasse und Geschlecht 1. Arbeit. Macht. Anerkennung. Interessen. Opladen: Leske und Budrich.

Gächter, August/Recherche-Gruppe (2004): Von Inlandarbeiterschutzgesetz bis Eurodac-Abkommen. In: Gürses, Hakan/Kogoj, Cornelia/Mattl, Sylvia: Gastarbeiteri. 40 Jahre Arbeitsmigration. Wien: Mandelbaum, S. 31-46.

Gaubinger, Simone/Phi* (Sophie) Schneeweiß (2012): Fragile Kollektivität – kollektive Emanzipation. Überlegungen zur Bedeutung abhängiger Subjekte, menschlicher Verletzbarkeiten und der Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch nahe Bezugspersonen für emanzipatorische Politik. Wien: Diplomarbeit Hauptuniversität Wien.

Götz, Bernd (2004): Die Erfahrung, dass es nicht so ist wie angenommen. Über die Schwierigkeit, benachteiligten Jugendlichen mit Respekt zu begegnen. In: Baur, Werner/Mack, Wolfgang/Schroeder, Joachim (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 173-206.

Haraway, Donna (2011): *Primate Visions: Gender, Race, Nature in the World of Modern Science*. New York/London: Routledge.

Haug, Frigga/Gschwandtner, Ulrike (2006): *Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend*. Hamburg: Argument Verlag.

hooks, bell (2000): *Where We Stand: Class Matters*. New York/London: Routledge.

Honegger, Claudia (1991): *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. 1750-1850*. Frankfurt a. M: Campus.

Hügel, Ika (Hrsg.) (1993): *Entfernte Verbindungen: Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Jäger, Ulle/König, Tomke/Maihofer, Andrea (2012): Pierre Bourdieu: Die Theorie männlicher Herrschaft als Schlussstein seiner Gesellschaftstheorie. In: Kahlert, Heike/Weinbach, Christine (Hrsg.): *Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 15-36.

Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): *Klassismus. Eine Einführung*, Münster: Unrast.

Koller, Hans-Christoph (2012): Der Sozialisationsbegriff der Gegenwart: Bourdieu. In: ders.: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 138- 156.

Kos, Wolfgang (2004): Winken zum Abschied. Winken zum Aufbruch. In: Gürses, Hakan/Kogoj, Cornelia/Mattl, Sylvia (Hrsg.): *Gastarbeiteri. 40 Jahre Arbeitsmigration*. Wien: Mandelbaum, S. 12-17.

Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: *Feministische Studien*, Heft 1, Jg. 23, S. 68-81.

Kurz, Robert (2012): *Geld ohne Wert. Grundrisse zu einer Transformation der Kritik der Politischen Ökonomie*. Berlin: Horlemann.

Kurz, Robert (1987): *Abstrakte Arbeit und Sozialismus*. In: *Marxistische Kritik*. Heft 4, Jg. 2, S. 57-108.

Lampert, Thomas/Mielck, Andreas (2008): *Gesundheit und soziale Ungleichheit. Eine Herausforderung für Forschung und Politik*. In: *Gesundheit und Gesellschafts-Wissenschaft*. Heft 2, Jg. 8, S. 7-16.

Landweer, Hilge (1994): *Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte*. In: Wobbe, Theresa/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 147-176.

Lohoff, Ernst/Trenkle, Norbert (2012): *Die große Entwertung. Warum Spekulation und Staatsverschuldung nicht die Ursache der Krise sind*. Münster: Unrast.

Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske und Budrich.

MA 24 – Magistratsabteilung 24 (Hrsg.): Wiener Sozialbericht 2012. Geschäftsgruppe Gesundheit und Soziales. Wiener sozialpolitischer Schriftenband 6. Wien.

Magiriba Lwanga, Gotlinde (1993): Deutsch, nein danke? In: Hügel, Ika (Hrsg.): Entfernte Verbindungen: Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Marx, Karl/Engel, Friedrich (1963): Briefe. Januar 1852-Dezember 1855. MEW 28. Berlin: Dietz Verlag.

Meulenbelt, Anja (1988): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Michalitsch, Gabriele (2013): Intersektionalität: Von Feminismus zu Diversität. Eine akademische Neoliberalisierung. In: Erwägen Wissen Ethik, Heft 1, Jg. 24, S. 433-436.

Michalitsch, Gabriele (2006): Privatisiert. Geschlechtsimplikationen neoliberaler Transformation. In: Meike Lemke/Cornelia Ruhe/Marion Woelki/Beatrice Ziegler (Hrsg.): Genus Oeconomicus. Ökonomie – Macht – Geschlechterverhältnisse. Konstanz, S. 119-129.

