

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Ausgrenzungserfahrungen in  
Bildungseinrichtungen.  
Eine biographieanalytische Studie

verfasst von

Karin Kerschhofer

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Bettina Dausien



# Inhaltsverzeichnis

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>1</b>  | <b>Einleitung</b>                                      | <b>7</b>  |
| <b>I</b>  | <b>Begriffliche und theoretische Überlegungen</b>      | <b>11</b> |
| <b>2</b>  | <b>Ausgrenzung</b>                                     | <b>13</b> |
| 2.1       | Von „Ausgrenzung“ zu „Exklusion“ . . . . .             | 13        |
| 2.2       | Ausgrenzung im Spannungsfeld von Armut . . . . .       | 15        |
| 2.3       | Ausgrenzung als persönliche Erfahrung . . . . .        | 17        |
| <b>3</b>  | <b>Biographie</b>                                      | <b>21</b> |
| 3.1       | Biographie und Lebenslauf . . . . .                    | 21        |
| 3.2       | Biographie und Erfahrung . . . . .                     | 22        |
| 3.3       | Autobiographische Texte . . . . .                      | 23        |
| 3.3.1     | Autobiographische Texte in der Pädagogik . . . . .     | 25        |
| 3.3.2     | Grenzen und möglicher Umgang . . . . .                 | 26        |
| <b>4</b>  | <b>Bildungseinrichtungen</b>                           | <b>29</b> |
| 4.1       | Schule als pädagogische Institution . . . . .          | 30        |
| 4.2       | Theoretische Ansätze . . . . .                         | 31        |
| 4.2.1     | Institutionelle Diskriminierung . . . . .              | 31        |
| 4.2.2     | Bourdieu's Theorie zur sozialen Ungleichheit . . . . . | 33        |
| <b>II</b> | <b>Empirische Studie</b>                               | <b>37</b> |
| <b>5</b>  | <b>Methodische Anlage der Studie</b>                   | <b>39</b> |
| 5.1       | Biographieforschung und Narrationsanalyse . . . . .    | 40        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 5.2      | Datenerhebung und Datenmaterial . . . . .  | 43         |
| 5.3      | Auswertungsprozess . . . . .   | 46         |
| <b>6</b> | <b>Fallanalysen</b>  | <b>47</b>  |
| 6.1      | Sarah Schwarz . . . . .  | 47         |
| 6.1.1    | Kurzbiographie und formale Struktur . . . . .  | 47         |
| 6.1.2    | Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter<br>Passagen . . . . .                           | 48         |
| 6.1.3    | Analytische Abstraktion . . . . .  | 68         |
| 6.2      | Rosa Zeiler . . . . .  | 70         |
| 6.2.1    | Kurzbiographie und formale Struktur . . . . .  | 70         |
| 6.2.2    | Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter<br>Passagen . . . . .                           | 71         |
| 6.2.3    | Analytische Abstraktion . . . . .  | 84         |
| 6.3      | Erna Sirna . . . . .   | 87         |
| 6.3.1    | Kurzbiographie und formale Struktur . . . . .  | 87         |
| 6.3.2    | Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter<br>Passagen . . . . .                           | 88         |
| 6.3.3    | Analytische Abstraktion . . . . .  | 93         |
| 6.4      | Marlene Vogelhuber . . . . .   | 96         |
| 6.4.1    | Kurzbiographie und formale Struktur . . . . .  | 96         |
| 6.4.2    | Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter<br>Passagen . . . . .                           | 97         |
| 6.4.3    | Analytische Abstraktion . . . . .  | 104        |
| 6.5      | Marianne Schuster . . . . .  | 106        |
| 6.5.1    | Kurzbiographie und formale Struktur . . . . .  | 106        |
| 6.5.2    | Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter<br>Passagen . . . . .                           | 107        |
| 6.5.3    | Analytische Abstraktion . . . . .  | 113        |
| <b>7</b> | <b>Vergleich der Fälle</b>   | <b>117</b> |
| 7.1      | Bedingungen für drohende und erlebte<br>Ausgrenzungserfahrungen in Bildungseinrichtungen . . . . . | 118        |
| 7.1.1    | Armut . . . . .  | 118        |
| 7.1.2    | Krankheit und Behinderung . . . . .  | 121        |
| 7.1.3    | Geschlecht . . . . .   | 122        |

|   |            |
|---|------------|
| <i>INHALTSVERZEICHNIS</i>                                   | 5          |
| 7.2 Die Rolle der Lehrkräfte . . . . .                      | 124        |
| 7.3 Die Bedeutung von Ausgrenzung in der Lebensgeschichte . | 128        |
| <b>8 Resümee</b>  | <b>131</b> |
| <b>A Literaturverzeichnis</b>                               | <b>135</b> |
| <b>B Kurzfassung</b>  | <b>143</b> |
| <b>C Schreibaufwurf „Bildungswege und Lerngeschichten“</b>  | <b>147</b> |
| <b>D Lebenslauf</b>   | <b>151</b> |



# Kapitel 1

## Einleitung

*„In den modernen westlichen Demokratien gehört die Chancengleichheit aller Menschen zu den wesentlichen Grundrechten“  
(Kuhlmann 2012: 342).*

Der Anspruch auf Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit wird aktuell immer wieder im Zusammenhang mit Bildungseinrichtungen und der Schule als pädagogische Institution diskutiert. Die Möglichkeiten, die sich durch Bildungsabschlüsse bieten können, entscheiden gleichzeitig auch über die „Chancen der [gesellschaftlichen] Teilhabe“ (ebd.). Hier lässt sich deutlich erkennen, dass ein Ausschluss von den Möglichkeiten eines Bildungsabschlusses negative Auswirkungen haben kann.

Aktuelle Relevanz erhalten diese Aspekte u. a. durch die Ergebnisse der PISA-Studien und eine Reihe weiterführender Untersuchungen – wie beispielsweise bei Gomolla und Radtke (2009) – und wurden bereits in Bourdieus Theorie zur sozialen Ungleichheit thematisiert. Maaz et al. (2008) stellen – wie auch Fend (2008) – einen primären Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Eltern und dem Schulerfolg her und beziehen sich damit auf die von der OECD erarbeiteten Ergebnisse.

Dass die mangelnde Chancengleichheit in Bildungseinrichtungen aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen Ausgrenzungserfahrungen mit sich bringt, aber auch darauf zurückzuführen ist, kann als naheliegender Schluss gezogen werden. Denn „obwohl viele von uns vermeintlich das gleiche Bildungssystem durchlaufen haben, ergeben sich doch höchst unterschiedliche persönliche Erfahrungen und einzigartige Bildungswege.

Die Schule kann als ein Ort der Quälerei oder als Ort des Entdeckens und der Befreiung erlebt werden (...)“ (Schreibaufruf 2013: 1).

Wie einzelne Personen die Schulzeit tatsächlich erleben bzw. erlebten, ist individuell und an unterschiedliche Erfahrungen geknüpft. Ausgrenzungserfahrungen treten in diesem Kontext immer als persönliche Erfahrungen auf. Wie Kronauer (2010) feststellt, kann Ausgrenzung Personen jeglichen Alters oder Zugehörigkeit betreffen, und „auch ihre Erfahrungen werden sich dementsprechend unterscheiden“ (ebd.: 148).

Um diese persönlichen Erfahrungen und die Bedeutung von Ausgrenzung in der Biographie untersuchen zu können, werden in dieser Studie fünf autobiographische Texte, die anlässlich des Schreibaufrufs „Bildungswege und Lerngeschichten“ verfasst wurden, einer Analyse unter dem Fokus folgender Forschungsfragen unterzogen:

*Wie erleben Menschen Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen?  
Welche Bedeutung hat diese Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte?*

Die Analyse soll zeigen, welche Rolle Ausgrenzungserfahrungen in Bildungseinrichtungen in der Biographie einer Person spielen können und wie mit solchen Erfahrungen umgegangen wird. Auch die Auswirkung und der Einfluss der Ausgrenzungserfahrungen auf das weitere Leben, sollen im Zentrum dieser Studie stehen. Um eine Perspektive auf die individuellen, persönlichen Erfahrungen und einen Einblick in die damit einhergehenden Prozesse zu bekommen, wird auf autobiographische Texte zurückgegriffen.

Diese biographieanalytische Studie besteht aus zwei Abschnitten. Im ersten Abschnitt werden die begrifflichen und theoretischen Überlegungen sowie der theoretische Hintergrund erläutert. Im zweiten Teil liegt der Fokus auf der empirischen Studie und deren Ergebnissen.

Zunächst erfolgt die theoretische Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen. Das Augenmerk liegt dabei in Kapitel 2 „Ausgrenzung“ auf der Begriffsklärung und den Zusammenhängen der Phänomene Ausgrenzung,



Exklusion und Armut. Biographie als weiteres wichtiges und zentrales Thema dieser Studie, steht im Mittelpunkt des Kapitels 3 „Biographie“. Neben theoretischen Überlegungen steht zudem die Bedeutung von autobiographischen Texten in der Pädagogik im Zentrum. Im Anschluss werden in Kapitel 4 „Bildungseinrichtungen“ als pädagogische Institutionen am Beispiel Schule betrachtet, bevor der Schwerpunkt auf das Phänomen Ausgrenzung in Form von „Institutioneller Diskriminierung“ gelegt wird. Als weiterer theoretischer Ansatz soll Bourdieus Theorie zur sozialen Ungleichheit dienen.

Der empirische Teil beginnt in Kapitel 5 „Methodische Anlage der Studie“ mit der Einordnung der Narrationsanalyse als einer Methode der Biographieforschung und stellt die Auswertungsschritte der Narrationsanalyse selbst dar. Weiters stehen Informationen zum Datenmaterial im Fokus und der Auswertungsprozess der vorliegenden Studie wird präsentiert.

Im Anschluss erfolgen in Kapitel 6 „Fallanalysen“ die biographischen Analysen der fünf ausgewählten Lern- und Bildungsgeschichten in Anlehnung an das Konzept von Fritz Schütze. In den jeweiligen Analysen werden auch die zentralen Aspekte der Ausgrenzung und deren Bedeutung in der jeweiligen Lebensgeschichte dargelegt.

In Kapitel 7 „Vergleich der Fälle“ werden einerseits gemeinsame Bedingungen für drohende oder erlebte Ausgrenzungserfahrungen dargestellt, andererseits wird die subjektive Bedeutung der Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte der Autorinnen einem Vergleich unterzogen.

Im Schlusskapitel 8 „Resümee“ wird der Forschungsprozess nochmals präsentiert und es folgt eine Zusammenschau aller wesentlichen Ergebnisse und Erkenntnisse.



# Teil I

## Begriffliche und theoretische Überlegungen



# Kapitel 2

## Ausgrenzung

Ausgrenzung liegt vor, wenn eine Person von „etwas“ ausgeschlossen wird und damit an „etwas“ nicht mehr teilhaben kann. Um diese sehr plakative und allgemeine Erklärung zu erweitern und zu präzisieren, ist die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Terminus sowie des Phänomens „Ausgrenzung“ und im Besonderen mit der Bedeutung des deutlich jüngeren Begriffs „Exklusion“ notwendig.

### 2.1 Von „Ausgrenzung“ zu „Exklusion“

In verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, wie beispielsweise der Soziologie, finden sich Diskurse über Ausgrenzung, die sich vor allem mit dem Konzept der Exklusion befassen. Auch in der Literatur wird anstelle des Ausgrenzungsbegriffs häufiger der Exklusionsbegriff verwendet. Daher soll an dieser Stelle geklärt werden, was unter dem Begriff Exklusion zu verstehen ist und wo dessen Ursprung zu finden ist (vgl. Huster et al. 2014: 14.). Der Begriff Exklusion ist deutlich jünger als der Ausgrenzungsbegriff und wurde als Begriff politischen Ursprungs erst später in der Soziologie verwendet (vgl. Bude 2008a: 247). Die Herkunft lässt sich folgendermaßen knapp zusammenfassen:

*„Tatsächlich ist der Begriff der ‚sozialen Exklusion‘ offiziell zum ersten Mal im Rahmen des Armutsprogramms der Europäischen Kommission 1988 aufgetaucht und wurde in der Folge hauptsächlich um die Frage des Ausschlusses von Lohnarbeit bzw. marginal entlohnter Beschäftigung diskutiert“ (Hillmann 2008: 106).*

Als deutlich jüngerer Begriff erweitert Exklusion die Bedeutung unter Einbeziehung weiterer Aspekte: „Exklusion“ impliziert mehr als „(...) die ‚klassischen‘ Risikofaktoren (...) wie Armut, Migration, mangelnde Bildung und mangelnde Gesundheit (...)“ (Huster et al. 2014: 14). Einbezogen werden beispielsweise auch die „(...) sozialen Effekte von Behinderung, Lebensformen, sexuellen Identitäten und religiösen sowie kulturellen Orientierungen (...)“ (ebd.: 14.). Diese Beachtung der sozialen Komponenten fasst auch Kronauer (2010: 12) in seiner Bestimmung zum Begriff Exklusion zusammen:

*„Ein Begriff, in dem sich das Bewusstsein einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderung bündelt. Sie ist eng mit der Wiederkehr von Arbeitslosigkeit und Armut als sozialen Problemen, nach fast zwei Jahrzehnten relativer Vollbeschäftigung und abnehmender Armut, verknüpft. Im Begriff der Exklusion (der am ehesten als soziale Ausgrenzung zu übersetzen wäre) finden sich – vor allem in Frankreich – die Ängste beträchtlicher Teile der Bevölkerung wieder, die sich in ihrer eigenen sozialen Position gefährdet sehen.“*

Wie von Kronauer (2010) angemerkt, kann Exklusion daher auch als soziale Ausgrenzung bezeichnet werden, jedoch darf auch hier der erweiterte Bedeutungsgehalt des Exklusionsbegriffs, wie er von ihm beschrieben wird, nicht vernachlässigt werden. Neben der Auseinandersetzung mit dem Problem der Teilhabe umfasst Exklusion auch historische Komponenten – wie der erwähnte Rückblick und Vergleich im Bezug auf die Beschäftigungssituation – und stellt auch ausgegrenzte Individuen in den Mittelpunkt (vgl. ebd.: 12f).

Es geht also nicht nur um die Teilhabe, sondern auch, wie sich diese für die betroffene Person gestaltet (vgl. Bude 2008b: 13f). Denn nur an etwas teilhaben zu können impliziert nicht, in vollster Art und Weise angenommen und akzeptiert zu werden.

Weiter geht Kronauer (2010) auch der Frage der Prozesshaftigkeit von „Exklusion“ nach. Denn wird Exklusion als Prozess betrachtet, richtet sich

die Aufmerksamkeit nicht nur auf die betroffene Person, sondern es werden sowohl das Umfeld als auch Organisationen, Institutionen, Mitwirkende und Beteiligte in die Analyse miteinbezogen (vgl. ebd.: 47). Damit legt Kronauer (2010) die Aufmerksamkeit auf das Umfeld einer Person und streicht dessen Bedeutung hervor.

Zur einfacheren Lesbarkeit und aufgrund der erarbeiteten Gemeinsamkeiten der Begriffe Ausgrenzung und Exklusion, sollen diese im Kontext dieser Arbeit synonym verwendet werden.

## 2.2 Ausgrenzung im Spannungsfeld von Armut

Wie in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Exklusion bereits thematisiert, bilden soziale Aspekte, Armut und Arbeitslosigkeit zentrale Bedingungen. Armut liegt vor, wenn „Unterversorgung in mehreren wichtigen Lebensbereichen wie Arbeit, Wohnen, Gesundheit, Bildung und soziokultureller Teilhabe besteht“ (Zander 2005: 123). Daher wird von Armut gesprochen, wenn in „(...) verschiedenen Lebensbereichen ein gesellschaftlich festgelegtes Niveau oder bestimmter Standard unterschritten wird“ (ebd.: 123).

Wie diese Beschreibungen zeigen, muss Armut mehrdimensional betrachtet werden, wozu auch die begriffliche Unterscheidung zwischen relativer und absoluter Armut dienen kann. Von absoluter Armut wird gesprochen, wenn eine Person „(...) über weniger als 50% (Mittelwert) bzw. 60% (Median) des durchschnittlichen Nettoeinkommens (nach Haushaltsgröße gewichtet) im jeweiligen Land verfügt“ (Holz 2005: 90), von relativer Armut, wenn Einschränkungen im Leben vorherrschen. Unter Einschränkungen im Leben kann zum Beispiel verstanden werden, dass es nicht möglich ist, den Wohnraum zu heizen oder kaputte Kleidung zu erneuern. Diese Formen von Armut treten nicht getrennt voneinander auf, sondern bedingen sich gegenseitig. Denn Armut hat nicht nur mit ökonomischen Faktoren zu tun, sondern hat auch Auswirkungen auf die gesamte Lebenssituation und kann sehr häufig auch zu Exklusion führen, da es durch verschiedene Bedingun-

gen nicht (mehr) möglich ist, am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können<sup>1</sup> (vgl. Schenk 2004: online).

An diesen Beispielen wird deutlich, dass zwischen Armut und sozialer Ausgrenzung ein Zusammenhang besteht. Armut kann zu Ausgrenzung führen, genauso wie Ausgrenzung auch zu Armut führen kann. Es herrscht eine Wechselseitigkeit. Bude (2008b: 128) hält dies fest, in dem er prognostiziert, dass den Ausgegrenzten Armut droht.

Die Verbindung von Armut und Ausgrenzung wird auch in einer Studie von Klanfer (1969) über das „Problem der Armut in den reichen Gesellschaften (...)“ (ebd.: 11) sehr deutlich. In dieser beschreibt er die soziale Ausgrenzung beispielsweise als Ausschluss „der Teilhabe an den Reichtümern, die die westlichen Gesellschaften erzeugen und unter ihren Mitgliedern verbreiten (...)“ (ebd.:11). Dazu zählt er neben materiellen Gütern auch kulturelle Möglichkeiten. Betroffene bezeichnet er als „Arme“ oder als „Ausgeschlossene“ (vgl. ebd.). Mit dieser Begriffserklärung wird deutlich, dass sich Klanfer an den Armutsbegriff anlehnt und er weist darauf hin, dass trotz des Wirtschaftsaufschwungs nicht alle davon profitieren können. Gründe dafür verortet er darin, dass dieser noch nicht überall angekommen ist, und zählt als weitere Gründe beispielsweise mangelnde Qualifizierungen, Krankheiten oder das Alter auf. Diese verschärfen in weiterer Folge das Risiko ausgegrenzt zu werden (vgl. ebd.: 11f). Die Untersuchungsergebnisse stellen eine direkte Beziehung zwischen Armut und sozialer Ausgrenzung her und schildern, wie es zu Ausgrenzung kommen kann.

Aktuelle Daten von 2013 und 2014 zeigen, dass in Österreich (2014) und in Deutschland (2013) etwa ein Fünftel der Bevölkerung<sup>2</sup> von Armut und

---

<sup>1</sup>In der Statistik wird ein/e von „Armut und sozialer Ausgrenzung Betroffene/r“ folgendermaßen definiert: Einkommen ca. 780 EUR und Eintreten eines dieser Punkte: „Substandardwohnung oder Überbelegung; große finanzielle Nöte beim Beheizen der Wohnung, bei der Anschaffung von Kleidern und beim Kauf von Lebensmitteln; es für einen Haushalt finanziell nicht möglich ist, zumindest einmal im Monat jemanden nach Hause zum Essen einzuladen; Rückstände bei Zahlungen von Miete, Betriebskosten und Krediten“ (Schenk 2004: online).