Negt, Oskar /Kluge, Alexander (1992): Maßverhältnisse des Politischen. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag.

Oakley, Ann (1972/1985): Sex, gender and society. London: Temple Smith.

Oechsle, Mechtild/Geissler, Birgit (1991): Kontinuitätserwartungen und Lebensplanung junger Frauen. In: Glatzer, Wolfgang (Hrsg.), 25. Deutscher Soziologentag: „Die Modernisierung moderner Gesellschaften“. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 60-63.

Pohlkamp, Ines/Soluch, Malgorzata (2010): Das Drama ist, dass sie keine_r ernst nimmt. Politische Bildung mit sozial benachteiligten Mädchen. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer politischen Praxis. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 85-106.

Rademacher, Claudia (2001): Geschlechterrevolution – rein symbolisch? Judith Butlers Bourdieu-Lektüre und ihr Konzept einer „subversiven Identitätspolitik“. In: Rademacher, Claudia/Wiechens, Peter (Hrsg.): Geschlecht. Ethnizität. Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen: Leske und Budrich, S. 31-52.

Reay, Diane (2004): „Mostly Roughs and Toughs“: Social Class, Race and Representation in Inner City Schooling. In: Sociology. Heft 5, Jg. 38, S. 1005-1023.

Reitter, Karl (2011): Prozesse der Befreiung. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Scholz, Roswitha (2000): Das Geschlecht des Kapitalismus. Feministische Theorien und die postmoderne Metamorphose des Patriachats. Bad Honnef: Horlemann.

Schroeder, Joachim (1999): Die Schule kennt nur zwei Geschlechter. Zum Umgang mit Minderheiten im Bildungssystem. In: Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter. Opladen: Leske und Budrich, S. 149-167.

Schwarz, Astrid (2000): Auf den Spuren einer Grenzüberschreitung. ArbeiterInnentöchter an der Universität. In: Höfner, Claudia et al. (Hrsg.): Ihr-Land. Feministische Beiträge zur Sozialpsychologie. Wien: Promedia, S. 167-179.

Simons, Margaret A. (1979): Racism and Feminism: A Schism in the Sisterhood, In: Feminist Studies, Heft 2, Jg. 5, S. 384-401.

Singer, Mona (2010): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie. Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 292-301.

Skeggs, Beverly (1997): Formations of Class and Gender. Becoming Respectable. London: Sage.

Utlu, Deniz (2011): Migrationshintergrund. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 445-449.

Walkerdine, Valerie (1998): Daddy's Girl. Young Girls and Popular Culture. Cambridge: Harvard University Press.

Wellgraf, Stefan (2012) Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript Verlag.

Wesemüller, Ellen (2010): „Du Gymnasium-Mädchen!“ Zur Relevanz der Kategorie Klasse. In: Busche, Mart/Maikowskyi, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 59-83.

West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender und Society, Heft 2, Jg. 1, S. 125-151.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag.

5.1 Internetquellen

AMS, Arbeitsmarktservice (2014): Arbeitsmarkt und Bildung. http://www.ams.at/docs/001_am_bildung_0214.pdf [Stand 03.04.2014]

AMS, Arbeitsmarktservice (2014): Berufsinformationssystem: AltenbetruerIn. <http://www.ams.at/bis/StammbetriebDetail.php?noteid=370> [Stand 03.04.2014]

An Open Letter from Black Women to Slut Walk Organizers (2011): http://www.huffingtonpost.com/susan-brison/slutwalk-black-women_b_980215.html [Stand 05.07.2013]

AuslBG – Ausländerbeschäftigungsgesetz (1975): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1975, S. 987. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008365> [Stand 18.06.2014]

Becker-Schmidt (2003): Zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen. Soziologische Grundlegung, empirische Rekonstruktion. http://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_doppelte_Vergesellschaftung_von_Frauen/becker_schmidt_ohne.pdf [Stand 23.08.2014]

BIC, Berufsinformationscomputer: Pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz (Lehrberuf). <http://www.bic.at/berufsinformation.php?brfid=319> [Stand 03.04.2014]

BMG, Bundesministerium für Gesundheit: Apothekerin, Apotheker. http://bmg.gv.at/home/Schwerpunkte/Berufe/Berufe_A_Z/Apothekerin_Apotheker#f3 [Stand 03.04.2014]