<sup>2</sup>In Österreich repräsentieren Kinder und Jugendliche die größte Gruppe, während laut Statistischem Bundesamt in Deutschland die Gruppe von Frauen von 18 bis 65 Jahren die größte Gruppe von Betroffenen darstellt (vgl.: Statistik Austria: online, Statistisches Bundesamt: online).



sozialer Ausgrenzung betroffen ist (vgl. Statistik Austria: online, Statistisches Bundesamt: online).

Es ergeben sich sehr wohl Annäherungspunkte und im Konzept der relativen Armut lässt sich soziale Ausgrenzung wiederfinden. Obwohl Armut und soziale Ausgrenzung sehr häufig gemeinsam angeführt werden, können beide Phänomene auch einzeln und unabhängig voneinander auftreten. Trotz der Gemeinsamkeiten stehen beide für sich und Armut – als das ältere Phänomen dieser beiden – sollte daher nicht mit sozialer Ausgrenzung gleich gesetzt werden (vgl. Huster et al. 2008: 13, vgl. Bude 2008b: 14).

## 2.3 Ausgrenzung als persönliche Erfahrung

Die bisherigen Ausführungen lassen erkennen, dass Exklusion und Ausgrenzung als etwas subjektiv und persönlich Empfundenes betrachtet werden müssen und nicht in erster Linie als objektive soziale Lage, sondern – wie Kronauer und Bude auch schon feststellen – das Individuum in Bezug auf das Erfahren und Erleben von Ausgrenzung in den Fokus zu nehmen ist (vgl. Bude 2008b, Kronauer 2010). Diese Individualität zeigt sich deutlich in der persönlichen Erfahrung von Ausgrenzung bzw. Exklusion und im individuellen Umgang damit.

Erfahrung steht in enger Verbindung mit „Wissen und Erkenntnis“ (Schenk/Thompson 2012: 325). Dewey (1986) stellt fest, dass im Rahmen des Prozesses der Aneignung von Wissen und Erkenntnis, Erfahrung aus zwei Komponenten, der aktiven und der passiven Seite, besteht (vgl. ebd.: 140). Bei der aktiven Seite handelt es sich um „(...) Ausprobieren, Versuch – man *macht* Erfahrungen“ (ebd., Hervorh. im Original). Im Gegensatz dazu richtet sich die passive Seite auf „(...) ein Erleiden, ein Hinnehmen“ (ebd.: 140). Dewey weist auf die Notwendigkeit der engen Verbindung dieser beiden Seiten hin, denn nur wenn diese Verbindung besteht, kann von Erfahrung gesprochen werden (vgl. ebd.). Diese Prozesshaftigkeit, die Erfahrung inne liegt, wird von Dewey hervorgehoben und thematisiert (vgl. Schenk/Thompson 2012: 326).

Wird diese Auffassung von Erfahrungen nun in Verbindung mit Ausgren-

zung betrachtet, kann die Ausgrenzungserfahrung im ersten Augenblick als eine passive Erfahrung verstanden werden. Wie eine Person mit dieser Ausgrenzungserfahrung umgeht, spricht jedoch die aktive sowohl als auch die passive Seite der Erfahrung an. Somit wird deutlich, dass Ausgrenzungserfahrung aktiv und passiv geprägt ist und es sich auch um etwas Individuelles, Persönliches handelt.

Diese Subjektivität und Individualität wird auch in einer von Bude und Lantermann (2006) durchgeführten Studie zur „Sozialen Exklusion und Exklusionsempfinden“ deutlich. Bude und Lantermann stellen fest, dass das Empfinden von Exklusion primär von der subjektiven Wahrnehmung über die eigene Lage bzw. Situation abhängig ist (vgl. ebd.: 248f). Auch Parameter wie „Einkommen, Bildung und Beruf“, können keine exakten Aussagen über dieses Empfinden, respektive das Gefühl, ausgegrenzt zu sein, liefern (Bude 2008b: 51). Es handelt sich um persönliches Empfinden und Erfahren und um die persönliche Einschätzung der eigenen Situation, wie Bude in späteren Arbeiten thematisiert (vgl. ebd.: 51f). Ausgrenzung exakt zu diagnostizieren stellt sich, wie die Ausführungen zeigen, als schwierig dar.

Neben den genannten Faktoren kommt zur persönlichen Erfahrung eine weitere mögliche Dynamik hinzu: Ausgrenzungserfahrung kann langfristig oder temporär sein. So kann diese beispielsweise „(...) an biografische Ereignisse und Lebensphasen gebunden oder aber dauerhaft verfestigt sein (...)“ (Huster et al. 2008: 26).

Es wird deutlich, dass das Phänomen Armut mit dem Phänomen der Ausgrenzung zu tun haben kann. Jedoch kann Armut nicht als Synonym für Ausgrenzung verwendet werden, da jeder Begriff mit seinem Bedeutungsgehalt für sich steht. Im Weiteren steht der Begriff Exklusion ganz stark mit dem Begriff Ausgrenzung in Verbindung. Beide Begriffe vereinen den Aspekt des Ausschlusscharakters (nicht mehr teilhaben können).

Weiter kann die von Kronauer (2010) festgestellte Prozesshaftigkeit von Exklusion, welche das Umfeld als auch beispielsweise Organisationen mit ins Zentrum rückt, als Verweis auf die Bedeutung von Bildungseinrichtun-

gen betrachtet werden. Auch die Ausführungen von Bude (2008) können sehr gut auf die Institution Schule umgelegt werden. Denn vor allem hier kann durch Ausgrenzung jeglicher Art entschieden werden, ob Personen das Gefühl haben, alle Tore und Türen offen stehen zu haben oder ob diese verschlossen bleiben.

Wichtig für diese Arbeit ist auch die Auseinandersetzung mit dem Begriff Erfahrung. Da es sich um ein persönliches Empfinden und persönliche Wahrnehmung bzw. Einschätzung über die eigene Situation handelt, ist es notwendig, auf die Erfahrung einzelner Personen zurückzugreifen. Interessant ist daher, wie die einzelne Person agiert – besonders auf die aktive und passive Seite von Erfahrung bezogen. Da Erfahrung vor allem im Biographischen eine zentrale Rolle spielt, soll im Kapitel 3.2 „Biographie und Erfahrung“ nochmals explizit darauf eingegangen werden.

Bei all dieser Hervorhebung der Ausgrenzungserfahrung als persönliche, individuelle Erfahrung, darf der soziale Kontext nicht vernachlässigt werden. Alheit und Dausien (2009) stellen fest, dass die in Kapitel 5.1 angeführte Biographieforschung „das Reflexivwerden des Verhältnisses zwischen ‚Selbst‘ und ‚Welt‘ aus der biographischen ‚Binnenperspektive‘ auf[greift], und das heißt, dass das Verhältnis ‚Individuum – Gesellschaft‘ im Sinnzusammenhang einer je konkreten (Lebens-)Geschichte thematisiert wird“ ermöglicht (ebd.: 307).



# Kapitel 3

## Biographie

Biographie „(...) ist die wissenschaftliche oder literarische Darstellung der Lebensgeschichten von Menschen“ (Marotzki 2011: 22). Inhaltlich kann „Biographie“ als der Lebensverlauf und die Lebensgeschichte einer Person verstanden werden (vgl. Schulze 2006: 36). Hier ist besonders auf die Trennung der Begriffe Lebensverlauf und Lebenslauf zu achten. In dieser Forschungsarbeit werden die Begriffe Biographie und Lebensgeschichte synonym verwendet.

### 3.1 Biographie und Lebenslauf

Im alltagsweltlichen Kontext herrscht eine Einigkeit darüber, was unter Biographie verstanden wird und wie dieser Begriff verwendet wird (vgl. Alheit/Dausien 2009: 286). In diesem Kontext findet oftmals auch der Begriff Lebenslauf Verwendung, jedoch ist zwischen den Begriffen Biographie und Lebenslauf zu differenzieren. Schulze (1993) unterscheidet zwischen den Konzepten „Lebensgeschichte“ – das in dieser Arbeit synonym mit Biographie verwendet wird – und „Lebenslauf“. Beide verbindet, dass sie „(...) sich mit Ereignissen und Zusammenhängen in einem individuellen menschlichen Leben befassen“ (ebd.:186), dennoch handelt es sich, so expliziert Schulze (1993), „um zwei unterschiedliche Textsorten, die in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken hergestellt werden oder entstehen“ (ebd.). So finden sich in einem Lebenslauf „(...) zunächst Informationen, die zur Identifizierung der Person und zu ihrer Lokalisierung im gesellschaftlichen Umfeld notwendig sind (...)“ (ebd.) sowie „(...) weiter Informationen, die eine Lokalisierung im Lebens- und Familienzyklus ermöglichen (...)“ (ebd.). Im Gegensatz zu dieser individuellen Auflistung

von „bestimmte[n] Daten und Informationen über eingeschlagenen Laufbahnen, erworbene Rollen und erbrachte Leistungen“ (ebd.: 190) erweitert die Lebensgeschichte oder Biographie diese Konzepte um die Einbettung in „kollektive Geschichten – in die Geschichte einer Familie, einer Klasse, (...)“ (ebd.: 194). So „werden auch Umstände erzählt, wie es dazu [der Laufbahn, den Rollen und Leistungen, K.K.] gekommen ist, die Motive, die zu ihnen führten, die Erwartungen, die an sie geknüpft waren, und die Emotionen, die sie begleiteten, die Voraussetzungen, die vorhanden oder nicht vorhanden waren, und die eigene Definition der Sachverhalte (...)“ (ebd.: 190).

Diese Unterscheidung von Biographie und Lebenslauf wird durch die Überlegungen von Hahn (2000) ergänzt: das Konzept Lebenslauf „(...) kann überdies (und ist dies in stärkerem oder geringerem Maße in jeder Gesellschaft) sozial institutionalisiert sein (...)“ (ebd.: 101).

Zusammengefasst bedeutet dies, dass in Biographien eine „selektive Vergewärtigung“ (Hahn 2000: 101) erfolgt, also eine Auswahl, bei dieser kann, muss jedoch nicht zwingendermaßen auf Daten des Lebenslaufs zurückgegriffen werden. Diese Auswahl wird von der Person in einer gegenwärtigen Situation vollzogen, welche die Geschichte erzählt (vgl. ebd.).

## 3.2 Biographie und Erfahrung

Auf den Erfahrungsbegriff wurde bereits in Kapitel 2.3 „Ausgrenzung als persönliche Erfahrung“ genauer eingegangen. Dieser soll nun in Bezug zu Biographie gesetzt werden.

Schulze (2006: 38) unterscheidet zwischen einer inneren und einer äußeren Seite von „Biographie“. Da die Konzentration in diesem Kapitel auf Erfahrungen liegt, wird an dieser Stelle nur auf die innere Seite eingegangen. Die äußere Seite wurde in Kapitel 3.1 „Biographie und Lebenslauf“ thematisiert. „Von innen betrachtet erscheint Biographie als Erfahrungszusammenhang, als Ansammlung und Aufschichtung von vielen einzelnen Erfahrungen, von Lebenserfahrungen“ (ebd.: 40).

Dazu ist es notwendig zu klären, das „Erlebnisse (...) noch keine Erfahrungen“ sind (Schulze 2006: 40). „Erst in der inneren Verarbeitung und in der reflektierten Erinnerung gewinnen die Erlebnisse eine situationsübergreifende Bedeutung (...)“ (ebd.). Dieses Verknüpfen und Herstellen von Zusammenhängen ist laut Marotzki (2005) bei Dilthey „als Leistung des Bewusstseins, das Beziehungen zwischen Teilen und einem Ganzen beständig herstellt und in neuen biographischen Situationen überprüft bzw. modifiziert“, erklärt (ebd.: 179). Diese Erfahrungen können bewusst oder unbewusst das Handeln oder Entscheidungen von Personen mitbestimmen (vgl. Schulze 2006: 40).

Biographien betrachten Erfahrungen nicht nur im Kontext der erlebten Zeit, sondern betten diese in die Gegenwart und den Blick der Person auf die Zukunft ein. Biographien als „Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen verweisen also sowohl auf das heutige Leben mit dieser Vergangenheit als auch auf das damalige Erleben. Ebenso wie sich das Vergangene aus der Gegenwart und der antizipierten Zukunft konstituiert, entsteht die Gegenwart der/des Erzählenden als auch über deren/dessen Vergangenheit und deren/dessen Zukunftsperspektive“ (Rosenthal 2011: 181). Durch Rosenthals (2011) Ausführung wird deutlich, dass sich in den Erzählungen Vergangenes nicht nur explizit auf damalige Erinnerungen und Erfahrungen bezieht, sondern auch die gegenwärtige Perspektive wie auch ein Stück Zukunft enthalten ist (vgl. ebd.: 181).

Auch Marotzki (2005) stellt das Erfahrene (als Erinnerung) in Zusammenhang mit der gesamten Lebensgeschichte: „Die Erinnerungen, die jemand von seinem Leben noch aktualisieren kann, sind jene, die ihm bedeutungsvoll in seinem Gesamtzusammenhang erscheinen, durch die er sein Leben strukturiert“ (ebd.: 179).

### 3.3 Autobiographische Texte

Da sich das Forschungsanliegen dieser Arbeit an der Frage orientiert, wie Personen Ausgrenzung innerhalb von Bildungseinrichtungen individuell und persönlich erleben, werden autobiographische Texte (Autobiogra-

phien) zur Analyse herangezogen. Darunter werden im vorliegenden Kontext eigene, persönliche und individuelle Auseinandersetzungen mit der eigenen Biographie in schriftlicher Form verstanden (vgl. Schulze 1996: 126f).

Die Bedeutsamkeit solchen Materials streicht Schulze (2013) in der Kennzeichnung als „Texte besonderer Art hervor“ (ebd.: 419), denn durch autobiographische Texte wird es möglich, die Lebensgeschichte näher zu beleuchten (vgl. ebd.: 423).

Autobiographische Texte oder Autobiographien sind durch eine Reihe von Merkmalen geprägt. So sind diese dadurch gekennzeichnet, dass „individuell erlebte Besonderheiten auf dem Hintergrund der Lebensverhältnisse und Alltagskulturen vergangener Zeiten“ (Müller 2006: 87) dargestellt werden. Ein weiteres Merkmal stellt der Umstand dar, dass in der Autobiographie die verfassende Person zugleich auch die Hauptfigur der erzählten oder schriftlichen Lebensgeschichte ist (vgl. Schulze 2006: 38) und der Inhalt der Erinnerung der erzählenden/schreibenden Person entstammt (vgl. ebd.: 28). Die Autobiographie ist also eine „Lebensbeschreibung“ (ebd.: 45), welche im Nachhinein sozusagen als Rückblick verfasst wird.

Dass dieses Erinnern durchaus mit Anstrengung verbunden ist, lässt sich nach Schulze (2011) in der Begrifflichkeit „Erinnerungsarbeit“ nachvollziehen (ebd.: 143). Diese Erinnerungsarbeit meint die „bewusste Arbeit an unseren Erinnerungen (...)“ (ebd.). Darunter wird die Reflexion und Auffassung bestimmter Erlebnisse und deren Zusammenhänge verstanden, die sich immer wiederholen und alleine oft kaum lösbar sind. (vgl. ebd.).

„Weil die umfassendere Geschichte der Gesellschaft, in der sie [die Lebensgeschichte, K.K.] verwickelt ist (...)“ (Schulze 2013: 422) genauso wie das Leben der verfassenden Person über den Umfang der Lebensgeschichte hinweg weiterläuft, sind autobiographische Texte auch immer von Unvollständigkeit gekennzeichnet. Diese von Schulze (2013) beschriebene Unvollständigkeit erklärt sich auch dadurch, dass sich die Person auf das für sie subjektiv als wichtig Empfundene konzentriert und dadurch auch eine persönliche Schwerpunktsetzung erfolgt. Schulze (2013) stellt fest, dass diese



Texte daher „Ergänzung und Interpretation“ verlangen (ebd.: 422).

### 3.3.1 Autobiographische Texte in der Pädagogik

Autobiographien dienen der pädagogischen Theoriegewinnung und stellen einen Nutzen in der pädagogischen Praxis dar (vgl. Heinritz 2013: 395). Dabei bieten sie die Möglichkeit, pädagogische Themen genauer zu beleuchten und dadurch Sachverhalte genauer hinterfragen und reflektieren zu können (vgl. Schulze 2013: 51).

Die Entdeckung der Bedeutsamkeit von Autobiographien ist in der Pädagogik seit „Ende des 19. Jahrhunderts“ zu verorten (Kraul 2011: 122). Zu dieser Zeit (und auch davor) waren Autobiographien sehr rar, da es vor allem nur dem Adel und dem Bürgertum vorbehalten war, ihre Biographien schriftlich mitzuteilen (vgl. Schulze 2013: 419). Diese Situation hat sich im Laufe der Jahre stark verändert. Heutzutage kann auf eine große Zahl von autobiographischen Texten zugegriffen werden (vgl. ebd.). Laut Schulze kann dies auch auf die technischen Möglichkeiten zurückgeführt werden (vgl. ebd.: 420). Video- und Tonaufnahmen tragen hier genauso wie die Verbreitung von elektronischen Möglichkeiten der Daten- und Texterfassung bei.

Es entsteht die Möglichkeit, durch Biographien in andere Lebensumfelder, unbekannte Milieus und andere Zeiten einzutauchen (vgl. Kraul 2011: 121). Durch diesen Informationsgewinn wird der Nutzen von Autobiographien deutlich erkennbar. So können Biographien beispielsweise auch zeigen, wie Menschen Bildungsinstitutionen erleben und das Erlebte kann nachvollziehbar gemacht werden. Durch diese Form gelingt es, den Menschen ins Zentrum der Betrachtung zu ziehen. Der Fokus richtet sich auf eine Person und deren Entwicklung, die durch die Lebensgeschichte nachvollziehbar werden kann (vgl. ebd.: 122).

In diesen Überlegungen wird deutlich, dass die Biographieforschung auf autobiographische Texte angewiesen ist, da diese die Prozesshaftigkeit der Biographie darstellen können. Ohne diese Texte könnten die Biographien in ihrer Komplexität und Dauer nicht so leicht erfasst werden (vgl. Schulze

2013: 418).

### 3.3.2 Grenzen und möglicher Umgang

Es ist jedoch auch notwendig zu erwähnen, dass autobiographische Texte als Datenmaterial Grenzen aufweisen. Schulze (1993) diskutiert in diesem Zusammenhang die folgenden drei Grenzen ausführlicher (vgl. ebd.: 169ff).

Als erste Grenze betont Schulze den „exklusiven Charakter“ von Biographien (ebd.: 169). Dazu führt er an, dass Autobiographien vor allem in früheren Zeiten nur einer gewissen Gesellschaftsschicht vorbehalten waren und es nur dieser möglich war, solche zu verfassen. In weiterer Folge bedarf es auch einer „besonderen Motivation zur Selbstdarstellung (...)“ (ebd.), autobiographische Texte zu verfassen.

Den zweiten Aspekt, den Schulze zu Bedenken gibt, „lieg[t] in der zeitlichen Distanz“ (ebd.: 170), denn das Datenmaterial entspricht nicht mehr der Gegenwart. Aus Autobiographien erfahre man „über Gegebenheiten und Zustände, die in dieser Weise schon nicht mehr bestehen“ (ebd.: 170).

Das dritte Problem zeichnet sich für Schulze in der Analyse und der damit verbundenen Umsetzung für die „pädagogische Praxis“ ab (ebd.: 170). Da pädagogische Institutionen bereits durch eine Vielzahl von Aufgaben belastet sind, stellt die Übertragung dieser Aufgabe an die Institutionen eine möglicherweise unzumutbare Schwierigkeit dar (vgl. ebd.: 170f). Jedoch gibt Schulze zu bedenken, dass sich Lebensgeschichten gut eignen, um in der Ausbildung von pädagogischem Personal eingesetzt zu werden. Dies könnte die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen auf bestimmte Vorgänge und Prozesse sensibilisieren (vgl. ebd.: 171).