Breit, Simone/Schreiner, Claudia: Familiäre Faktoren und Schulleistungen – über Chancengleichheit. Bifie, Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. <https://www.bifie.at/buch/815/6/1> [Stand 18.06.2014]

Exit. Krise und Kritik der Warengesellschaft. <http://www.exit-online.org/> [Stand 26.05.2014]

FeMigra – Feministische Migrantinnen, Frankfurt (1998): Wir Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilierung. In: Eichhorn/Grimm (Hrsg.): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik. Edition ID-Archiv. https://www.nadir.org/nadir/archiv/Feminismus/GenderKiller/gender_5.html [30.06.2014]

Gruppe Soziale Kämpfe (2004): Die Kulturalisierung von Ungleichheit. In: Kulturrisse. Zeitschrift für radikaldemokratische Kulturpolitik. Heft 4. <http://kulturrisse.at/ausgaben/042010/oppositionen/die-kulturalisierung-von-ungleichheit> [17.06.2014]

Help.gv.at: Gleichbehandlung ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit in sonstigen Bereichen. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/186/Seite.1860300.html> [Stand 15.08.2014]

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? <http://www.wissensnavigator.com/interface1/coding/documents/KantAufklaerung.pdf> [Stand

10.04.2014]

Krisis. Kritik der Warengesellschaft: <http://www.krisis.org/> [Stand 26.05.2014]

Kittsteiner, Heinz-Dietrich (1977): "Logisch" und "historisch". Über Differenzen des Marx'schen und Engel'schen Systems der Wissenschaft. Internationale Wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Jahrgang 13/1977 http://www.rote-ruhr-uni.com/cms/IMG/pdf/Kittsteiner_Logisch_und_Historisch.pdf [Stand 18.08.2014]

MA 11 – Magistratsabteilung 11. Amt für Jugend und Familie (2013): Gründung und Betrieb einer Kindergruppe nach dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz. <http://www.wien.gv.at/menschen/magelf/ahs-info/pdf/kindergruppe-gruendung.pdf> [Stand 03.04.2014]

Messinger, Petra (2008): Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz. Hintergründe, Handlungsmöglichkeiten. In: Landesarbeitsgemeinschaft Kommunale Frauenbeauftragte im Saarland: Schröteler, Bernadette (Hrsg.): Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz. Hintergründe, Handlungsmöglichkeiten. Saarbrücken-Bübingen. http://www.saarbruecken.de/assets/2010_9/1283345933_broschuere_sexbel2008_endversion.pdf [Stand 10.04.2013]

PV. Pensionsversicherungsanstalt: „Schwerarbeit“, Definition und Berufsliste. http://www.pensionsversicherung.at/mediaDB/MMDB124900_Berufsliste%20f.%20M%C3%A4nner_Frauen_k%C3%B6rperliche%20Schwerarbeit.pdf [Stand 04.04.2014]

Reed, Evelyn (1970): „Women: Caste, Class, or Oppressed Sex“. In: International Socialist Review, Band 31, Heft 3, Jg. 31, S. 15-17 und S. 40-41. <http://www.marxists.org/archive/reed-evelyn/1970/caste-class-sex.htm> [Stand: 05.07.2013]

Statistik Austria (2013): Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der österreichischen Akademie der Wissenschaften: Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Wien. file:///C:/Users/jasmin/Downloads/Statistisches_Jahrbuch_2013_1.pdf [Stand 18.06.2014]

Statistik Austria (2012): Allgemeiner Einkommensbericht 2012. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/personen-einkommen/allgemeiner_einkommensbericht/index.html [Stand 08.08.2014]

Statistik Austria (2010): Statistisches Jahrbuch für Migration & Integration 2010: Integration je nach Zuwanderergruppe unterschiedlich vorangeschritten. http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/051839 [Stand 18.06.2014]

Statistik Austria (2009): „Arbeitsunfälle und arbeitsbezogenen Gesundheitsprobleme. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2007. http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=035625 [Stand 23.08.2014]

Statistik Austria: Erwerbspersonen. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/erwerbspersonen/index.html [Stand 08.08.2014]

Wien.at (2012): Standardbeschäftigung in Wien nach sozialrechtlicher Stellung 2008 bis 2012. <https://www.wien.gv.at/statistik/arbeitsmarkt/tabellen/standardbesch-gesamt-zr.html> [Stand 08.082014].