Schulzes Argumente überzeugen nur teilweise, denn individuelle Erlebnisse können sehr wohl notwendig für Institutionen sein – exemplarisch unter dem Aspekt Inklusion in der Schule. Dazu könnten Lebensgeschichten zur Sensibilisierung aller Beteiligten – nicht nur in der Ausbildung – dienen. So führt auch Müller (2006) an, dass die Auseinandersetzung mit autobiographischen Texten Verständnis für die Generationen schaffen und

somit auch im Unterricht verwendet werden kann (vgl. ebd.: 80).

Als Antwort auf die Überlegung bzgl. Funktionen von Biographien und deren Bedeutung für Gesellschaft und Individuum – wie von Alheit und Dausien (2009) angeführt – lässt sich folgendes festhalten (vgl. ebd.: 298):

*„Biographie wird als soziale Konstruktion, als individuelle und kollektive ‚Leistung‘, als ‚biographische Arbeit‘ begriffen, die auf bestimmte gesellschaftliche Problemlagen antwortet, sich bestimmter kultureller Muster bedient, und für bestimmte Akteurinnen bzw. Gruppen von Akteuren je unterschiedliche Bedeutungen haben kann“ (ebd.: 298f).*

Da in der Fragestellung erlebte Ausgrenzungserfahrungen und die Auswirkung auf das gesamte Leben der Betroffenen untersucht werden, kommt der Biographie und dem individuell Erlebten eine besondere Bedeutung zu. Erzählung wird in Form von autobiographischem Text erfasst und steht zur Analyse zu Verfügung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Biographien besonders im Kontext der Fragestellung ein großes Potenzial liegt, denn durch diese kann es möglich werden „(...) dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (...)“ auf die Spur zu kommen (Rosenthal 1995: 12).



# Kapitel 4

## Bildungseinrichtungen

Um dem Datenmaterial möglichst offen zu begegnen, fiel die Wahl in der Fragestellung auf den Begriff Bildungseinrichtungen. Eine Bildungseinrichtung kann auch als pädagogische Institution verstanden und betrachtet werden. Deutlicher wird dies durch folgendes Zitat, in welchem der Fokus auf Institution gelegt wird:

*„Unter Institution wird im wissenschaftlichen Sprachgebrauch eine Einrichtung (Organisation, Betrieb, Behörde) verstanden, die nach bestimmten Regeln des Arbeitsablaufs und der Verteilung von Funktionen auf kooperierende Mitarbeiter im Rahmen eines größeren Organisationssystems festgelegte Aufgabe erfüllt“ (Tippelt 2013: 183).*

Es wird deutlich, dass der Fokus einer Institution darauf liegt, vorab festgelegte und definierte Arbeitsabläufe durchzuführen. Auch wird davon ausgegangen, dass sich die mitarbeitenden Personen an den allgemeingültigen Regeln dieser Institutionen orientieren.

In weiterer Folge liegt die Aufgabe von pädagogischen Institutionen in der Durchführung der Abläufe mit dem Ziel der Erziehung, Bildung und des Lernens. Dabei richten sich pädagogische Institutionen an Personen allen Alters, die mitarbeitenden Personen haben meist eine pädagogische Ausbildung absolviert (vgl. Krüger/Rauschenbach 1995: 10, zit. n. Tippelt 2013: 184). Merckens (2006) macht in diesem Zusammenhang auf den Aspekt der Rolle der beteiligten Personen und deren Erwartung aufmerksam: Personen in Institutionen üben bestimmte Funktionen aus – nehmen eine Rolle ein – an diese werden bestimmte Erwartungen gerichtet (vgl. ebd.: 15).

Da sich der Fokus dieser Forschungsarbeit vor allem auf die Schule als Bildungseinrichtung bzw. pädagogische Institution richten wird, soll auf deren Bedeutung noch näher eingegangen und Schule exemplarisch als solche dargestellt werden.

## 4.1 Schule als pädagogische Institution

Schule und alle damit verbundenen Ausprägungsformen wie Volksschule, Hauptschule oder Handelsakademie verstehen sich als pädagogische Institutionen. Daher können die bereits vorgestellten Konzepte auch auf diese umgelegt werden.

Schule – als pädagogische Institution – wird als „Ort des Lernens, und der persönlichen Entwicklung, als ein Ort des Wissenstransfers, als Bewahranstalt, als Erziehungseinrichtung, als Schonraum, als Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisationsinstanz, als Selektionsinstrument oder als gesellschaftliche Reproduktionseinrichtung“ wahrgenommen (Blömeke/Herzig 2009: 15). Auch Fend (2008) hält Aufgaben der Schule fest, indem er beschreibt, dass Schule die „(...) Funktion der Reproduktion und Innovation von Strukturen von Gesellschaft und Kultur (...)“ (ebd.: 49) inne hat. Ebenso sollte sie Kompetenzen vermitteln, damit Kinder und Jugendliche mit den neuen Herausforderungen, die schnell veränderbare Gesellschaft implizieren, umgehen können und lernen, sich zu orientieren (vgl. ebd.: 49).

Diese Beschreibungen lassen erkennen, dass die Funktionen, die dieser Institution zukommen und die sie erfüllen soll, sehr umfangreich sind. Hinzu kommt der Anspruch, allen dieselben Chancen bieten zu können (vgl. Gommola/Radtke 2009: 21). Allerdings lassen sich Hinweise auf Ausgrenzung beispielsweise in der zugeschriebenen Funktion der Selektion finden. Dieser für diese Studie besonders wichtige Aspekt der Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen soll in Kapitel 4.2 „Theoretische Ansätze“ genauer betrachtet werden.

## 4.2 Theoretische Ansätze zur Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen

Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen erlangte wieder Aktualität, als durch die PISA Studie bestätigt wurde, dass Schulerfolg – vor allem in Deutschland und auch in Österreich – in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Eltern steht (vgl. Fend 2008: 44).

In diesen Ergebnissen wird besonders deutlich, dass die Bildungseinrichtungen selbst und ihre Akteurinnen und Akteure, wie bereits im Zusammenhang mit der Funktion der Selektion genannt, eine ausgrenzende Rolle einnehmen. Besonders risikoreich stellen sich in diesem Zusammenhang Entscheidungen über den weiteren Verlauf an Übergängen (wie beispielsweise Schulwechsel) dar (vgl. ebd.: 43). Wenn von Ausgrenzung in und durch Institutionen ausgegangen werden muss, kann dies als „institutionelle Diskriminierung“ bezeichnet werden (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 11).

Der zweite wesentliche Aspekt in den Ergebnissen der PISA Studie wird durch die Ausgrenzung im Bezug auf die soziale Herkunft deutlich. Dieser ist Gegenstand von Bourdieus Theorie zur sozialen Ungleichheit und soll als Grundlage der analytischen Betrachtung dieser Studie berücksichtigt werden.

### 4.2.1 Institutionelle Diskriminierung

Mit dem Phänomen der institutionellen Diskriminierung in der Schule haben sich unter anderem Gomolla und Radtke (2009) auseinandergesetzt. Bevor der Fokus auf institutionelle Diskriminierung gelegt werden kann, soll der Begriff der Diskriminierung selbst genauer betrachtet werden.

Das Verb „diskriminieren“ bezieht sich in seinem Ursprung auf Unterscheidungen, die getroffen und bewertet werden (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 15). Hier wird deutlich, dass in diesem Verb noch kein negativer Bedeutungsgehalt mitschwingt, obwohl dies im alltäglichen Gebrauch durchaus oft in einem negativen Zusammenhang verwendet wird und Diskriminie-

rung in seiner negativ besetzten Form weit verbreitet ist. Gomolla und Radtke (2009) versuchen die institutionelle Diskriminierung zu identifizieren und das Wie und Warum zu analysieren (vgl. Radtke 2009: 13f). Dies war mit ein Anlass, eine Studie zur institutionellen Diskriminierung mit (Schwerpunkt ethnische Differenzen) in Schulen durchzuführen (vgl. ebd.: 13f). Somit kam die Institution Schule auf den Prüfstand.

Der Terminus institutionelle Diskriminierung kommt aus dem angelsächsischen Raum (vgl. ebd.: 19). Darunter werden „(...) Formen der Diskriminierung aufgrund ethnischer, nationaler und religiöser Zugehörigkeit, des Geschlechts, sexueller Orientierungen, Behinderungen oder des Alters, die als Effekt aus den ‚normalen‘ Strukturen und Praktiken einer Vielzahl sozialer Institutionen und Organisationen hervorgehen (...)“, verstanden (Gomolla/Radtke 2009: 19, Hervorh. im Original). Dazu weisen Gomolla und Radtke (2009) auf zwei Arten von institutioneller Diskriminierung hin: zum einen in Form von gesetzlichen Formalitäten und zum anderen durch die im Alltag präsente Diskriminierung (vgl. ebd.: 21). Beispiele dazu wären Aufenthaltsgenehmigungen/Arbeitserlaubnis als Form von gesetzlicher Formalität bzw. die Positionen im Beruf abhängig von Geschlecht als Form von Alltagsdiskriminierung (vgl. ebd.: 21).

Im Zentrum der Studie stehen die Schule als Organisation und deren „Umgang“ mit Kindern mit Migrationshintergrund. Dabei werden die von der Schule erzeugten sozialen Ungleichheiten in den Vordergrund gerückt (vgl. ebd.: 20f). Unter „Gleichbehandlung Ungleicher (...)“ (ebd.: 285) wird verstanden, dass beispielsweise Kinder mit unterschiedlicher Herkunft mit Sprachdefiziten genauso behandelt werden wie Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Auf die offensichtliche Benachteiligung wird nicht adäquat reagiert und es kann zu einer Aufnahme in die Sonderschule führen (vgl. ebd.: 282f). Dadurch wird das Potenzial von Schule – die Herstellung von gleichen Chancen – außen vor gelassen (vgl. ebd.: 21). Die Erkenntnisse um diese ausgrenzenden Funktionen sind laut Gomolla und Radtke (2009) zwar allseits bekannt, aber konkret wird fast nichts dagegen unternommen (vgl. ebd.: 20). Analog zu den Ergebnissen von Gomolla und Radtke (2009) zeigt auch Kronauer (2010) auf, dass Institutionen wie Schule die Risiken von Exklusion erhöhen können (ebd.: 149).



### 4.2.2 Bourdieus Theorie zur sozialen Ungleichheit

Eine bedeutende Theorie zum Phänomen der sozialen Ungleichheit entwarf der Soziologe Pierre Bourdieu. Bourdieu stellt fest, dass jede Person mit unterschiedlichen Voraussetzungen an eine Bildungseinrichtung kommt und dass dies zu problematischen Verläufen führen kann, solange in Bildungseinrichtungen nicht auf diese Unterschiede eingegangen wird. Diese unterschiedlichsten Voraussetzungen wurden vom ihm näher untersucht, und er entwickelte eine grundlegende Theorie darüber. Da es sich bei Bourdieus Theorie um eine sehr komplexe und umfangreiche Theorie handelt, sollen hier nur relevante Auszüge vorgestellt werden.

Dass diese auch heute noch Aktualität besitzt, zeigen die erwähnten Ergebnisse der PISA-Studie, durch die ersichtlich wird, dass ein gelungener Bildungsverlauf von der Herkunft und der sozialen Schicht der Eltern abhängt. Im Sinne Bourdieus kann die These vertreten werden, dass ein gelungener Schulbesuch und Hochschulbesuch davon abhängt, wie gut jemand „mit Kapital“ ausgestattet ist und vorhandenes Kapital genutzt werden kann (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005: 31ff).

Unter Kapital ist nach Bourdieu „akkumulierte Arbeit“ zu verstehen (Bourdieu 1983: 183), wobei er in seinen Arbeiten drei Arten von Kapital unterscheidet: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Zusammengefasst, kann folgendes zu den Kapitalarten festgehalten werden:

**Ökonomisches Kapital** ist „direkt in Geld konvertierbar“ und kann von Besitztümern als auch Vermögen gebildet werden (ebd.: 185).

**Kulturelles Kapital** kann sich aus drei Formen zusammensetzen und manifestiert sich durch Bildung, kulturelle Güter und Titel von Bildungsabschlüssen (vgl. ebd.: 185ff).

**Soziales Kapital** sind alle Arten von Beziehungen zu anderen Personen und alle Formen von Gruppen, denen jemand angehört. Dieses Kapital stellt also die Ansammlung an Personen dar, auf die zurückgegriffen werden kann (vgl. ebd.: 190f). Die Notwendigkeit von sozialem Kapital kann als soziales Netzwerk verstanden werden. Dieses kann

hilfreich sein, um aus schwierigen Lebenslagen wieder herauszufinden (vgl. Kronauer 2010: 166).

Doch eine Person hat nicht nur unterschiedliche Kapitalsorten zur Verfügung, sondern ist auch an den eigenen Habitus gebunden. Das von Bourdieu entwickelte Konzept des Habitus zählt „zu den zentralen Erkenntnisinstrumenten (...) [der] Sozialwissenschaften“ (Krais/Gebauer 2002: 5).

Um einen Überblick über diese allumfassende Grundidee bekommen zu können, soll folgendes Zitat dienen, welches das Habituskonzept von Bourdieu beschreibt: „Hier treffen die wissenschaftstheoretischen und die anthropologischen Grundsatzannahmen zusammen bei dem Versuch, die soziologische Relevanz des Denkens und Tuns der Individuen zu fassen“ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 113). Konkreter sind im Konzept Habitus „Schemata, die der Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit dienen, Denkschemata, mit Hilfe derer diese Wahrnehmungen geordnet und interpretiert werden, ethische Ordnungs- und Bewertungsmuster, ästhetische Maßstäbe zur Bewertung kultureller Produkte und Praktiken sowie Schemata, die die Hervorbringung von Handlungen anleiten“ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 114) enthalten. Dies beeinflusst eine Person in ihren täglichen Handlungen, Entscheidungen und im Umgang mit anderen Menschen.

Doch der Habitus lässt sich viel weiter entfalten. Auch körperliche Merkmale wie beispielsweise die Körperhaltung, sind dem Konzept Habitus zuzuordnen. Weiter spielen auch die Sprache und die sprachliche Ausdrucksweise eine wesentliche Rolle (vgl. Fuchs-Heinritz 2005: 120f).

All diese Besonderheiten als Habitus zusammengefasst, lassen sich unter anderem den jeweiligen sozialen Klassen zuordnen (vgl. Krais/Gebauer 2002: 43). Feststellbar wäre das beispielsweise bei den Tischmanieren und die Übereinkunft über die Auswahl von Speisen (vgl. ebd.: 43f).

Nach Bourdieu ist der Habitus etwas, dass sich durch Erfahrung entwickelt und nichts Angeborenes (vgl. ebd.: 31). Ab der Geburt werden Erfahrungen gesammelt, durch das Umfeld geprägt und somit entwickelt sich der Habitus. Trotz des Habitus ist es möglich, einen sozialen Aufstieg zu schaf-

fen. Möglich wird dies durch den Einsatz von Kapital im Sinne Bourdieus. Auch wenn zu vermuten wäre, verändert der Aufstieg den Habitus einer Person nicht gänzlich (vgl. ebd.: 31f).

Bourdieu und sein Kollege Passeron führten in Frankreich zwischen 1960 und 1970 eine Studie zum Thema Chancengleichheit im Bildungssystem durch und kamen zu den Erkenntnissen, dass Personen, die nicht mit dem notwendigen kulturellen Kapital ausgestattet sind oder in ihrem Habitus anders sind, Schwierigkeiten in diesem System haben (vgl. Kraus/Gebauer 2002: 41). Unsicherheiten können schon alleine durch die Sprache entstehen, wenn beispielsweise Begriffe verwendet werden, die nicht von allen verstanden werden, da im Umfeld, in dem jemand aufwächst, nicht so gesprochen wird. So wird beispielsweise an einer Universität eine gewisser Wortschatz verwendet, der sich an eine gewisse Klasse richtet (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005: 44).

Schule als Bildungseinrichtung kann in der persönlichen Entwicklung eine wichtige Rolle einnehmen. Dies wird an der bereits erwähnten Bedeutung, die Schule zukommt, deutlich: Ort der persönlichen Entwicklung, als Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisationsinstanz (vgl. Blömeke/Herzig 2009: 15).

Im Zuge der Beantwortung der Forschungsfragen soll der Zusammenhang zwischen den erlebten Erfahrungen in Bildungseinrichtungen und dem weiteren Lebensverlauf analysiert werden. In diesem Kontext ist der Aspekt der Ausgrenzung innerhalb der Institution Schule hervorzuheben. Konkret auf Schule bezogen, kann sich dies beispielsweise in einem temporären Ausschluss vom Klassenverband zeigen oder durch das Bloßstellen vor allen Klassenkolleginnen und -kollegen entstehen und – wie gezeigt werden soll – prägend für die persönliche Zukunft sein.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese Ausführungen und aufgeworfenen Themen in Bildungseinrichtungen einen hohen Stellenwert einnehmen müssen. Im Kontext der Studie stellen die institutionelle Diskriminierung und der Einfluss von Ausgrenzung, aber auch von persönlichem

Kapital im Sinne Bourdieus, besonders an Übergängen wichtige Aspekte dar und können Einfluss auf den weiteren Lebensweg nehmen. Allgemein müssen Konzepte erarbeitet werden, so dass in Bildungseinrichtungen tatsächlich von Chancengleichheit gesprochen werden kann und es nicht – um in den Worten von Bourdieu zu sprechen – bei einer *Illusion* bleibt<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>vgl. Bourdieu/Passeron (1971) „Die Illusion der Chancengleichheit“

## Teil II

# Empirische Studie



# Kapitel 5

## Methodische Anlage der Studie

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass das Phänomen Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen zum Vorschein kommen kann, und es wurde angeführt, mit welchen Begriffen gearbeitet wird und mit welcher „theoretischen Brille“ das Datenmaterial betrachtet werden soll. Diese Theorien sollen bei den Analysen der Fälle Anwendung finden, um die dieser Studie zugrunde liegenden Forschungsfragen zu beantworten:

*Wie erleben Menschen Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen?  
Welche Bedeutung hat die Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte?*

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen ist es notwendig, die Lebenswelten von Personen aus deren subjektiven Perspektiven heraus darzustellen und Einblick in ihre Handlungen und Deutungen sowie ihre Strategien sichtbar zu machen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auf eine qualitative Methode zurückzugreifen (vgl. Flick et al. 2005: 14f). Marotzki (2006) beschreibt die qualitative Forschung als „das Bemühen, das jeweilige Phänomen, um das es geht, so genau wie möglich in seinem Vollzugscharakter zu beschreiben“ (ebd.: 112). Es wird deutlich, dass, anders als bei der quantitativen Forschung, nicht die Menge der Fälle bedeutend ist, sondern die detaillierte Auseinandersetzung mit einzelnen Fällen.

Als qualitative Methode der Biographieforschung erscheint daher die Narrationsanalyse zur Beantwortung dieser Forschungsfragen als geeignet. Weitere Überlegungen zur Konkretisierung und Einordnung der Methode folgen im Kapitel 5.1 „Biographieforschung und Narrationsanalyse“. Ziel ist

eine möglichst intensive Auseinandersetzung mit den analysierten Fällen. Zu diesem Zweck wurden in dieser Forschungsarbeit ausgewählte autobiographische Texte, die aus dem Schreibaufruf „Lern- und Bildungswege“ zur Verfügung stehen, nach der Narrationsanalyse ausgewertet und in die Auswertung miteinbezogen.