6 Anhang

6.1 Danksagung

An dieser Stelle gilt mein Dank all jenen, die mich bei der Fertigstellung meiner Masterarbeit auf unterschiedliche Weise unterstützten, von ungezählten inhaltlichen Diskussionen und ehrlichem Interesse und Begeisterung für mein Thema über Korrekturlesen bis hin zum Austausch über Tipps für die besten Wege der Selbstmotivation und dem gemeinsamen „mal Abschalten“, um wieder Energie zu tanken – auch jenen, die nicht namentlich erwähnt werden. Nachdem es sich bei einem Studium auch um ein Privileg handelt, wie hoffentlich spätestens nach der Lektüre dieser Arbeit klar ist, möchte ich mich in dieser Danksagung etwas unüblicher Weise auch bei all jenen bedanken, die dazu beitrugen, dass ich die Matura machen und studieren konnte – ohne sie wäre ich vermutlich nie in die Verlegenheit gekommen, diese Arbeit zu schreiben.

Als erstes gilt mein Dank den Teilnehmerinnen* der Gruppengespräche, für die Zeit und ihren Mut, über persönliche Zukunftserwartungen und Träume vor laufendem Mikro zu sprechen.

Mein Dank gilt meiner Betreuerin*, Frau Dr.ⁱⁿ MMag.^a Gabriele Michalitsch, für Ihr ausführliches Feedback und Ihr immer offenes Ohr bei Fragen und Unsicherheiten sowie Ihr allgemeines Interesse an meiner Arbeit, das mich immer wieder aufs Neue motivierte.

Vera, dir danke ich für kontinuierliche Unterstützung verschiedenster Art, für das geliehene Aufnahmegerät, das Gruppengespräch, bei dem du als Zweite dabei warst, für deine inhaltlichen Anstöße und vielen Gespräche im Verlauf der Auswertung, für den Austausch über das Fortschreiten oder Fortschleichen unserer jeweiligen Schreibprojekte, dafür, dass du mir ermöglicht hast auf das (sehr hilfreiche) Schreibseminar mitzufahren, für dein Korrekturlesen, dein immer wertschätzendes Feedback, die entspannt gemeinsam verplauderten Feierabende und vieles mehr, am meisten dankbar bin ich dir aber wohl für dein unerschütterliches Vertrauen in meine wissenschaftlichen Kompetenzen und meine Fähigkeit, diese Arbeit abzuschließen.

Judith, dir gilt mein Dank für dein von Anfang bis Ende Mitfiebern, für immer wieder emotionale und praktische Unterstützung unterschiedlichster Art, für ungezählte inhaltliche Gespräche, dein Interesse und deine Begeisterung, Ermutigung und Ablenkung, Feedbacklesen und Literaturtipps ... danke, dass du mir eine solche Freundin bist.

Marion, Karl, Roxi, Flo und phi*, euch danke ich für euer Feedback und Korrekturlesen, euer Interesse an meiner Arbeit, inhaltliche Diskussionen und aufmunternden Worte.

Karin, danke dafür, dass du mich zu einem Gruppengespräch als Zweite begleitet hast und Katharina, dir für ein langes Gespräch zu methodischen Fragen und Literaturtipps.

Elmar, danke für Feedback- und Korrekturlesen, Literaturhinweise, die emotionale Unterstützung und die ungezählten (Streit-)Gespräche während des Großteils meiner Studienzeit.

Ein Dank auch an die Mitglieder der, wenn auch nur kurz bestehenden, so doch sehr hilfreichen Schreibgruppe: Der Austausch mit euch war vor allem motivierend.

Gleich daran anschließend ein Dank an all die Bibliotheksbekanntschaften und meine zeitweisen Schreib-Buddies, allen voran Rafa, ohne dich und den Austausch mit dir wäre die Fertigstellung dieser Arbeit eine sehr viel einsamere Angelegenheit geworden.

Weiters möchte ich mich bei meinen Eltern, Eva und Georg, für ihre finanzielle Unterstützung während des Studiums bedanken.

Auch bei dir, Teresa, möchte ich mich für die vielen Gespräche, dein Interesse und dein Verständnis für meinen manchmal zu vollen Kopf und zu vollen Terminkalender bedanken.

Für eine sehr kurzfristige Zusage, meine Arbeit in ihrer Endversion einem letzten Korrekturlesen zu unterziehen und dies in Rekordzeit umzusetzen, gilt mein Dank dir, der Ente Christian.