## 5.1 Biographieforschung und Narrationsanalyse

Als der Schwerpunkt von Biographieforschung kann „(...) das Interesse an lebensgeschichtlichen Äußerungen, in denen subjektive, individuelle Erfahrungen zum Ausdruck kommen und das Material bilden[,] für wissenschaftliche Analysen zu gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen von Individuen“ verstanden werden (Von Felden 2008: 11). Eine ergänzende Betrachtung, die die Komplexität des Konzepts der Biographieforschung deutlich macht, kann durch die von Alheit und Dausien (2009) angeführte Erklärung erfolgen: „Im Sinne einer rekonstruktiven Methodologie geht es darum, gesellschaftliche Vorstellungen von Biographie und biographisierende Praktiken im Alltag zu untersuchen und zu fragen, welche sozialen ‚Effekte‘ sie hervorbringen und umgekehrt, welche sozialen Strukturen und kulturellen Muster ihnen zugrunde liegen“ (ebd.: 286). Hier wird deutlich, dass es sich bei Biographieforschung um „(...) keine fest umrissene Methode, sondern einen komplexen methodologischen und theoretischen Forschungsansatz (...)“ handelt (Dausien 1994: 152).

Die von Fritz Schütze entwickelte Narrationsanalyse kann als eine Methode innerhalb der Biographieforschung verstanden werden. Diese ist ein methodisches „(...) Verfahren, um spontane Erzählungen („Narrationen“) von Personen über selbst erlebte Ereignisse oder Prozesse zu interpretieren“ (Kleemann et al. 2013.: 64). Sie wurde von Schütze ursprünglich entwickelt, um narrative Interviews auswerten zu können. Schütze selbst sprach jedoch nicht von „Narrationsanalyse“, sondern von Biographie- oder Interaktionsanalyse (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, zit. n. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 224).



Das Ziel der Narrationsanalyse ist es, „Prozessstrukturen (Lebenslauf) (...)“ (Kleemann et al. 2013: 199) aufzeigen zu können und ist von folgender Leitfrage geprägt: „Wie gestalten oder erleiden Subjekte Interaktionsprozesse bzw. ihren bisherigen Lebensverlauf?“ (ebd.). Auch die in dieser Studie bearbeiteten Forschungsfragen sollen durch die Analyse eben dieser subjektiven Prozessstrukturen und Interaktionsprozesse beantwortet werden. Dass die Narrationsanalyse eine methodische Basis für diese Beantwortung sein kann, stellt sich auch in den Überlegungen von Kleemann et al. (2013) dar: „Dazu werden Schilderungen über konkrete Geschehnisse oder Abläufe analysiert, die den Charakter von Erzählungen haben. Rekonstruiert werden sowohl die Geschehnisse, die tatsächlich stattgefunden haben, als auch die Wahrnehmungsweisen der Befragten und ihnen zugrunde liegende Orientierungen und Deutungen“ (ebd.: 65).

Die Narrationsanalyse nach Schütze besteht aus sechs Schritten, die nacheinander durchgeführt werden.

Begonnen wird mit der formalen Textanalyse. In diesem Schritt werden alle nicht-narrativen Textpassagen entfernt und der Text nach formalen Teilen gruppiert (vgl. Schütze 1983: 286). Durch die Filterung der nicht-narrativen Textteile bleibt die Erzählung in ihrer Reinform (vgl. Kleemann et al. 2013: 77). Für den ersten Auswertungsschritt empfiehlt es sich, ein „Verlaufsprotokoll“ anzufertigen (vgl. Dausien 1996: 127). Verlaufsprotokolle dienen dazu, „den thematischen Verlauf und die formale Binnenstruktur (...)“ der Lebensgeschichten darstellen zu können (ebd.). Außerdem bietet es die Möglichkeit, schon „erste Interpretationsideen (...)“, Irritierendes und Auffälligkeiten festhalten zu können (ebd.).

Der zweite Schritt ist die strukturelle inhaltliche Beschreibung, die dazu dient, die jeweiligen Erzählsegmente präzise zu beleuchten und um sich deren Funktion für die gesamte Erzählung bewusst zu werden (vgl. Schütze 1983: 286, zit. n. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 239). Die Fragen „Was“ und „Wie“ rücken bei diesem Analyseschritt ins Zentrum (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 239). Schütze geht es darum, so stellen Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) fest, die verschiedenen „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ deutlich zu machen (ebd.: 239). Unter diesen Pro-

zessionsstrukturen des Lebenslaufs werden nach Schütze (1983) „(...) festgefügte institutionell bestimmte Lebenssituationen, dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen; sowie geplante und durchgeführte biographische Handlungsabläufe (...)“ verstanden (ebd.: 286).

Die analytische Abstraktion ist der dritte Schritt und soll im Sinne Schützes (1983) dazu dienen, „die biographische Gesamtformung, d. h. die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozeßstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozeßstruktur (...)“ darlegen zu können (ebd.: 286). Das institutionelle Ablaufmuster, das biographische Handlungsmuster, Verlaufskurve und der biographische Wandlungsprozess sind als „die vier idealtypischen Prozessstrukturen des individuellen Lebensablaufs“ zu verstehen (Kleemann et al. 2013: 69). Biographische Aktivitäten, „die im Rahmen einer sozialen, den Lebensabschnitt strukturierenden Institution statt finden (...)“ sind als institutionelles Ablaufmuster zu verstehen (ebd.). Entwicklungen, die selbst organisiert und aus eigenem Drang geschehen, stellen das biographische Handlungsmuster dar. In Verlaufskurven kann das Subjekt keinen Einfluss auf die Situation bzw. Situationen nehmen. Als biographischer Wandlungsprozess kann die Phase des Übergangs von einer „Fallkurve“ bezeichnet werden. In dieser Phase kann die Person selbst wieder aktiv und handlungsfähig werden und nimmt sozusagen das Ruder wieder selbst in die Hand. Damit es dazu kommen kann, braucht es einen Anstoß von außen oder eine andersartige (System-)Veränderung (vgl. ebd.: 69ff). Kleemann et al. (2013) weisen darauf hin, dass nicht die Einteilung nach diesen Verläufen im Zentrum steht, sondern die Logik, die diesen Verläufen zugrunde liegt (vgl. ebd.: 72): „Ziel ist vielmehr, darauf aufbauend die spezifische Qualität und Verlaufslogik einzelner biographischen Sequenzen inhaltlich möglichst genau zu bestimmen“ (ebd.). Auch Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) weisen darauf hin, dass nach Schütze die Grundeinstellung, respektive die Haltung der Person, gegenüber dieser Phase im Vordergrund steht und nicht der Verlauf aus der Außenperspektive (vgl. ebd.: 243). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass als Ziel der analytischen Abstraktion „die biographische Gesamtformung der Erzählung (...)“ zu erarbeiten ist (ebd.: 239).

Der nächste Schritt wird als Wissensanalyse bezeichnet. Dabei stehen die Hypothesen der interviewten Person im Vordergrund (vgl. ebd.: 244).

Die Idee, die hinter dem kontrastiven Fallvergleich steht, ist es, verschiedene Texte, die ebenfalls nach denselben Analyseschritten ausgewertet wurden, zu vergleichen (vgl. Kleemann et al. 2013: 95). Dabei lehnt sich Schütze am Konzept des „Theoretical Samplings“ – minimaler und maximaler Vergleich – an (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 244), wobei der Ausgangstext, der dem Vergleich zugrunde liegt, als Ausgangspunkt dient (vgl. Schütze 1983: 287).

Der sechste und letzte Interpretationsschritt, dient dazu, theoretische Modelle zu konstruieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 245).

Das narrative Interview als Basismaterial der Narrationsanalyse, steht für eine spezielle Form des Interviews, bei der Personen frei erzählen können und dürfen und nur sehr wenig nachgefragt wird. Diese zustande kommende „Stegreiferzählung“ unterliegt „drei Zugzwängen des Erzählens“: „den Gestaltschließungszwang, Kondensierungszwang und Detailierungszwang“ (Kleemann et al. 2013: 66). Durch diese „Zugzwänge des Erzählens“ wird es möglich, „(...) dass die Darstellung nah an den erlebten Sachverhalten ausgerichtet wird, so wie sie in der Situation erfahren wurde“ (ebd.: 67). Diese Methode „eignet sich als Analyseverfahren für alle Untersuchungsgegenstände mit Prozess- bzw. Ereignischarakter, die aus dem subjektiven Erleben von Beteiligten heraus geschildert werden“ (ebd.: 105). Dies ist mit ein Grund, weshalb diese Methode für das dieser Studie zur Verfügung stehende Datenmaterial – selbst verfasste Lebensgeschichten – herangezogen wird, obwohl es sich bei diesem nicht um Spontan- bzw. Stegreiferzählungen handelt.

## 5.2 Datenerhebung und Datenmaterial

Bei dem in dieser Studie analysierten und verwendeten Datenmaterial handelt es sich um autobiographische Texte, die im Zuge eines Schreibaufrufs gesammelt wurden. Dabei handelt es sich um ein reaktives Verfahren mit

nichtreaktivem Anteil<sup>1</sup> (vgl. Marotzki 2006: 115ff). Reaktiv, weil die Personen durch einen Aufruf dazu veranlasst wurden, ihre Geschichte aufzuschreiben und die Fragestellungen des Schreibaufrufs als Beeinflussung betrachtet werden können. Der nichtreaktive Anteil lässt sich dadurch erklären, dass die forschenden Personen an den Schreibsituationen nicht teilnehmen und den Schreibenden die Beantwortung und Einbeziehung der Fragen selbst überlassen wurde.

Die verwendeten Lebensgeschichten entstammen einem Schreibaufruf des Instituts für Bildungswissenschaft (Bettina Dausien) und dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Günter Müller)<sup>2</sup>. Dieser Schreibaufruf, der öffentlich zugänglich auf der Homepage des Instituts für Bildungswissenschaft als auch auf der Homepage des Projekts „Menschen schreiben Geschichte“ zugänglich ist<sup>3</sup>, ist in Anhang C angeführt<sup>4</sup>.

Inhaltlich zielt der Aufruf darauf ab, dass sich die schreibenden Personen mit der eigenen Lern- und Bildungsgeschichte auseinandersetzen und diese rückblickend betrachten:

*„Aus der Beschäftigung mit Lebensgeschichten wissen wir: Bildungswege verlaufen oft anders als geplant. Manchmal werden sie gar nicht geplant, und oft wird der eigene Bildungsweg erst dann zum Thema, wenn die Schule oder andere Bildungsinstitu-*

---

<sup>1</sup>Bei der Erhebung von Daten wird zwischen reaktiven und nichtreaktiven Verfahren differenziert. Beim reaktiven Verfahren ist die forschende Person bei der Erhebung der Daten aktiv beteiligt, während beim nichtreaktiven Verfahren auf vorhandenes Datenmaterial zugegriffen wird, das ohne Einfluss der Forscherin oder des Forschers – wie beispielsweise ein Tagebuch – entstanden ist (vgl. Marotzki 2006: 115f). Als Nachteil von reaktiven Verfahren kann die Anwesenheit und zugleich die eventuelle Beeinflussung der forschenden Person betrachtet werden (vgl. ebd.).

<sup>2</sup>Laut dem Leiter der Dokumentationsstelle lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen wurden am Institut Wirtschafts- und Sozialgeschichte von 1990 bis 2005 jährlich thematische Schreibaufrufe gestartet. Diese wurden für die Wissenschaft herangezogen, gesammelt und in Originalform als Broschüre gedruckt und den schreibenden Menschen übergeben.

<sup>3</sup>Abzurufen unter folgenden Webadressen: <http://bit.ly/1MDMcFg> oder <http://bit.ly/1DYFSQw>

<sup>4</sup>Der Aufruf wurde im April 2013 gestartet und an ca. 1500 Personen per Post oder E-Mail versandt. Auch über das Medium Radio wurde zum Schreiben aufgerufen. Dazu wurde auf dem österreichischen Rundfunksender Ö1 in einer Radiosendung darauf hingewiesen. Derzeit gibt es etwa siebzig Einsendungen.

*tionen schon länger hinter uns liegen. Dann sind entscheidende Weichenstellungen wie der Besuch einer weiterführenden Schule oder die Berufswahl schon passiert, und eine nachträgliche Änderung erfordert viel Kraft oder erscheint sogar unmöglich” (Schreibaufwurf 2013: 1).*

In der Einleitung wurde zuerst auf die Thematik der Fragestellung hingeleitet, bevor offene Fragen gestellt wurden, die als Anregung dienen sollten. Hervorgehoben ist insbesondere der Satz „Wir interessieren uns für Ihre ganz persönlichen Erfahrungen mit Lernen und Bildung“ (Schreibaufwurf 2013: 1).

In der Dokumentationsstelle lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen sind weitere thematisch verwandte Lebensgeschichten vorhanden, die nicht explizit für den Schreibaufwurf verfasst wurden. Für die Studie wurden jedoch nur autobiographische Texte verwendet, die im Zuge des Schreibaufwurfs eingesandt wurden, da hier der Fokus klar auf Erfahrungen in Bildungseinrichtungen gelegt wurde.

Es wurden fünf autobiographische Texte von Personen ausgewählt, die zwischen 63 und 85 Jahre alt sind: Sarah Schwarz, Rosa Zeiler, Erna Sirner, Marianne Schuster und Marlene Vogelhuber. Da der Großteil der vorhandenen autobiographischen Texte von Personen verfasst wurde, die zu dieser Altersgruppe zählen, kann die Auswahl als repräsentativ verstanden werden. Historisch betrachtet war daher der Großteil dieser Personen vom Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg betroffen. Ein Vorteil der ausgewählten Gruppe liegt darin, dass diese schon viel Lebenserfahrung sammeln konnte, auf die in den Lebensgeschichten zurückgeblickt werden kann. Daher ist es auch möglich, einen Einblick zu bekommen, welche Bedeutung die Ausgrenzungserfahrung in deren Leben eingenommen hat.

Die Texte wurden anonymisiert bzw. einzelne waren bereits anonymisiert. Der Umfang der ausgewählten Texte beträgt zwischen drei und 21 Seiten.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde bei der Auswahl der Fälle darauf geachtet, dass es in den Lebensgeschichten zu einer Form

von Ausgrenzung kommt, welche die Person selbst erlebt hat. Es wurden daher keine Fälle miteinbezogen, in denen nur von positiven Erfahrungen in Bildungseinrichtungen berichtet wird. Notwendig war auch darauf zu achten, dass es sich nicht um reine Beschreibungstexte handelt, sondern Narrationen zustande gekommen sind.

### 5.3 Auswertungsprozess

Wie bereits beschrieben, erfolgte die Auswertung in Anlehnung an die Narrationsanalyse nach Schütze. Für die Analyse in dieser Studie waren nicht alle in Kapitel 5.1 „Biographieforschung und Narrationsanalyse“ beschriebenen Auswertungsschritte relevant. Nach der Konzentration auf die Auswahl der Fälle und einer knappen Darstellung jeder Biographie, galt es die einzelnen Lebensgeschichten analog zu Schützes Narrationsanalyse zu segmentieren. Um schon erste Gedanken festhalten zu können, wurde ein Textverlaufsprotokoll für jede Lebensgeschichte angefertigt. Diese Verlaufsprotokolle wurden bereits in den ersten Auswertungsschritt miteinbezogen. Da sich auch in Beschreibungen und Argumentationen Hinweise auf Ausgrenzungserfahrungen finden ließen, wurde darauf verzichtet, diese vom reinen Erzähltext zu trennen.

Der zweite Schritt, die strukturelle inhaltliche Beschreibung soll in dieser Studie dazu dienen, ausgewählte und relevante Textstellen zur Ausgrenzung und der Reflexion darüber näher zu beschreiben. Darauf folgt in Anlehnung an Schütze die analytische Abstraktion. Ziel dieses Auswertungsschrittes ist es, die einzelnen Segmente als Gesamtes losgelöst von der Segmentierung zu betrachten und die relevanten Prozessstrukturen aufzuzeigen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 243). Nachdem diese Analyse-schritte bei allen ausgewählten Fällen realisiert wurden, folgt ein Vergleich der Fälle. Dabei werden Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten dokumentiert.

Um verschiedene Perspektiven und Lesearten auf einzelne Segmente zu erlangen, wurden diese immer wieder in einer Kleingruppe mit anderen Studierenden analysiert und interpretiert.

# Kapitel 6

## Fallanalysen

Im Zentrum dieser Studie stehen die autobiographischen Texte von Sarah Schwarz, Rosa Zeiler, Erna Sirner, Marlene Vogelhuber und Marianne Schuster. Als Einleitung dient das biographische Kurzportrait der jeweiligen Person und Informationen zur formalen Struktur des Textes, anschließend folgen jeweils die strukturelle inhaltliche Beschreibung sowie die analytische Abstraktion.

### 6.1 Sarah Schwarz

#### 6.1.1 Kurzbiographie und formale Struktur

Sarah Schwarz kommt 1937 mit einem Hüftleiden in einem Nachbarland Österreichs auf die Welt. 1943 beginnt für sie mit großer Vorfreude die Volksschule. Dort schließt sie viele Freundschaften, muss aber viele Enttäuschungen und Diskriminierung erleben. Da infolge politischer Umstände alle deutschsprachigen Personen nach Österreich ziehen müssen, kommt es zur kurzzeitigen Trennung der Familie vom Vater. Mehrmalige Umzüge führen auch zu Schulwechsel.

Der Übergang in ein Gymnasium ist aus ökonomischen Gründen nicht möglich, und so besucht Sarah Schwarz eine Hauptschule. Eine Lehrerin setzt sich im Anschluss für einen Besuch der Handelsakademie ein. Die kaufmännischen Fächer bereiten Sarah Schwarz Probleme, da ihre Begabungen in den Sprachen liegen. Nichtsdestotrotz maturiert sie erfolgreich.

Um ihre Ahnungslosigkeit bezüglich ihres beruflichen Werdegangs zu über-

brücken, nimmt sie verschiedene Bürojobs an, bevor sie das Lehramt für Stenotypie abschließt. Darauf aufbauend beginnt sie ein „Lehramtsstudium für kaufmännische Fächer“. Nach dem ersten Abschluss beginnt sie in einer Schule als Assistentin zu arbeiten und darf zwei Klassen in der Handelsschule übernehmen, bis ihre körperlichen Kräfte versagen und sie zusammenbricht.

Ein weiterer Zusammenbruch führt dazu, dass sie einen Psychologen aufsucht und mit einer Gesprächstherapie beginnt. Infolge nimmt sie ihr Studium wieder auf, beendet es und unterrichtet an einer Berufsbildenden Höheren Schule.

Der Text von Frau Schwarz ist zwanzig Seiten lang. Vor diesen zwanzig Textseiten hat Frau Schwarz ein Deckblatt mit dem Titel ihres Textes gestaltet. Die Chronologie der Überschrift wird auch in der Erzählung – beginnend mit dem Thema Einschulung bis zur Reflexion über ihre Berufsausübung – eingehalten. Als Orientierungspunkte scheinen die Fragen des Schreibaufrufs gedient zu haben. Der Text wurde mit einem Computer in der Word-Standardschrift verfasst, mit einfachem Zeilenabstand und in Blocksatz. Es gibt viele Absätze, die nicht immer eine neue Thematik einläuten, aber eine übersichtliche Strukturierung darstellen.

Frau Schwarz hat weitere autobiographische Texte zu verschiedenen Themen verfasst.

### **6.1.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter Passagen**

„Von der Schulbank zum Katheder (Mein langer Weg zum Lehrberuf)“ lautet die von Sarah Schwarz gewählte Überschrift ihrer Lern- und Bildungsgeschichte, die sie anlässlich des Schreibaufrufs verfasst hat.