Meiner Schwester Camilla, dir danke ich für dein anfängliches Angebot, mein MA-Couch zu sein (dass es nun doch länger gedauert hat, lag sicher nicht an dir), dafür, dass du mich in genau dem richtigen Moment abgelenkt und auch mal bekocht hast, einfach dafür, dass es dich schon so lang in meinem Leben gibt und ich weiß, auf dich ist Verlass und ich kann

kommen, ob nun mit Herzschmerz, Masterarbeitsverzweiflung bzw. -begeisterung oder dem dringenden Bedürfnis, tanzen zu gehen.

Dann möchte ich mich noch bei jener Jugendarbeiterin* und meiner Studienkollegin* Aurelia bedanken, die mir dabei halfen Kontakt zu Jugendlichen für die empirische Untersuchungen zu knüpfen.

Nicht zuletzt gilt mein Dank auch jenen Lehrer*innen in der Hauptschule, die mit viel Beharrlichkeit und Entschlossenheit meine Mutter und damit einhergehend auch mich davon überzeugten, dass ich durchaus dazu in der Lage sei, die Matura zu machen, sowie jenem Lehrer*, der mir im vorletzten Moment noch einen Platz in einer Klasse im Oberstufenrealgymnasium sicherte. Außerdem möchte ich mich auch noch einmal recht herzlich bei meinen Klassenlehrer*innen in der Oberstufe bedanken, hätten sie mich während einer sehr schwierigen Zeit nicht so erfolgreich unterstützt, hätte ich vermutlich in der siebten Klasse Oberstufe doch noch die Schule abgebrochen. Freilich ist nicht auszuschließen, dass ich die sogenannte Reifeprüfung nicht auch noch später auf einem anderen Weg nachgeholt hätte, jedenfalls war und ist diese keine Selbstverständlichkeit.

Dass ich nicht nur die Matura machte, sondern nun kurz vor dem Studienabschluss stehe, kommt mir rückblickend immer wieder wie ein kleines Wunder vor. Etwas unüblich, aber doch, nichts desto weniger berechtigt, möchte ich mich zuletzt auch noch bei mir selbst bedanken, dafür, dass ich trotz aller Schwierigkeiten/Herausforderungen und nagender Selbstzweifel letztlich doch nie das (Bildungs-)Handtuch geworfen habe, sind doch „das Nachdenken auf Papier“ und wissenschaftliches Arbeiten Dinge, die mir Freude bereiten.

6.2 Abstract

Ziel dieser Masterarbeit ist die Beschäftigung mit den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht. Die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex ist von großer Relevanz, da Klasse, Geschlecht (und Migrationshintergrund) in ihrer Verschränkung, jedenfalls in Österreich, entscheidend als soziale Platzanweiser fungieren; dennoch gibt es in der derzeitigen deutschsprachigen Literatur nur vereinzelt Arbeiten, in denen Klassenzugehörigkeit und Geschlecht Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung sind. Das konkrete Forschungsinteresse dieser Arbeit richtet sich auf die Frage, wie junge

Frauen* (von 13 bis 17 Jahren) in Wien mit proletarischem Hintergrund sich gegenüber den sie benachteiligenden Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht positionieren. Im Literaturteil wird mit Hilfe marxistischer und feministischer Ansätze sowie Bourdieus erweitertem Kapitalbegriff und seinem Habitus-Konzept der Funktionsweise dieser Herrschaftsverhältnisse auf struktureller und individueller (sowie symbolischer) Ebene nachgegangen. Außerdem wird erörtert, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Ebenen und Herrschaftsverhältnisse zueinander stehen.

Im Zuge der empirischen Untersuchung der Verknüpfung von Klasse und Geschlecht nahmen acht Jugendliche an zwei Gruppengesprächen teil, bei denen sie sich vorrangig über ihre Zukunftsperspektiven austauschten. In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse wurden Analysekategorien gebildet und die Aussagen der Teilnehmerinnen* diesen zugeordnet sowie interpretiert. Es zeigte sich dabei, dass die jungen Frauen* nicht die patriarchal-bürgerlich-kapitalistisch Ordnung in Frage stellen oder sich dieser gegenüber bewusst positionieren, sondern dass sie vielmehr nach Strategien innerhalb der gegebenen Verhältnisse suchen. Diese Strategien fordern teils situativ und konkret stereotype Zuschreibungen entlang von Geschlecht heraus, teils sind ihre Aussagen jedoch – besonders hinsichtlich Klassenzugehörigkeit – auch konform mit den patriarchal-bürgerlichen Verhältnissen. Die jungen Frauen* scheinen sich dabei in einem Spannungsfeld zu bewegen, auf der einen Seite fordern sie Handlungsfähigkeit ein (Wunsch danach und Bestehen darauf, ein selbstbestimmtes Leben zu führen), auf der anderen Seite weisen sie eben diese Handlungsfähigkeit zurück beziehungsweise stellen sie diese angesichts einer Lebensrealität, die ihnen allzu oft keine Wahl zu lassen scheint, in Frage.