### Selbsteinführung, Vorbereitung und Vorfreude auf den Schulbeginn

Bevor Frau Schwarz sich selbst vorstellt, beginnt sie zu berichten, dass sie im September 1943 mit der Schule in A-Stadt begann, das damals vom Deutschen Reich mitverwaltet wurde. Sarah Schwarz erklärt, weshalb sie erst mit fast sieben Jahren mit der Schule begann:

*„Da ich jedoch wegen meiner angeboren Hüftluxation bis zu meinem 4. Lebensjahr kontinuierlich in Behandlung stand und erst in diesem Alter gehen lernte, fanden meine Eltern, ich könne noch ein Jahr körperlicher Stabilisierung gut gebrauchen“ (Schwarz, S. 2/Z. 8-11).*

Es war nicht ihre Entscheidung später mit der Schule zu beginnen, sondern ihre Eltern trafen diese Entscheidung aufgrund ihrer angeborenen Fehlstellung der Hüfte. Trotz dieser Umstände freute sich Frau Schwarz bereits sehr auf die Schule, wie aus dem im folgenden Abschnitt verwendete „jedenfalls“ geschlossen werden kann:

*„Ich jedenfalls freute mich sehr auf meinen Schuleintritt. Die Eltern unterstützten diese Vorfreude noch gehörig, denn meine Wissbegierde beschäftigte sie permanent (...)“ (Schwarz, S. 2/Z. 13-14).*

Auch ihre Eltern förderten ihre Freude, indem sie sich um ihre Ausstattung für die Schule kümmerten und sie auch darüber informierten, was sie in der Schule erwarten würde. Sie bekam „eine wunderschöne Schultasche aus schwarzem Leder“ (Schwarz, S. 1/Z. 24-25), die Bedeutung dieser Schultasche wird von Frau Schwarz noch hervorgehoben:

*„Später begleitete mich diese Tasche durch die Wirren des Zusammenbruchs 1945. Inhalt: Unterwäsche für einmal Umziehen und ein Zettel mit Namen der Eltern sowie Wohnort, falls ich irgendwo verloren gehen sollte“ (Schwarz, S. 2/Z. 32-34).*

Damit geht sie auf die besonderen Umstände der damaligen Zeit ein und weist explizit darauf hin, dass es eine schwierige Zeit war.

Wie sehr sie sich tatsächlich auf diesen ersten Schultag freute, zeigt die weitere ausführliche Beschreibung und Erzählung.

*„Und dann kam der große Tag! Obwohl ich vor Aufregung ganz wenig geschlafen hatte und des Nachts einige Male im Elternschlafzimmer mit der Frage erschienen war, ob es nicht schon Zeit zum Aufstehen sei, hielt es mich so gegen 6 Uhr nicht mehr in meinem Bett“ (Schwarz, S. 2/Z. 36-38).*

Frau Schwarz schildert den weiteren Ablauf am ersten Schultag sehr detailliert und detailreich, den sie als „großen Tag“ bezeichnet und dadurch ganz konkret dessen Bedeutsamkeit hervorstreicht. Diese große Freude ist plötzlich weg, als Frau Schwarz klar wird, dass sie die Kinder, die um sie herum sitzen, gar nicht kennt: „(...) ein mulmiges Gefühl stieg auf (...)“ (Schwarz, S. 3/Z. 2). Auf dieses „mulmige Gefühl“ geht Frau Schwarz nicht mehr näher ein. Sie beginnt mit einem Einblick in das Unterrichtsgeschehen und berichtet vom Umstieg von Schiefertafeln auf Hefte, Bleistift und Feder mit Tinte. Um das Schreiben mit diesen Utensilien zu beherrschen, übte Frau Schwarz viel mit ihrer Mutter. Dadurch wird erkennbar, dass ihre Mutter auch großes Interesse am schulischen Fortkommen ihrer Tochter hatte.

Das Schreiben und Lesen lernte Frau Schwarz sehr gerne, wie sie berichtet:

*„Das Erlernen der Buchstaben machte mir großen Spaß. Beim Einkaufen mit Mutter versuchte ich die Geschäftsschilder zu entziffern. Dabei lernte ich Buchstaben kennen, die wir noch nicht durchgenommen hatten und das zusammenhängende Lesen funktionierte sehr bald problemlos“ (Schwarz, S. 3/Z. 18-21).*

Auch im Alltag versuchte sie Wörter zu entziffern und beschäftigte sich intensiv mit dem Lesebuch, was dazu führte, dass sie sich im Unterricht zu

langweilen begann und sich aufgrund des schnelleren eigenen Lesestempos bereits auf anderen Seiten des Lesebuchs befand als der Rest der Klasse. Die Lehrerin bemerkte diesen Umstand und versuchte, das zu unterbinden. Trotzdem mochte Frau Schwarz ihre Lehrerin und fasst dies aus der aktuellen Perspektive zusammen:

*„Einen Teil des ersten Schuljahres unterrichtete uns eine schon etwas ältere Lehrerin, die ich sehr mochte. Sie hatte den Ruf einer ausgezeichneten Pädagogin“ (Schwarz, S. 3/Z. 4f).*

Rechnen fiel Frau Schwarz nicht so leicht wie Lesen, und es war ihr eine große Hilfe, dass sie die Finger benutzen durfte, was Frau Schwarz im späteren Verlauf noch als hinderlich darstellt.

Frau Schwarz schloss in dieser Zeit auch Freundschaften und verbrachte beispielsweise die Nachmittage gemeinsam mit einem Mädchen und deren Puppenwagen spazieren gehend.

### **Enttäuschungen: Wechsel der Lehrkraft, Gewalt- und Ausgrenzungserfahrungen, Intervention ihres Vaters**

Als Einleitung in das Segment „Enttäuschungen“ beschreibt Frau Schwarz ihre Erinnerung, wie ihr von anderen Kindern Stifte entwendet wurden. Hier tritt in ihrer Erzählung ihr Vater als derjenige auf, der in schwierigen Situationen unterstützend eingreift, was auch später Wiederholung findet.

*„Um den diebischen Aktionen einen Riegel vorzuschieben, versah mein Vater die noch vorhandenen und neu zugekauften Buntstifte am angeritzten Ende mit meinem Namen. Das half“ (Schwarz, S. 4/Z. 11-13).*

Die nächste Enttäuschung nimmt für Frau Schwarz einen noch größeren Stellenwert in ihrer Erzählung ein. Sie bekam einen neuen Lehrer, da die bisherige Lehrerin „krankheitshalber, wie es hieß“ von der Schule ging (Schwarz, S. 4/Z. 16). Dies deutet stark darauf hin, dass Frau Schwarz nicht glaubt, dass die Lehrerin aufgrund einer Krankheit die Schule verlassen hatte, sondern aufgrund der damaligen politischen Lage, wie auch die

Beschreibungen des neuen Lehrers errahnen lassen. Der neue Lehrer war ein Nationalsozialist, der seine Uniform auch im Unterricht trug. Seine Methoden beschreibt Frau Schwarz folgendermaßen:

*„Er legte es sofort darauf an, uns verschreckte Taferlklassler ,auf Zack' zu bringen. Es herrschte nunmehr im Unterricht ein rauher Befehlston. Jeder Fehler wurde erbarmungslos angeprangert und der Schüler, die Schülerin dem Spott preisgegeben“ (Schwarz, S. 4/Z. 18-20).*

Frau Schwarz erzählt, wie andere Kinder von diesem Lehrer ausgegrenzt und gedemütigt wurden. Er schreckte auch nicht vor Gewalt zurück:

*„Eines von den Heimkindern (nähere Umstände woher sie kamen und warum sie im Heim waren, weiß ich nicht), ein schwarzlockiges Mädchen, sehr wahrscheinlich eine kleine Roma, legte der Herr Oberlehrer einmal übers Knie, hob ihr Röckchen, sodass die altmodische, leinene Unterhose sichtbar wurde, und klopfte ihr den Hintern aus“ (Schwarz, S. 4/Z. 35-38).*

Dieses Erlebnis scheint sich in Frau Schwarz Erinnerung festgesetzt zu haben, da sie diese Situation sehr genau schildert und mit vielen Adjektiven ausschmückt. Aber auch Frau Schwarz „geriet in die Schusslinie des Herrn Oberlehrer“ (Schwarz, S. 4/Z. 40):

*„Bei mir ortete er eine Unfähigkeit im Rechnen. Dies brüllte er meiner zur Sprechstunde geladenen Mutter in meiner Gegenwart gleich an der Schwelle der Kanzlei entgegen. Er stellte in Aussicht, ich werde – falls nicht ein Wunder geschehe – dieses erste Schuljahr negativ abschließen“ (Schwarz, S. 4/Z. 40-43).*

Die Art und Weise, wie der Lehrer diesen Umstand vermittelte, und die geschilderten Unterrichtssituationen, lösten bei Frau Schwarz Angst aus. Dass sie keine schwerwiegenden Probleme in Mathematik hatte, sondern

dass dies auf die Angst zurückzuführen war, attestierte ein befreundeter Mathematikprofessor der Familie. Dieser trainierte mit Frau Schwarz das Rechnen und unterstützte sie dabei auch, mit ihrer Angst umzugehen. Doch der Lehrer ließ keine Schikane aus, wie Frau Schwarz erzählt:

*„Kamen wir zu den Übungen im Rechenbuch nach der Reihe dran, übersprang er bei mir, oder holte mich extra an die Tafel. Wenn ich in meiner Aufregung dann meine Finger, ohnehin unauffällig, wie ich meinte, zu Rate zog, spottete er“ (Schwarz, S. 5/Z. 2-4).*

Durch diese Ausführungen wird sehr deutlich, wie der Lehrer mit der Angst von Frau Schwarz spielte, und wie unangenehm diese Situationen für sie gewesen sein müssen. Auch im Turnunterricht, von dem Frau Schwarz aufgrund ihres Hüftleidens eigentlich befreit gewesen wäre, wird sie vom Lehrer gequält.

*„Trotzdem mussten ich und Reiter<sup>1</sup> anwesend sein, manchmal auch nach dem Takt des Tambourins mitlaufen. Wehe, wenn das nicht klappte! Dann bekamen wir eins mit dem Schlegel auf den Kopf“ (Schwarz, S. 5/Z. 9-11).*

Im Unterricht schikanierte der Lehrer Frau Schwarz weiter. Als sie zu ihm nach vorne gehen musste, machte er sich über sie lustig und sagte ein abwertendes Wort über ihren Gang, worauf die Kinder und der Lehrer lachten. Von diesem Vorfall erzählte Frau Schwarz zuhause, und ihr Vater suchte über ein Angebot zur Verbesserung der Schulmilchaktion Kontakt zum Lehrer und fragte im Zuge dessen nach, wie es denn seiner Tochter beim Rechnen gehen würde. Hier tritt in Frau Schwarz Erzählungen ihr Vater wieder als Unterstützer in einer schwierigen Situation auf. Nach diesem neuerlichen Eingreifen des Vaters, beendete der Lehrer die Schikanen.

Für andere Schülerinnen und Schüler jedoch ging es weiter, wie Frau Schwarz detailliert beschreibt:

---

<sup>1</sup>Es war laut Frau Schwarz üblich, dass alle Kinder mit dem Familiennamen angesprochen wurden. Reiter ist ein Junge mit „leichter Gehbehinderung, Sprach- und Sprechproblemen“ (Schwarz, S. 4/Z. 22-23).

*„Zu Herrn Oberlehrers besonderer Zielscheibe rückte im zweiten Schuljahr der arme, kleine Reiter auf. (...) Mir tat der Bub so leid. Alles, was ihm an Beleidigung und Demütigung widerfuhr, empfand ich mit ihm, denn ich wusste schon damals sehr genau, dass mich die ‚Macht‘ meines Vaters schützte“ (Schwarz, S. 5/Z. 31-35).*

Frau Schwarz ist sich bewusst, dass sie nur durch ihren Vater vor den Anfeindungen ihres Lehrers geschützt war. Da sie selbst erlebte hatte, wie es war, vom Lehrer gedemütigt zu werden, ging ihr das Schicksals ihres Mitschülers sehr nahe. Sie versuchte ihren Mitschüler zu trösten, und sie begannen ihre Jause zu teilen:

*„Stolz und freudig teilte er seine karge mit mir. Ein kleiner Bub, den alle Mitschüler verachteten und verspotteten, wusste um Anstand, Würde, Freundschaft, Menschlichkeit und wie man das lebt. Der es uns hätte beispielhaft lehren sollen, versagte kläglich (...)“ (Schwarz, S. 5/Z. 39-42).*

In diesen Zeilen wird nochmals sehr deutlich, wie nah Frau Schwarz die Ausgrenzungserfahrung ihres Mitschülers ging. Sie klagt auch an, dass ihr Mitschüler trotz seiner schlechten Erfahrungen die Werte vertritt, die eigentlich der Lehrer vertreten und vorleben hätte sollen. Interessant ist an dieser Stelle der Aspekt der „Werte“ den Frau Schwarz erstmals anführt.

### **Alltag zur Zeit des Nationalsozialismus, Kriegszeit keine Schule, Kriegsende, Umzüge, Räumliche Trennung der Eltern, Schulwechsel**

Frau Schwarz berichtet weiter über die politische Gesinnung ihres Vaters. Sie schildert eine Begegnung ihres Vaters mit dem Ortsgruppenleiter, der ihn dazu bewegen wollte, in die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei einzutreten. Als ihr Vater ablehnte, riet ihm der Ortsgruppenleiter zu einem weiteren Kind, da seine „Tochter ja behindert sei“ (Schwarz, S. 5/Z. 51). Durch diese Erzählung versucht Frau Schwarz die damalige Situation darzustellen und die Lage ihres Vaters zu erklären. Er wehrte sich

gegen den Eintritt in die Partei und brachte sich dadurch in eine bedrohliche Situation. Frau Schwarz bekommt durch diese Situation wieder zu spüren, dass sie nicht wie andere Kinder war.

Im März 1945 wurde der Unterricht nach einem großen Angriff auf A-Stadt eingestellt. Zwei Monate später wurde die deutschsprachige Bevölkerung nach Österreich und Deutschland aufgeteilt, wobei die Eltern von Frau Schwarz getrennt wurden. Ihre Mutter und sie kamen nach Österreich, ihr Vater nach Deutschland.

Nach knapp einem Jahr begann für Frau Schwarz wieder die Schule, die sie in B-Ort besuchte. Um ihr den Einstieg in die dritte Klasse Volksschule zu erleichtern, hätte sie Hilfe von einer Lehrerin bekommen. Doch nach einer Woche mussten sich Frau Schwarz und ihre Mutter aufgrund politischer Gründe in einem „Internierungslager zur Abschiebung nach Deutschland“ melden (Schwarz, S. 6/Z. 29). Um sich der Abschiebung zu entziehen, reisten sie nach B-Stadt, wo sie versuchten, bei einer Tante von Frau Schwarz unterzukommen. Da in dieser Wohnung schon neun Personen lebten, zogen sie weiter nach C-Ort zu einer Cousine.

In diesem Ort konnte Frau Schwarz den Besuch der Volksschule fortsetzen, jedoch musste sie wieder in der zweiten Klasse einsteigen. Frau Schwarz wurde von der Lehrerin freundlich begrüßt, der Einstieg war jedoch auch mit Unbehagen verbunden. Der Umstand, dass sie bei allen Kindern vorbei gehen musste, um zu ihrem Platz zu gelangen, „löste bei mir ein recht mulmiges Gefühl in der Magengrube aus“ (Schwarz, S. 6/Z. 40).

Frau Schwarz konnte sich jedoch schnell in der neuen Klasse einleben:

*„(...) dank der integrativ wirkenden Art der Lehrerin fühlte ich mich bald in dieser Klasse sehr wohl und ich fand sogar schnell eine Freundin: Birgit, ein schwer behindertes Mädchen“  
(Schwarz, S. 6/Z. 42-43).*

Frau Schwarz erzählt, wie wohl sie sich fühlte, da sie in Birgit „eine wie [sie]“ (Schwarz, S. 7/Z. 1) gefunden hatte. Ihr scheint es wichtig zu sein, dieses Zugehörigkeitsgefühl zu thematisieren, das sie vorher anscheinend

nicht hatte. Auch die Freizeit verbrachte Frau Schwarz mit Birgit und ihrem Bruder Alois, auch an den Erstkommunionsvorbereitungen nahmen die zwei Mädchen gemeinsam teil.

*„Wir übten das gemeinsame Gehen und es gelang jeden Tag besser, sodass es schließlich keine Bedenken mehr gab und unser gemeinsamer ‚Auftritt‘ beschlossene Sache war“ (Schwarz, S. 7/Z. 11-13).*

Frau Schwarz ist es wichtig, auf dieses freundschaftliche Verhältnis einzugehen, da sie mit Birgit bis zu ihrem Tod befreundet war und der Kontakt zum Bruder auch heute noch besteht.

Da die Abschiebung und das Internierungslager weiterhin drohten, wurden sie polizeilich bei einem Bekannten des Onkels von Frau Schwarz gemeldet und kamen, noch bevor Frau Schwarz die Erstkommunion feiern konnte, nun doch bei der bereits erwähnten Tante in B-Stadt unter, wo sie zu elft in der Wohnung der Tante lebten.

Frau Schwarz hatte schon einige Schulwechsel erlebt. Wissensmäßig fiel es ihr nicht schwer, da sie immer viel gelesen hatte, jedoch beschreibt sie die neue Situation wie folgt:

*„Der nochmalige Schulwechsel, das Eingewöhnen in die neue Umgebung, fiel mir nicht leicht. Wieder galt es, die Ängste des Fremdseins zu überwinden und neue Beziehungen zu knüpfen, mich in einer Klasse zu positionieren.“ (Schwarz, S. 7/Z. 35-37).*

Mit der neuen Umgebung meint sie vor allem die Kinder und die Lehrkraft. Denn räumliche Eingewöhnungsschwierigkeiten hatte Frau Schwarz anscheinend nicht, da zu dieser Zeit fast alle Volksschulen einander glichen. Besonders an den schwarzen Eisenofen erinnert sie sich.

Der Empfang in der neuen Schule machte die Situation für Frau Schwarz, die wieder in der zweiten Klasse beginnen musste, nicht einfach.



*„Was die Lehrer anlangt, erinnere ich mich an eine ältere, blonde Dame, die mich sehr kühl an der Klassentür der wiederum 2. Klasse in Empfang nahm. Sie wies mir einen Platz neben einem Mädchen zu[,] bei dem niemand sitzen wollte (Schwarz, S. 8/Z. 10-12).*

Doch sie fand rasch Anschluss, indem sie sich mit einem ausgegrenzten Mädchen namens Laura anfreundete.

*„Laura konnte wegen Kleinigkeiten völlig außer sich geraten, schrie und weinte und konnte kaum beruhigt werden“ (Schwarz, S. 8/Z. 13-14).*

Wahrscheinlich durch ihre Zuwendung und die Freundschaft verschwanden laut Frau Schwarz die Anfälle von Laura letztendlich.

In der dritten Klasse Volksschule bekam Frau Schwarz eine neue junge Lehrerin, die sie „vergöttert“ (Schwarz, S. 8/Z. 50).

*„Die ganze Klasse liebte sie. Ich vergötterte sie. Für mich war diese junge Frau die perfekte Verkörperung alles Guten, Edlen und Schönen. Sie wurde mein Vorbild; so wie sie wollte ich einmal sein! Ich bewunderte ihr Wissen, ihre Art, wie sie mit uns umging, ihr Äußeres – ihre Frisur, ihre schlichte, doch hübsche Kleidung, alles“ (Schwarz, S. 8f/Z. 50-2).*

Da Frau Schwarz durch ihre mehrmaligen Schulwechsel und Wechsel der Lehrkräfte schon viele durchaus auch negative Erfahrungen gemacht hatte, war sie sehr froh über diese neue Lehrerin, die für sie zum Vorbild wurde. Die Lehrerin war bei allen anderen Kindern beliebt, doch Frau Schwarz war noch mehr beeindruckt als die anderen Kinder. Beispielsweise hätte sie gerne auch selbst den Ring gehabt, den die Lehrerin trug. Wie sie in diesem Abschnitt noch betont, bekam sie diesen später von ihren Eltern für eine bestandene Prüfung im Studium.

### **Abschluss der Volksschule, Schulwechsel, Familie vereint, Änderung der Wohnsituation – Schulwechsel**

Aufgrund der ärmlichen Verhältnisse und der damit verbundenen Entbehrungen, war es für Frau Schwarz nicht möglich, ein Gymnasium zu besuchen.

*„Mutters Kartonagenfabrik, in der sie seit zwei Jahren beschäftigt war, hatte zugesperrt. Wir standen vor dem Nichts. Das Gymnasium kostete Schulgeld (...)“ (Schwarz, S. 9/Z. 18-20).*

Frau Schwarz zeigte dafür auch Verständnis, „aber ich war sehr, sehr traurig“ (Schwarz, S. 9/Z. 23-24). Ihren Schmerz, dass alle ihre Freundinnen ein Gymnasium besuchten, nur sie in die Hauptschule ging, verdeutlicht sie explizit:

*„Meine Freundinnen wechselten alle ins Gymnasium A-Gasse, ich in die Hauptschule B-Gasse. Das tat schon weh“ (Schwarz, S. 9/Z. 24-25).*

Berufswünsche hatte Frau Schwarz einige. Sie konnte sich vorstellen, Pharmazeutin zu werden, Chemikerin oder gar Schriftstellerin. Letzteres machte ihr Spaß, denn sie schrieb auch in der Schule gerne Geschichten, die große Beachtung fanden. Insgeheim stand auch der Beruf „Lehrerin“ für sie zur Überlegung. Doch darüber hatte sie früher schon erzählt, und es wurde ihr ausgedet, da sie dafür „gesunde Beine“ haben müsse (Schwarz, S. 9/Z. 36). Genauso redeten ihre Tanten ihr auch die weiteren Wünsche aus und schlugen vor, dass sie doch Schneiderin werden könne und dazu würde sie auch keinen Gymnasialabschluss brauchen. Hier stellt Frau Schwarz sehr deutlich die Hürden dar, die den weiteren Verlauf ihres Lebens maßgeblich beeinflussten.

Bevor Frau Schwarz 1948 mit der Hauptschule begann, wird die Familie wieder mit dem Vater vereint und auch auf diese Schule wurde sie von ihren Eltern gut vorbereitet und ausgestattet. Der Schulbeginn war für Frau Schwarz nicht einfach, da sie die Kinder ihrer Klasse wieder nicht kannte.

Sie berichtet von zwei eindrucksvollen Lehrpersönlichkeiten, kündigt aber schon an, dass ein weiterer Schulwechsel bevor stand.

Da die Familie eine Wohngelegenheit in einem anderen Stadtteil fand, zog sie aus der Wohnung der Tante aus. Anfangs pendelte Frau Schwarz noch aus dem neuen Wohnstadtteil zur Schule und nahm einen sehr langen Schulweg in Kauf. Nachdem sie aufgrund von schlechten Wetterverhältnissen jedoch oftmals zu spät kam, entschied die Schulbehörde, dass sie die Schule wechseln musste. Für Frau Schwarz war dieser neuerliche Schulwechsel eine sehr schwierige Situation, wie diese Passage deutlich zeigt.

*„Dennoch wehrte ich mich mit bitteren Tränen weiter, etwas an diesem Zustand zu ändern“ (Schwarz, S. 10/Z. 36-37).*

Für Frau Schwarz scheint sich die Situation in der aktuellen Schule so angenehm darzustellen, dass sie bereit war, dafür Strapazen auf sich zu nehmen und als selbst das nichts half, sich trotzdem weiterhin gegen den Wechsel zu wehren. Die Vehemenz der Gegenwehr lässt erkennen, dass ihr der Verbleib an der Schule sehr wichtig gewesen wäre. Schlussendlich muss Frau Schwarz jedoch die Schule wechseln.

*„[Der Direktor] empfing mich überaus freundlich. Mutter erzählte ihm von meinen wiederholten Schulwechseln und wie sehr mir dieser nun zu schaffen machte. Herr Direktor fasste mich an den Schultern, sah mich fest an und sagte: ‚Ich weiß schon sehr viel über dich. Deine Schule hat mir ein interimistisches Halbjahreszeugnis geschickt, darin sind lauter Einser. Wir brauchen solche Schülerinnen. Wir freuen uns auf dich. Es wird dir sicher bei uns gefallen.‘ Wir brauchen solche Schülerinnen! Wir freuen uns auf dich! Das schlug bei mir ein; meine Tränen versiegten“ (Schwarz, S. 10/Z. 43-49).*

Der Wechsel wurde durch den freundlichen Empfang des Direktors – der, wie es scheint, für Frau Schwarz sehr überraschend war – an der neuen Schule einfacher. Frau Schwarz erzählt, dass er sich schon auf sie gefreut

hatte und sie in ihre neue Klasse begleitete. Sie wurde wohlwollend in die Klassengemeinschaft aufgenommen und fand auch schnell Freundinnen. Diese Bedingungen machten für Frau Schwarz den Umstieg nicht nur erträglich, sondern sie fühlte sich schnell wohl. Obwohl sie sich eigentlich anfangs gegen diesen Schulwechsel wehrte, wurde dieser Schulwechsel kein negatives Ereignis, sondern wird von Frau Schwarz positiv beschrieben.

Frau Schwarz hatte in der zweiten Klasse eine Hüftoperation und berichtet, dass sie den Anschluss in der Schule trotzdem nicht verlor, da eine Lehrerin eine Mitschülerin damit beauftragte, ihr den zu lernenden Stoff zu bringen. Durch diese Unterstützung konnte sie ihren sehr guten Schulerfolg beibehalten.

In der dritten Klasse „kam ein Magistratsbeamter in die Schule, um für den Besuch einer Behindertenlehranstalt zu werben“ (Schwarz, S. 11/Z. 33f):

*„Er wollte mich und meine zu einem Gespräch geladenen Eltern davon überzeugen, dass eine Schule für Körperbehinderte viel geeigneter für mich sei als die Regelschule“ (Schwarz, S. 11/Z. 34-36).*

Frau Schwarz thematisiert ihre Behinderung, mit der sie im Kontext Schule immer wieder konfrontiert wurde. Sie stellt dar, dass es nicht selbstverständlich war, im Regelschulsystem bleiben zu können und für sie wäre nicht nur ein weiterer Schulwechsel eine Katastrophe gewesen, sondern auch die Stigmatisierung aufgrund ihrer Behinderung, stellte für sie ein großes Problem dar.

*„Ich brach in Tränen aus, denn ich hatte von Schulwechseln schon völlig genug. Außerdem wollte ich absolut nicht auf meine Behinderung festgelegt werden. Ich hatte nie Probleme mit meinen Mitschülerinnen und empfand mich eigentlich weitestgehend ‚normal‘“ (Schwarz, S. 11/Z. 36-39).*

Da Frau Schwarz und ihre Mutter am Boden zerstört waren, sprang der Direktor in dieser Situation ein, indem er meinte, dass er hier nicht auf Frau

Schwarz verzichten könne und auch die Eltern zu diesem Schulwechsel nicht zustimmen würden. An dieser Textstelle wird deutlich, dass in diesem Fall der Direktor dafür sorgte, dass sie an der Regelschule verbleiben konnte. Sie geht auch noch einmal explizit darauf ein, dass sie „absolut nicht auf [ihre] Behinderung festgelegt werden“ wollte, was sie durch die Verwendung von „absolut“ deutlich macht.

### **Berufswahlprozess, Übergangsprozess Handelsakademie, Reaktionen des Umfelds, Soziale Unterschiede**

Gegen Ende der vierten Klasse Hauptschule wurde für Frau Schwarz wieder das Thema Berufswahl aktuell. Als problematisch erwiesen sich in diesem Zusammenhang „die prekäre finanzielle Situation“ (Schwarz, S. 11/Z. 51) der Eltern und der Einfluss der Verwandten, die ihr aufgrund ihres Hüftleidens einen „sitzenden Beruf“ (Schwarz, S. 11f/Z. 49ff) zuweisen wollten. Dieser Übergangsprozess stellte sich aufgrund des hinderlichen Einflusses der Verwandten und ihrer körperlichen Beeinträchtigung als schwierig dar. Einprägsam für Frau Schwarz war ein Gespräch mit ihrer Deutschlehrerin.

*„Ich höre heute noch ihre Worte: ‚Kind, du musst maturieren!  
Ich werde versuchen, dich an einer Handelsakademie unterzubringen‘ (...).“ (Schwarz, S. 12/Z. 10-12).*

Die Bedeutung dieser Unterstützung wird durch den Ausdruck, dass sie diese Worte „heute noch höre“, sehr deutlich. Die Lehrerin sorgte dafür, dass Frau Schwarz bei bestandener Aufnahmeprüfung ohne dreifaches Schulgeld in der Handelsakademie beginnen konnte.

Dieser Umstand löste im Umfeld „heftige Reaktionen aus“ (Schwarz, S. 12/Z. 21-22). Frau Schwarz beschreibt, dass es in ihrer Nachbarschaft üblich war, eine Handelsschule zu besuchen, aber nicht die Handelsakademie. Dies war nur der oberen Gesellschaftsschicht vorbehalten. Die Anfeindungen aus der Nachbarschaft führten soweit, dass das Haus verkauft wurde und die Familie von Frau Schwarz neuerlich umzog. Es lässt sich deutlich erkennen, dass der soziale Druck aus dem Umfeld sehr massiv gewesen sein musste. Der Ausbruch aus der auferlegten sozialen Norm war nicht mit den

Vorstellungen der Nachbarschaftsgruppe vereinbar und konnte nur durch diesen Bruch ermöglicht werden.

Die sozialen Unterschiede in der Handelsakademie waren laut Frau Schwarz erkennbar, „sie verwischten sich aber auch, denn es entschieden durchaus Sympathien, Stärken und Schwächen in einzelnen Gegenständen, wer mit wem konnte“ (Schwarz, S. 12/Z. 42-44). Nur einmal wurde Frau Schwarz von einer Professorin vorgeführt. Frau Schwarz bat um weitere Materialien, um sich auf ein Geschichtsreferat vorbereiten zu können. Die Professorin meinte dazu nur, dass sie doch zuhause im Lexikon nachschlagen könne.

*„Ich verneinte und bekam zur Antwort: ‚Leute, die keine Lexika besitzen, sollten ihre Kinder nicht in höhere Schulen schicken!‘“  
(Schwarz, S. 12f/Z. 51-1).*

Da sie sofort Unterstützung von einer Mitschülerin bekam, die ihr das Lexikon ihres Vaters borgte, geht Frau Schwarz nicht weiter auf diesen Vorfall ein.

Frau Schwarz fand selbst heraus, dass dieser Schultyp nicht das Richtige für sie war. Sie interessierte sich sehr für Sprachen, aber nicht für die kaufmännischen Fächer, auf denen das Hauptaugenmerk der Handelsakademie lag. Trotz dieser Erkenntnis hielt Frau Schwarz durch und maturierte an der Handelsakademie. Sie beschreibt die Schule als „die Stätte meiner Herausforderungen und Kämpfe (...)“ (Schwarz, S. 15/Z. 19). So wird dieses Segment abgeschlossen.

### **Berufswunsch, Berufsausübung, Traum vom Studium**

Nach der Matura sammelte Frau Schwarz einige Jahre in unterschiedlichen Bereichen als kaufmännische Angestellte Berufserfahrung. Doch dass sie gerne eine andere Tätigkeit ausüben wollte, beschreibt Frau Schwarz folgendermaßen:

*„Eigentlich hätte ich zufrieden sein können, doch in meinem Inneren rumorte es. Da war einerseits die Sehnsucht nach Part-*

*nerschaft und Familie, die wegen meines Hüftleidens keine Aussicht auf Erfüllung hatte, andererseits der unerfüllt gebliebene Wunsch nach einem Studium und drittens die Realität, mein weiteres Leben finanziell absichern zu müssen“ (Schwarz, S. 15/Z. 31-35).*

Sie thematisiert ihre unerfüllten und unerfüllbaren Wünsche, relativiert jedoch, indem sie meint, dass sie „zufrieden sein hätte können“. Trotzdem lässt sie nichts unversucht und leitet damit in ihrer Erzählung einen neuen Abschnitt ein. Sie begann Handlungen zu setzen, um diese Absichten zu realisieren. Für das favorisierte Germanistikstudium fühlte sie sich mit sechsundzwanzig Jahren zu alt, darum begann und absolvierte sie die Ausbildung für das Lehramt für Stenotypie. Nach dieser Ausbildung folgte ein Gespräch mit der Schulbehörde. Ein Mitarbeiter der Schulbehörde fragte nach, weshalb sie kein Wirtschaftsstudium mit ihrem guten Maturazeugnis der Handelsakademie begonnen hatte und überzeugte sie, Lehrerin für kaufmännische Fächer zu werden. Da sie doch selber mit den kaufmännischen Fächern Schwierigkeiten gehabt hatte, könne sie sicher sehr gut auf die Schülerinnen und Schüler eingehen und auch ihre Beine könne sie besser schonen, als wenn sie Stenographie unterrichten würde.

*„Und ich verließ das Amtsgebäude ohne Stenolehrerjob, bestärkt in meinen Bedenken, Germanistik koste viel zu viel Zeit, aber bereit, im Wintersemester an der Hochschule X zu inskribieren“ (Schwarz, S. 16/Z. 7-10).*

Frau Schwarz fiel diese Entscheidung nicht leicht, wie sie bemerkt. Dass die Jugendlichen jemanden brauchen würden, der auf sie eingehen und Verständnis zeigen konnte, war jedoch ausschlaggebend für ihre Entscheidung für dieses Studium.

Der Studienbeginn gestaltete sich nicht einfach, doch sie bestand die ersten vier Klausuren, von denen sie es abhängig machen wollte, ob sie dieses Studium fortsetzen würde. Auch ihren Eltern erzählte sie erst nach einiger Zeit, dass sie zu studieren begonnen hatte. Ihrer Erwerbstätigkeit konnte

sie weiter nachgehen, da sie mit ihrem Vorgesetzten flexible Arbeitszeiten vereinbarte. Die soziale Absicherung scheint ein wichtiger Aspekt für sie zu sein.

Frau Schwarz bestand die erste Staatsprüfung und ihre Leistung dokumentiert sie folgendermaßen:

*„Staatsprüfungen haben ein gewisses Niveau. Man kann sie nicht ohne entsprechende Vorbereitungen bestehen“ (Schwarz, S. 17/Z. 1-2).*

Auf den Rat ihres Vaters begann sie nur noch halbtags zu arbeiten. Für Frau Schwarz war das Studium weiterhin eine große Herausforderung. Trotzdem verfasste sie ihre Diplomarbeit und bestand auch die zweite Staatsprüfung. Dass ihr Umfeld dabei wiederum nicht immer hilfreich war, erwähnt sie explizit.

*„Bei Familienbesuchen wurde ich immer suffisant gefragt, wie lange ich denn noch brauchen würde, und wenn ich mich vor den Treffen drückte, stellte man den Eltern die Frage. Sie hielten tapfer zu mir, doch ich wusste, dass meine Schwierigkeiten sie auch belasten“ (Schwarz, S. 17/Z. 48-50).*

Für Frau Schwarz waren diese Situationen sehr belastend und sie fühlte sich von ihren Verwandten unter Druck gesetzt. Dieser Druck belastete sie so sehr, dass sie trotz mangelnder Vorbereitung zur dritten Staatsprüfung antrat und durchfiel. Dass sie sich davon nicht abhalten ließ, und ihr Ziel weiterhin verfolgte, zeigt sich in den weiteren Handlungen, ihre Arbeit zu kündigen und ein Semester lang von ihrem Ersparten zu leben. Durch diese Maßnahmen wurde es ihr möglich, die Prüfung zu bestehen, was in dieser Zeit eine große Bedeutung für Frau Schwarz hatte.

*„Nun war ich also ‚Frau Diplomkaufmann‘, froh und glücklich über den letzten Etappensieg, und sofort stand – obwohl ich schrecklich müde war – das eigentliche Ziel meines Studiums*



*wieder vor meinen Augen. Es schien auch wieder irgendwie erreichbar; es bedurfte ja nur noch der fachlichen, pädagogischen und didaktischen Qualifikation, eines Studienabschnittes, ähnlich der schon bewältigten“ (Schwarz, S. 18/Z. 19-23).*

Frau Schwarz war sich bewusst, dass ihr zu ihrem Abschluss nicht mehr viel fehlte, leitet aber schon ein, dass es ihr gesundheitlich nicht gut ging. Auch war sie sich immer noch nicht sicher, ob dieser Beruf etwas für sie war, und so begann sie als Assistentin an einer Handelsschule in S-Dorf, wo sie zwei Klassen im Fach „Kaufmännisch Rechnen“ (Schwarz, S. 18/Z. 33) unterrichten durfte. Sie fühlte sich dieser Aufgabe gewachsen, das Unterrichten machte ihr Freude und sie kam mit den Schülerinnen und Schülern gut zurecht. Diese Erfahrungen bestätigten sie, ihr Studium fortzusetzen.

### **Wendung: Krankheit, anstehende Entscheidungen**

Es kam zu einer Wendung und Frau Schwarz „Corpus begann zu streiken (...)“ (Schwarz, S. 18/Z. 39f):

*„Wie aus heiterem Himmel setzten Herzrasen, Schüttelfrost, Kopfschmerzen, Schlafstörungen und Panikattacken ein. Ich hielt es nachts nicht allein in meiner Wohnung aus;“ (Schwarz, S. 18/Z. 42f).*

Sie konnte nachts nicht alleine bleiben, und ihre Mutter musste bei ihr übernachten. Der Arzt verschrieb ihr Beruhigungsmittel, wodurch sich der gesundheitliche Zustand von Frau Schwarz jedoch nicht verbesserte. Der Direktor riet ihr, eine Neurologin aufzusuchen, welche ihr stärkere Beruhigungsmittel verordnete. Sie verlängerte ihren Vertrag an der Schule nicht, da sie keine Kraft mehr hatte. Auch ihre Eltern wussten nicht, wie sie ihr helfen konnten, setzen sie aber in keiner Weise unter Druck. Im Gegensatz dazu setzen ihr ihre Verwandten sehr zu.