Abstract English

This master-thesis deals with social class- and gender-based relations of domination. The issue is highly relevant since class and gender (as well as migration) still have a crucial influence on the social status of a person in Austria. Despite this fact there are only very few publications in German-speaking scientific literature that focus on class affiliation and gender. The research question of this publication is how young Viennese women* (aged 13 to 17) of proletarian background position themselves in relation to the class and gender norms which discriminate against them. The theoretical part of the paper focuses on on concepts of domination regarding class and gender. Marxist and feminist approaches as well as

Bourdieu's concept of capital and habitus are used in order to better understand the structural and individual (as well as symbolic) levels of class- and gender-based domination. Furthermore, the relations between these different levels are discussed. In addition, the thesis briefly sketches connections of class and migration.

The empirical part of the thesis focuses on two group-discussions of teenagers who talked about their plans for the future. Following an approach of qualitative content-analysis, categories for the analysis were developed that enabled categorization of the statements made during these discussions. Their analysis and interpretation indicate that the teenagers neither question the patriarchal-bourgeois-capitalist system nor position themselves consciously within this frame. They instead constantly search for strategies that allow them to improve their status within this system. Some of these strategies partly challenge specific and situational stereotype forms of appreciation directly linked to gender. At the same time, many of their statements – especially those concerning class – are in line with the patriarchal-capitalist system. The group-discussions show that young proletarian women* continuously follow conflicting paths: On the one hand they claim agency (wanting to live a self-determined life), on the other hand they reject agency or question it in the face of a reality that seems to restrict their ability to make independent choices.

6.3 Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Jasmin Unfried
Geburtsdatum: 25.09.1987
Geburtsort: Pfaffendorf/Pernersdorf (NÖ)
Wohnort: Wien
E-Mail: jasmin.unfried@reflex.at

Ausbildung

2011-2014 Studium der Gender Studies an der Universität Wien

WS 2012/13 Erasmusaufenthalt an der Karls-Universität in Prag

- 2007-2011 Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien (Abschluss mit gutem Erfolg)¹²⁰, Schwerpunkt: Sonder- und Heilpädagogik
- 2008-2010 Im Rahmen des Erweiterungscurriculums “Österreichische Gebärdensprache“, Ausbildung zur österreichischen Gebärdensprachassistentin
- Juni 2006 Reifeprüfung mit gutem Erfolg
- 2002 - 2006 Oberstufenrealgymnasium mit Schwerpunkt Bildnerisches Gestalten, Wien
- 1994 – 2002 Volksschulbesuch und Kooperative Mittelschule, Wien

Berufliche Erfahrung und Praktika

- 2013-2014 Verein für Gemeinwesenintegration und Normalisierung (GiN) als Freie Dienstnehmerin Tagdienste in einer Wohngemeinschaft
- 2008-2012 Besuchsdienst bei einem Menschen mit Behinderung beim Verein GiN
- 2010/11 Sachbearbeiterin im Kollektiv Frauenreferat der ÖH Uni Wien
- 2009/10 Referentin für das Kollektiv Referat HomoBiTrans (An) Gelegenheiten der ÖH Uni Wien
- 2006-2007 Freiwilliges soziales Jahr in Aotearoa (Neuseeland): 2006: Arbeit als Host und Activity Instructor im Kinder- und Jugendcamp „Lakes Ranch“ in Rotorua/ 2007: Arbeit in einer “Live In“-Situation mit Menschen, die behindert werden, bei dem „Mount Tabore Trust“ in Auckland
- 2005/06 Landesschulsprecherin im AHS-Bereich in Wien, Mitglied der österreichischen BundesschülerInnenvertretung

¹²⁰ Titel der 1. Bachelorarbeit: „Wissensvermittlung und Geschlecht im Bilderbuch. Eine exemplarische Bild-Textinterpretation der beiden fiktiven Hauptcharaktere des Bilderbuches ‚Die Geggis‘ von Susi Weigel und Mira Lobe“; Titel der 2. Bachelorarbeit: „Über die Rolle von Abhängigkeit für anarchistische Bildungskonzepte.“