*„Der Mann meiner Cousine fühlte sich bemüßigt, mich wegen meines ungebührlichen Verhaltens in einem Vieraugengespräch ins Gewissen zu reden. Er fragte mich, was ich mir überhaupt*

*einbilde, in meinem Alter ohne Arbeit herumzulungern und von meines Vaters Geld zu leben“ (Schwarz, S. 19/Z. 9-12).*

Diese Auseinandersetzung verfolgte sie „Tag und Nacht“ (Schwarz, S. 19/Z. 21). Ihr war bewusst, dass sie arbeiten und ihr Studium fortsetzen musste, aber aufgrund ihrer Krankheit konnte sie dies nicht. Daraufhin konsultierte sie wieder die Neurologin, die ihr stärkere Medikamente verschrieb und ihr sagte, sie müsste sich bis zum nächsten Termin entscheiden, ob sie ihr Studium fortsetzt oder zu arbeiten beginnt. Frau Schwarz entschied sich für die Arbeit. Diese Entscheidung war für Frau Schwarz selbst keine richtige Entscheidung „sondern ein Haschen nach dem nächstliegenden Strohalm“ (Schwarz, S. 19/Z. 31-32). Die Neurologin fand diese Entscheidung schade, denn sie hätte gehofft, dass sie ihr Studium fortsetzt. „Ich ging heim wie ein geprügelter Hund“ (Schwarz, S. 19/Z. 35), deutet darauf hin, dass Frau Schwarz mit ihrer selbst getroffenen Entscheidung auch nicht zufrieden war. Sie begann trotzdem widerwillig in Zeitungen nach Arbeitsstellen zu suchen. Zufällig traf Frau Schwarz einen ehemaligen Arbeitskollegen, der ihr erzählte, dass in seinem Arbeitsbereich eine Finanzreferentin gesucht wurde. So bewarb sie sich und bekam die Stelle. Wie sie bemerkt, fühlte sie sich jedoch nicht wohl:

*„Mein Zustand besserte sich, trotzdem brauchte ich noch immer Behandlung und ich fühlte mich so, als wäre ich nicht wirklich ich“ (Schwarz, S. 19/Z. 47f).*

Nachdem Frau Schwarz in einer Kirche übel wurde, kümmerte sich eine Ärztin um sie. Frau Schwarz erzählte ihr von der Ursache und diese „empfahl mir, zu einem ihr gut bekannten Neurologen/Psychiater zu wechseln, was ich auch tat“ (Schwarz, S. 20/Z. 2-3). Zu einer Injektionsbehandlung begann Frau Schwarz auch eine Gesprächstherapie, die dazu führte, dass sie wieder mit dem Lehramtsstudium beginnen wollte.

### **Neuer Entschluss, Lehrerin an einer berufsbildenden höheren Schule, Vorfall an dieser Schule**

Sie setzte ihr Studium erfolgreich fort und konnte es 1972 beenden.

*„Wieder war es ein mühsamer Weg; ich musste mir Zeit lassen, durfte mich nicht wieder überfordern. Natürlich gab es Schlappen, doch es gab auch Dr. Schuster. Ihm verdanke ich, dass ich diese Wegstrecke überhaupt in Angriff nehmen konnte. (...) Im Frühsommer 1972 hielt ich endlich mein Lehrbefähigungszeugnis für den Unterricht der kaufmännischen Fächer an höheren und mittleren Schulen in Händen. Der lange Weg des Studiums hatte sein Ende gefunden“ (Schwarz, S. 20/Z. 22-33).*

Im Herbst begann sie an einer berufsbildenden höheren Schule zu unterrichten. Sie fühlte sich wohl und hatte auch das Gefühl, mit ihren Schülerinnen gut zusammenarbeiten zu können. Doch am ersten Elternsprechtag wurde sie von einer Mutter wieder mit ihrer Behinderung konfrontiert:

*„Sie meinte, es sei für junge Mädchen in einer ohnehin heiklen Entwicklungsphase unzumutbar, von einer behinderten Lehrerin unterrichtet zu werden. Eigentlich könnte ich ja von mir aus versuchen, an einer Schule für Behinderte unterzukommen“ (Schwarz, S. 20/Z. 43-46).*

Gleich am nächsten Tag suchte Frau Schwarz das Gespräch mit der Direktorin, die die Landesschulinspektorin darüber informierte. Ihre Vorgesetzten gaben ihr auf „berührend taktvolle Weise die Zusicherung, an der Schule bleiben zu können und mit meiner Behinderung akzeptiert zu sein“ (Schwarz, S. 21/Z. 1-2). Da Frau Schwarz bereits ausführte, dass sie nicht auf ihre „Behinderung festgelegt“ werden möchte, erachtet sie es auch als wichtig, dass ihre Vorgesetzten sie ebenso akzeptierten.

### **Rückblick, gute Lehrerin, Menschlichkeit, Beruf als Kompensation**

Im letzten Abschnitt reflektiert Frau Schwarz darüber, ob sie eine gute Lehrerin war. Sie versucht dies, mit Erfolgsgeschichten zu argumentieren. Im Zentrum steht für Frau Schwarz immer das „Menschliche“ und sie betont auch, dass sie ihren Beruf geliebt hat.

*„Ich habe meinen Beruf wirklich geliebt, in ihm den Großteil meiner Lebenserfüllung gefunden, die mir versagt gebliebene Mutterschaft kompensieren können und mir hoffentlich nicht die Latte zu tief gelegt, um den Ansprüchen zu genügen“ (Schwarz, S. 21/Z. 30-32).*

### 6.1.3 Analytische Abstraktion

#### Prozessstrukturen und Verlaufskurven

Bis Frau Schwarz mit dem Lehramtsstudium beginnt, werden ihr alle Entscheidungen, insbesondere an Bildungsübergängen, von anderen Personen oder äußeren Umständen abgenommen. Sie thematisiert den Wunsch, Lehrerin zu werden, bereits nach der vierten Klasse Volksschule, doch die Verwandten raten ihr davon ab, da sie für diesen Beruf „gesunde Beine“ hätte haben sollen (vgl. Schwarz, S. 9/Z. 35). Aus finanziellen Gründen kann Frau Schwarz nicht wie gewünscht das Gymnasium besuchen, sondern kommt in die Hauptschule. Durch die Bemühung einer Lehrerin kann sie danach dennoch die Handelsakademie besuchen.

Da sie selbst keinen Einfluss auf diesen Verlauf nehmen kann, ist in dieser beschriebenen Zeitspanne das institutionelle Ablaufmuster die dominante Prozessstruktur in ihrer Lebensgeschichte. Hier werden ihr die Entscheidungen jeweils vom Umfeld abgenommen.

Nach der Matura ist sie in „kaufmännischen Berufen“ tätig, wie es nach ihrer schulischen Ausbildung an einer Handelsakademie üblich bzw. zu erwarten war. Jedoch fühlt sie sich durch ein Gespräch mit einem Mitarbeiter der Schulbehörde ermutigt, aus diesem Muster auszubrechen und mit dem Lehramtsstudium für „kaufmännische Fächer“ zu beginnen. Erst ab dieser Entscheidung konstituiert sich die neue Prozessstruktur – das biographische Handlungsmuster.

In Frau Schwarz Schulzeit drohen immer wieder negative Verlaufskurven, die jedoch rechtzeitig von der Familie oder von Lehrkräften abgeschwächt oder aufgehalten werden können. Beispielsweise wird durch die Interventi-

on ihres Vaters die weitere Demütigung durch den Volksschullehrer erfolgreich aufgehalten. Dieser Lehrer machte sich nicht nur über ihren Gang aufgrund eines angeborenen Hüftleidens vor der gesamten Klasse lustig, sondern er verursacht auch Angst bei Frau Schwarz (vgl. Schwarz, S. 4f/Z. 19-16). Die Biographieträgerin kann die Bedeutung dieser Einflussnahme durch ihren Vater erkennen, da sie erlebt, dass bei anderen Kindern, deren Eltern nicht eingreifen konnten, die Böswilligkeiten weitergehen.

Besonders an den Übergängen im Bildungssystem wird diese Dynamik der Verlaufskurven in Frau Schwarz Erzählung sichtbar. Die anfängliche Trauer darüber, nicht an ein Gymnasium sondern an eine Hauptschule zu wechseln, wird durch den „freundlichen Empfang“ der Lehrkräfte in der Hauptschule abgeschwächt. Trotz nochmaligen Schulwechsels an eine andere Hauptschule überwiegen die positiven Erfahrungen, denn der Direktor der neuen Hauptschule vermittelt ihr, dass er sich freuen würde, dass sie nun an seiner Schule ist. Er setzt sich auch dafür ein, dass Frau Schwarz an der Hauptschule bleiben kann und nicht an eine „Behindertenlehranstalt“ wechseln muss.

Auch der Besuch der weiterführenden Schule (HAK) wurde erst durch den Einsatz einer Hauptschullehrerin möglich, obwohl die Verwandten von Frau Schwarz die Meinung vertreten, Frau Schwarz brauche keine Matura und ein Lehrberuf, bei dem sie sitzen konnte, sei das Beste für „Behinderte“ (vgl. Schwarz, S. 11f/Z. 51-6). Frau Schwarz Verwandte können sich nicht durchsetzen, und durch diese Erfahrungen ist es für sie möglich, die eigene Schulzeit doch noch positiv abzuschließen. Zu einer weiteren Verlaufskurve kommt es erst, als Frau Schwarz psychisch erkrankt, in Folge nicht mehr arbeiten kann und ihr Studium unterbrechen muss. Zu diesem Zeitpunkt ist Frau Schwarz nicht mehr in der Lage, weitere Entscheidungen zu treffen und über ihre Biographie zu bestimmen. Erschwerend kommen in dieser Phase die Vorwürfe ihrer Verwandten hinzu, sie könne in ihrem Alter, Frau Schwarz ist zu diesem Zeitpunkt 32 Jahre alt, den Eltern nicht zur Last fallen. Erst in einem langwierigen Prozess kann durch die intensive Auseinandersetzung mit ihrer weiteren Lebensgestaltung und unterstützend durch eine Gesprächstherapie die Verlaufskurve beendet werden und Frau Schwarz ist wieder selbst aktiv an ihrer weiteren Lebensgestaltung tätig.

## Zentrale Aspekte und Bedeutung der Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte

Frau Schwarz konstruiert sich als Person, die nicht nur selbst Ausgrenzung erlebt, sondern auch an anderen Kindern – besonders durch Lehrkräfte – miterlebt hat. Außerdem kümmert sie sich schon als Kind immer wieder um ausgegrenzte Kinder und freundete sich mit ihnen an oder identifiziert sich mit ihnen.

Bereits in der frühen Kindheit wurde Frau Schwarz auf ihre Behinderung festgelegt und bereits damals wurde sie sich den damit verbundenen Einschränkungen bewusst. Besonders die Ausgrenzungserfahrungen durch den Lehrer haben sich eingepreßt und auch wenn die Behinderung im späteren Lebensverlauf kein Grund von Ausgrenzungen mehr war, tritt diese immer wieder in für Frau Schwarz sehr relevanter Art und Weise auf. Die starke Präsenz und Sensibilisierung für diesen Aspekt lässt sich durchaus in den frühen Erfahrungen und damit verbundenen Demütigungen erkennen.

Generell analysiert sie in ihrer Erzählung alle Lehrkräfte, mit denen sie selbst in der Schule konfrontiert war. Sie thematisiert auch die Definitionsmacht der Lehrkräfte, indem sie am Beispiel des Volksschullehrers feststellt, dass er derjenige hätte sein sollen, der „Menschlichkeit“ vorlebt. In ihrer Erzählung kommt sie immer wieder auf diesen Aspekt der „Menschlichkeit“ zurück. So wird zum Beispiel deutlich, dass ihre eigenen Erfahrungen in der Schule sie sehr in ihrer Berufsausübung beeinflussten und sie als Lehrkraft diese „Menschlichkeit“ bewusst vorleben konnte. Besonders im Rückblick auf ihre eigene Tätigkeit als Lehrerin, kommen diese Aspekte und ihre Versuch, diese „Menschlichkeit“ im Schulalltag einzubringen, immer wieder zur Sprache.

## 6.2 Rosa Zeiler

### 6.2.1 Kurzbiographie und formale Struktur

Rosa Zeiler wird im Jahr 1940 geboren. Es gibt keine Informationen darüber, wo sie geboren wird, auch Angaben zu ihrer Familie sind spärlich

vorhanden. Lediglich ihre Eltern werden in ihrer Geschichte kurz erwähnt.

Sie bezeichnet sich selbst als ein Flüchtlingskind (ohne dies weiter auszuführen) und besucht die erste Klasse Volksschule aufgrund von Umzügen in drei verschiedenen Klassen. Diese äußeren Umstände sind nicht weiter relevant, da sie vorerst in jeder diesen Schulen von den Lehrerinnen und Lehrern unterstützt wird.

Ab der zweiten Klasse kommt es aufgrund der Lehrerin zu negativen Erfahrungen in der Schule. Diese führen soweit, dass Angst zu Rosa Zeilers ständigem Begleiter wird und sie häufig handlungsunfähig macht. In dieser Phase bekommt sie Unterstützung von einer älteren Schülerin. Diese Erfahrungen mit Lehrkräften wechseln jedoch immer wieder ab, da sie auch auf Lehrerinnen und Lehrer stößt, die ihr wohlgesonnen sind.

Sie besucht die Volksschule und im Anschluss die Hauptschule. Auf Initiative ihrer Lehrerin, die ihre Eltern überzeugen kann, absolviert Rosa eine Handelsakademie und maturiert. Aufgrund ihrer Liebe zu anderen Sprachen begibt sie sich nach der Matura ins Ausland.

Der dreiseitige autobiographische Text von Frau Zeiler wurde mit dem Computer geschrieben. Die sachliche und neutral gehaltene Überschrift hebt sich auf der ersten Seite vom Text ab, da sie fettgedruckt und in einer größeren Schriftgröße verfasst wurde. Der Zeilenabstand ist einfach gehalten und manche Wörter sind in Großbuchstaben geschrieben, um deren Bedeutung hervorzuheben.

## **6.2.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter Passagen**

### **Selbsteinführung**

Die Überschrift der Lebensgeschichte von Rosa Zeiler ist sehr neutral gewählt, denn der Titel „Erfahrungen eines Schulkindes“ lässt weder auf positive noch auf negative Erfahrungen schließen. Doch die anfangs gewählte Neutralität der Überschrift wirft Frau Zeiler im ersten Satz über Bord,

indem sie mit dem Buchtitel „Dummheit ist lernbar“ von Jürg Jegge fortsetzt. Als Antwort auf dieses Zitat beginnt sie sich selbst folgendermaßen dazu in Beziehung zu setzen:

*„In meinem Fall hätte das voll zugetroffen, wenn nicht einige Schutzengel mich davor bewahrt hätten. Sonst wäre ich vielleicht in der Hilfsschule gelandet“ (Zeiler, S. 1/Z. 5-6).*

Rosa Zeiler gibt in diesen ersten Zeilen schon sehr viel über ihre Schulerfahrungen preis. Was genau Frau Zeiler dazu veranlasste, so über ihre Erfahrungen in der Schule zu schreiben, führt sie an dieser Stelle noch nicht näher aus, es scheint ihr aber sehr dringlich, gleich zu Beginn darauf hinzuweisen, dass ihre Schulkarriere nicht sehr gut verlaufen hätte können.

### **Erster Schulkontakt, Volksschule**

*„Die Sache war so: Als Flüchtlingskind kam ich in der ersten Klasse gleich in 3 verschiedene Schulen, weil wir immer weiter gewandert sind. Das schaffte ich aber ganz gut, denn die Buchstaben und Ziffern waren überall die gleichen und diese ersten Lehrer waren freundlich“ (Zeiler, S. 1/Z. 7-9).*

Rosa Zeiler bezeichnet sich selbst als „Flüchtlingskind“ (Zeiler, S. 1/Z. 7), wobei sie das Weiterwandern, wohin und wer genau weitergezogen ist, nicht weiter detailliert. Da sie im Plural berichtet, könnte sie damit ihre Eltern meinen. Vermutlich waren sie innerhalb des gleichen Landes unterwegs, denn sie gibt auch keinen Hinweis darüber, dass sie eine andere Sprache lernen hätte müssen.

Das erste Schuljahr verbrachte sie an drei verschiedenen Schulen, was sie durchaus positiv in Erinnerung hat. Da sie diese Zeit gut absolviert hat und diese auch nicht negativ beschreibt, scheint ein für sie förderliches Umfeld bestanden zu haben. Doch der letzte Teil im letzten Satz lässt schon darauf schließen, dass sie nicht immer mit freundlichen Lehrerinnen und Lehrern konfrontiert war.



### Angstsituationen, ab der zweiten Klasse Volksschule

Mit der Formulierung „aber dann“ läutet Frau Zeiler in ein neues Segment ihrer Erzählung ein und beschreibt ihre neue Lehrerin:

*„Aber dann kam ich in der 2. Klasse zu einer alten, bitterbösen Lehrerin, jedenfalls empfand ich sie so. Sie hatte eine laute, krächzende Stimme und herrschte Kinder eher an als dass sie sie ansprach. Ich hatte schon Angst, wenn sie nur zu mir hinschaute“ (Zeiler, S. 1/Z. 10-12).*

Die Lehrerin muss sich furchteinflößend verhalten haben, wenn schon durch bloßes Anschauen das Gefühl von Angst in Rosa Zeiler ausgelöst wurde. Die Lehrerin differenzierte nicht und verhielt sich allen Kindern gegenüber gleich.

Wie belastend der Schulalltag für Rosa Zeiler war und dass sie jeden Tag Angst vor der Lehrerin hatte, schildert Frau Zeiler anhand eines konkreten Ereignisses. Beim lauten Vorlesen vor der Klasse las Rosa Zeiler statt „Katze“ das Wort „Kätzchen“. Dies führte dazu, dass sie die Lehrerin vor allen Kindern bloß stellte und behauptete, sie könne nicht lesen. Frau Zeiler erläutert, weshalb sie das so gelesen hatte und nicht anders: weil davor im Unterricht über „Kätzchen“ gesprochen wurde, kam ihr vor lauter Angst wieder dieses Wort in den Sinn. Die Lehrerin gab ihr zwar die Möglichkeit, das falsch Gelesene auszubessern, doch da die Lehrerin nicht in einem neutralen, aufmunternden Ton mit ihr sprach, konnte Rosa Zeiler die Möglichkeit aufgrund ihrer Angst nicht nutzen (vgl. Zeiler, S. 1/Z. 12-18).

### Strategien und Unterstützung

Das Resultat ihrer Leseleistung in der Angstsituation, schlug sich in der Benotung nieder:

*„Dass ich dafür die Benotung ‚kann nicht lesen‘ bekam, traf mich tief. Ich las zuhause alles, was mir in die Finger kam. Gott lob hatte ich aber im Zeugnis dann aber doch nur eine Zwei im*

*Lesen. Aber ich zitterte das ganze Schuljahr hindurch immer schon, wenn ich glaubte, dran zu kommen. Es war schrecklich. Ich konnte fast nichts mehr essen“ (Zeiler, S.1/Z. 18-20).*

Nicht lesen zu können nahm Rosa Zeiler nicht so einfach hin und es löste starke Betroffenheit in ihr aus. Sie half sich selbst, übte zuhause das Lesen und las laut eigenen Beschreibungen sehr viel. Wieder vor der Klasse lesen zu müssen verursachte Stress und machte ihr Angst. Diese Furcht begleitete sie das weitere Schuljahr hindurch auch im Alltag und außerhalb der Schule, eine der Folgen war Appetitlosigkeit.

Eine ältere Schülerin, die Frau Zeiler als „Schutzengel“ bezeichnet, brachte Verständnis für ihre Situation auf und unterstützte sie. Rosa Zeiler erklärte, dass „Schutzengel“ ältere Kinder waren, die sich jüngeren Kindern annahmen und ihnen zum Beispiel beim Lesen halfen. Für Frau Zeiler war die Angst beklemmend und sie fühlte sich nicht mehr handlungsfähig. Das Mädchen war für Rosa Zeiler ein Rettungsanker, um diese Situation bewältigen zu können.

*„Sie verstand mich, und deshalb hab ich das Schuljahr wohl auch einigermaßen gut überstanden. Ohne dieses Mädchen wäre ich vor Angst verblödet“ (Zeiler, S. 1/Z. 23-25).*

Ihr ist im Nachhinein durchaus bewusst, welche Folgen ihre Ängste gehabt hätten und Frau Zeiler hat darüber offensichtlich oft nachgedacht.

### **Schulwechsel – positive Schulerfahrung**

Nach einem weiteren Schulwechsel war Rosa Zeiler wieder mit einer neuen Lehrerin konfrontiert.

*„Dann, in der 3. Klasse, passierte das Wunder. Ich hatte wieder mal die Schule gewechselt und meine Lehrerin war diesmal jung und fröhlich. Trotzdem hatte ich immer noch die alte Angst in den Knochen“ (Zeiler, S. 1/Z. 26-28).*

Weshalb dieser Schulwechsel notwendig war, erwähnt sie nicht, jedoch lässt die Formulierung „passierte das Wunder“ auf einen unerwartet positiven Verlauf schließen. Diese neue Lehrerin beschreibt Frau Zeiler als das komplette Gegenteil der bisherigen Erfahrungen: handelte es sich bei der vorherigen Lehrerin noch um eine „bitterböse“, war diese eine „fröhliche“ Person. Wie tief die Angst bei Frau Zeiler saß, signalisiert sie durch ihren letzten Satz.

An einem Beispiel versucht Frau Zeiler einen Einblick in die damalige Unterrichtssituation zu geben. Sie berichtet, dass sie Sätze mit Vorwörtern bilden sollten, sie aufgrund ihres Platzes in der Klasse aber erst an der Reihe war, als bereits alle gelernten Vorwörter „aufgebraucht“ waren. Der Einschub, dass sie diese auch heute noch kann, lässt vermuten, dass ihr dies immer noch wichtig ist (vgl. Zeiler, S. 1/Z. 28-31).

*„Selbstverständlich konnten wir sie alle auswendig. Ich kann sie heute noch! Ich schwitzte vor Angst, brachte aber doch einen Satz im 3. Fall zuwege, allerdings ohne ein Vorwort zu gebrauchen. Und was sagte die Lehrerin? ‚Endlich ein Kind mit echtem Sprachgefühl!‘. Mein Herz hüpfte fast bis an die Decke vor Erleichterung. Was soll ich sagen, dieser eine Satz hat aus mir von der Hilfsschülerin eine Vorzugsschülerin gemacht, für den Rest meiner Schulzeit“ (Zeiler, S. 1/Z. 32-37).*

Trotz der beschriebenen Angst, die Frau Zeiler zum Schwitzen brachte, gelang ihr ein Satz, der von der Lehrerin sogar gelobt wurde. Lob der Lehrerin war etwas, das Rosa Zeiler bis dahin noch nicht zu kennen schien und sie sehr glücklich machte. Dieser Situation brachte für sie eine Veränderung im Denken, da sie durch die Bemerkungen der vorherigen Lehrerin sehr stark an sich selbst gezweifelt hatte. So schließt Rosa Zeiler ihre Erzählung über einen erfolgreichen Besuch der dritten Klasse und das erste, mit positiven Gefühlen besetzte Schuljahr ab.

*„Jedenfalls beendete ich schon diese Klasse mit lauter Einsern und lesen konnte ich wie ein Buch“ (Zeiler, S. 1/Z. 36-37).*

### Krankheit

Da bei Frau Zeiler im Rahmen einer Schuluntersuchung Tuberkulose diagnostiziert wurde, konnte sie die Schule teilweise nicht besuchen. Stattdessen musste sie jeden Tag zu Fuß ins Krankenhaus gehen. Welche Rolle in diesem Zusammenhang ihre Eltern spielten, lässt sie unerwähnt, und es ist anzunehmen, dass Rosa Zeiler jeden Tag alleine den weiten, aufgrund des Schnees, beschwerlichen Weg auf sich nahm (vgl. Zeiler, S. 1/Z. 38-40). Trotz Krankheit absolvierte Rosa Zeiler die vierte Klasse „ganz gut“, wie sie anmerkt (Zeiler, S. 1/Z. 40). Unterstützung bekam sie von einer Lehrerin, wobei nicht klar hervorgeht, ob diese Lehrerin wieder neu war oder es sich um die bereits erwähnte Lehrerin handelte. Mit dieser Lehrerin, die sie sehr positiv in Erinnerung zu haben scheint, konnte sie Versäumtes nachholen. Angst schien Rosa Zeiler nicht mehr zu haben.

### Sekundarstufe I: Mathematikunterricht in der Hauptschule

Mit dem Schulwechsel in die Hauptschule musste Frau Zeiler wieder negative Erfahrungen machen.

*„Dann kam die Hauptschule. Alles ging mir leicht – bis auf die Mathematik. Die Mathematik-Lehrerin war wieder so ein böser Besen – und es ging mir wie seinerzeit beim Lesen“ (Zeiler, S. 1/Z. 43-45).*

Auch diesmal nimmt sie sich kein Blatt vor den Mund und beschreibt die Mathematiklehrerin als „bösen Besen“. Die weitere Beschreibung, dass es ihr damals wie beim Lesen ging, lässt schon mehr erahnen, als die vorherige Zuschreibung. Frau Zeiler war wieder in einer ihr bereits bekannten Situation gefangen.

*„Angst verblödet, das ist einfach so“ (Zeiler, S. 1/Z. 44-45).*

Mit dieser Erklärung bezieht sich Rosa Zeiler wieder auf ihr Eingangszitat und es wird deutlich, wie oft sie diese Angst in ihrer Karriere als Schülerin verfolgte und in ihrer freien Handlungs- und Denkweise beeinträchtigte. Sie führt noch genauer aus:

*„In allen Fächern war ich prima, nur die Mathematik fiel mir schwer, denn wenn ich an die Tafel musste, war ich richtig blind vor lauter Angst. Ich konnte einfach nichts mehr denken“ (Zeiler, S. 1f/Z. 45-2).*

Dadurch wird deutlich, wie die Angst sich bei Rosa Zeiler manifestierte. Ob sie in ihrem Denken nur an der Tafel nicht weiterkam oder auch sonst davon beeinflusst wurde, lässt sie aus. Das Verhalten und die Umgangsweise der Mathematiklehrerin lösten sogar Panik in Frau Zeiler aus. Durch einen Lehrerinnenwechsel löste sich diese Angstsituation jedoch auf und die neue Mathematiklehrerin war nun so, wie Rosa Zeiler es sich auch schon von der anderen Lehrerin gewünscht hätte. Angst hatte Frau Zeiler nicht mehr:

*„Die Neue war ein Segen. Sie war lieb und erklärte alles so, dass wir es verstanden. Sie zeigte Beispiele und ging von Schüler zu Schüler und unterstützte. Aber bald brauchte ich gar keine Unterstützung mehr“ (Zeiler, S. 2/Z. 4-6).*

Auch der Umstand, dass Rosa Zeiler bald keine Unterstützung mehr benötigte, verdeutlicht, dass die Mathematikschwäche in ihrem Ursprung auf die Angst zurückzuführen war. Frau Zeiler konnte somit wieder angstfrei lernen.

### **Schiferien**

Mit den von der Schule organisierten Schiferien leitet sich für Frau Zeiler ein neues Segment ein.

*„Dann standen die Schiferien auf dem Programm. Aber ich hatte überhaupt keine Ausrüstung“ (Zeiler, S. 2/Z. 7).*

Da Frau Zeiler – wie sie später erwähnt vermutlich aus finanziellen Gründen – das Equipment zum Schifahren fehlte, wurden ihr von „gütigen Lehrerinnen“ Ausrüstungsgegenstände wie Mütze, Anorak und Schuhe zur Verfügung gestellt. Lediglich „die Schier sollte [sie] aus dem Schi-Fundus der Schule bekommen“ (Zeiler, S. 2/Z. 8-11). So konnte Frau Zeiler an den Schiferien teilnehmen.

### Bilanz über die Hauptschulzeit

Das positive Resümee über die Hauptschulzeit lässt erkennen, dass es Frau Zeiler in dieser sehr gut ergangen ist. Für dieses Glück waren vor allem die Lehrkräfte verantwortlich.

*„Dank dieser Lehrer war die Hauptschulzeit für mich wirklich sehr schön. Was für ein Glück, dass die ‚Bösen‘ ausgefallen waren“ (Zeiler, S. 2/Z. 18-19).*

Wäre die Mathematik-Lehrerin nicht gegangen, hätte ihre Bilanzierung eventuell anders ausfallen müssen. Generell erzählt Frau Zeiler wenig von Klassenkolleginnen und -kollegen oder Freundschaften. Die Mitschülerinnen und Mitschüler kommen eher am Rande ihrer Erzählung vor.

### Berufswahlprozess

Den Prozess der Berufswahl thematisiert Frau Zeiler folgendermaßen:

*„Es ging jetzt um die Berufswahl. Ich hatte keine Ahnung, was man alles so hätte werden können. Meine Tante war Schneiderin, und so sagte ich, dass ich das auch gerne lernen würde“ (Zeiler, S. 2/Z. 20-22).*

Da Frau Zeiler der Überblick über Berufsmöglichkeiten fehlte, orientierte sie sich am Beruf ihrer Tante. Diese war Schneiderin und deshalb äußerte sie den Wunsch, auch gerne Schneiderin zu werden. Die Berufe ihrer Eltern, die sie nicht erwähnte, schienen für sie nicht interessant zu sein.

Da es keinen Lehrplatz in einer Schneiderei sondern nur in einer Weißnäherei gab, hätte sie aufgrund ihrer Begeisterungsfähigkeit auch diesen Beruf erlernt. Doch die Hauptschul-Klassenvorständin erfuhr über diesen geplanten Verlauf und wollte mit Rosa Zeilers Eltern darüber sprechen.

*„Scheinbar sagte sie ihnen, dass man ein so helles Kind doch nicht in einem so geisttötenden Beruf verkommen lassen dürfe“ (Zeiler, S. 2/Z. 25f).*

Durch die Intervention der Klassenvorständin konnte Frau Zeiler eine weiterführende Schule mit Maturaabschluss besuchen. Da ihre Eltern sich nicht im Klaren darüber waren, wie gut Frau Zeiler in der Schule war, und welche Möglichkeiten es für ihr Kind außer einer Lehre gab, wurden sie dahingehend durch die Lehrerin unterstützt. Die Eltern von Rosa Zeiler verfügten über wenig Geld, aber brachten viele Opfer für ihr Kind, wie Frau Zeiler berichtet.

*„Meine Eltern waren erschrocken. Sie hatten so wenig Geld und mussten unendliche Opfer bringen. Aber ich kam in die Handelsakademie“ (Zeiler, S. 2/Z. 26f).*

An dieser Stelle wird deutlich, dass sich Rosa Zeiler auch bewusst war, was es für ihre Eltern bedeutete, dass sie nicht arbeiten ging und somit noch länger von ihnen finanziell abhängig war. Dass die Option des weiteren Schulbesuchs unvorhergesehen auf die Familie zukam, lässt sich aus der Erwähnung der erschrockenen Eltern ableiten.

### **Sekundarstufe II: Handelsakademie**

Frau Zeiler hatte aufgrund der negativen Erfahrungen ein negatives Selbstbild entwickelt.

*„Und wie das so ist bei mir, nichts geht von Anfang an gut. Diesmal hatte ich einen Klassenvorstand, der mit dem Zeigestock an seine Soldatenstiefel klopfte, wenn er auf und ab ging, im Militärjargon schnarrte und uns Angst und Schrecken einjagte“ (Zeiler, S. 2/Z. 28-31).*

Frau Zeiler beginnt schon mit einer negativen Zuschreibung, dass es „bei“ ihr „so ist“, dass nichts von Beginn an gut geht. Der Klassenvorstand, dem sie in der Handelsakademie „ausgeliefert“ war, ist für sie furchteinflößend, er trug Soldatenstiefel und verbreitete regelrecht Angst. Der Klassenvorstand hatte eiserne Vorstellungen, wenn es darum ging, seinen Schülerinnen und Schülern Allgemeinbildung zu vermitteln. Er erwartete von ihnen, dass sie auch außerhalb der Schule einen Beitrag dazu leisteten, indem sie die

Tageszeitung lesen sollten (vgl. Zeiler, S. 2/Z. 30-32). Und auch an konkrete Unterrichtssituationen erinnert sich Rosa Zeiler noch:

*„Ich höre heute noch, als er mich aufrief ‚Rosa, wie heißen die Schleusen des Panamakanals?‘“ (Zeiler, S. 2/Z. 32f).*

Diese Frage dürfte sich Frau Zeiler verinnerlicht haben, wenn ihr diese heute noch immer ins Gedächtnis kommt. Um dies zu untermauern, zählt sie die Antworten sogar in ihrer Lebensgeschichte auf. Dass sie diesen Lehrstoff unter Angst gelernt hatte, wird folgendermaßen deutlich:

*„Meine Knie schlotterten. Immer wieder versetzte er uns in Panik mit solchen Spontanfragen“ (Zeiler, S. 2/Z. 34f).*

Diese Angst und Panik dürfte er nicht nur bei Rosa Zeiler, sondern bei ihren Mitschülerinnen und -schüler hervorgerufen haben, was sie mit der Referenz auf „uns“ mitzuteilen versucht. Frau Zeiler ist an dieser Stelle wieder mit Angst und Panik konfrontiert. Doch sie durchschaute das Konzept des Lehrers und bemerkte, dass er nicht alles so ernst meinte (vgl. Zeiler, S. 2/Z. 35-36) und sie nicht „vernichten“ wollte. Er dürfte sich seiner Wirkung jedoch durchaus bewusst gewesen sein, wie die Aussagen von Rosa Zeiler deutlich vermuten lassen.

Rosa Zeiler berichtet weiter, wie sie den Mathematikunterricht erlebte. Der Lehrer erklärte nichts und ging nicht darauf ein, ob die Lernenden etwas verstanden oder nicht. Durch ihre Beschreibungen des Unterrichts wird deutlich, dass es gar nicht möglich war, dem Unterricht dieses Lehrers zu folgen. Besonders das Thema Versicherungsmathematik war ausschlaggebend, dass sich weder Frau Zeiler noch ihre Mitschüler und Mitschülerinnen auszukennen schienen. Das Resultat dieser Ahnungslosigkeit zeigte sich an den Schularbeiten, die nicht gut ausfielen.

*„Er stand mit dem Gesicht zur Tafel, murmelte was in seinen imaginären Bart, kritzelte was auf die Tafel oder stotterte was von Sinus und Kosinus, und wir hatten alle nur Bahnhof ver-*



*standen. Schließlich kam noch die entsetzliche Versicherungsmathematik dazu, und da standen wir dann völlig daneben. Die Schularbeiten waren katastrophal“ (Zeiler, S. 2/Z. 38-42).*

Rosa Zeiler beschreibt, wie sich andere Klassenkolleginnen und -kollegen durch die Unterstützung der Eltern helfen konnten, Mathematik positiv abzuschließen. Sie berichtet an dieser Stelle auch, dass ihre Eltern ihr nicht helfen konnten und sie ihre Sommerferien investierte, um für die Nachprüfung zu lernen, was zu einem positiven Ergebnis führte.

Und wieder löste sich für Frau Zeiler das Problem durch einen Lehrkräftewechsel. Der neue Mathematikprofessor besaß viele positive Eigenschaften die sie mehr anzusprechen schienen, wie sie beschreibt:

*„Er erklärt alles haargenau – und siehe da, der Knopf ging mir sofort wieder auf. Alles ganz logisch, dachte ich mir, wenn man nur weiss, wie die Regel geht“ (Zeiler, S. 2/Z. 47-49).*

Nun konnte sich Frau Zeiler aus und kam auch im Unterricht gut mit. Wie es ihren Klassenkolleginnen und -kollegen geht, beschreibt sie nicht mehr. Der Beleg, dass es zu einer Veränderung kommt, ist die erste Schularbeit. Denn diese war für Frau Zeiler überhaupt kein Problem. Sie beschreibt, dass sie alle Gleichungen schnell lösen konnte (vgl. Zeiler, S. 2f/Z. 49-1). Auch dem Unterricht schien sie viel besser folgen zu können, und sie konnte das Gelernte in der Schularbeit gut umsetzen.

## **Matura**

Rosa Zeiler bestand die Matura, so wie es ihr Klassenvorstand bereits im Vorfeld angekündigt hatte, denn alle, die bis zur vierten Klasse gekommen waren, sollten auch die Matura schaffen. Das Scheitern anderer Schüler und Schülerinnen führt sie nicht auf Dummheit zurück, sondern auf die Angst, die ständig präsent war. Diese Angst lähmte und Leistungen konnten somit nicht erbracht werden (vgl. Zeiler, S. 3/Z. 8-13).

### Angst und Mut

*„Ich habe mir ein ganzes Leben lang immer Mut zureden müssen, denn mein Spontangefühl in jeder neuen Situation war immer Angst. Jeder ‚Gegner‘ spürt so etwas und versucht, das für sich zu nützen“ (Zeiler, S. 3/Z. 14-16).*

An dieser Stelle beschreibt Frau Zeiler, dass sie sich selbst immer Mut machen musste, das sie vor jeder neuen Situation in ihrem Leben Angst hatte. Durch die Bezeichnung ‚Gegner‘ stellt sie klar, dass Menschen, die diese Unsicherheit ausnutzen, dies bewusst und zu ihrem Vorteil einsetzen.

### Erwerbstätigkeit: Arbeiten im Ausland, Liebe zu anderen Sprachen

Aufgrund ihrer Affinität zu Sprachen, die sie an dieser Stelle das erste mal anspricht, zog sie nach der Schule ins Ausland, um ihrer „Liebe“ nachgehen zu können. Die Erzählungen über das Arbeiten im Ausland lassen den Schluss zu, dass Rosa Zeiler nach außen hin nicht ängstlich und verschreckt war. Sie konnte sich den Anforderungen und Herausforderungen zum Beispiel trotz ihrer mangelhaften Kenntnisse der italienischen Sprachen stellen. In einem angstfreien Klima konnte sie die Sprache rasch erlernen (vgl. Zeiler, S. 3/Z. 23-26).

### Zuwendung und Schule heute

Rückblickend setzt sich Frau Zeiler intensiv mit den Erlebnissen und Erfahrungen ihrer Schulzeit auseinander. Wie wichtig in diesem Zusammenhang Zuwendung für einen Menschen – vor allem für Schülerinnen und Schüler – ist, betont Rosa Zeiler explizit:

*„Zuwendung wäre das Zauberwort für alle Lehrer“ (Zeiler, S. 3/Z. 27).*

Das Bild, das Rosa Zeiler von den heutigen Lehrerinnen und Lehrern hat, ist kein gutes. Sie wirft ihnen vor, dass fehlende Aufmerksamkeit dazu führe, dass Kinder nicht lesen und schreiben lernen. Auch Computer sind ihres

Erachtens für die Förderung von Allgemeinbildung nicht dienlich und dieser Umstand wird von ihr durch einen sehr starken und bildlichen Vergleich untermauert.

*„Oft frage ich mich, was diese heutigen Lehrer eigentlich ‚lehren‘, wenn die banalsten Dinge von den Schülern nicht mehr beherrscht werden. Es kann doch nicht sein, dass bei einem aufmerksamen Lehrer die Kinder nicht lesen und schreiben lernen. Allgemeinbildung nur noch aus dem Computer, das kommt für mich dem ‚Untergang des Abendlandes‘ gleich“ (Zeiler, S. 3/Z. 27-31).*

Allgemein fällt Frau Zeilers Diagnose über die Gesellschaft nicht positiv aus. Ob zu dieser Einschätzung neben den in ihrer Schulzeit erlebten Erfahrungen noch weitere Aspekte ihres späteren Lebens beigetragen haben, lässt sich nicht ausmachen, jedoch scheinen die eigenen Schulerfahrungen eine zentrale Rolle einzunehmen.

*„Der ‚globale Mensch‘ soll offenbar ein dummer sein, einer, den man hinters Licht führen kann. Sicher ist er dadurch besser beherrschbar, aber er kriegt nichts mehr geregelt. Früher oder später bricht so jede Wirtschaft zusammen. ‚1984‘ ist etwas verspätet aber umso schlimmer eingetroffen als von George Orwell vorausgesehen. Die heutige Arbeitswelt gleicht in vielem eher einem ‚Archipel Gulag‘ als einem interessanten und menschlichen Arbeitsplatz“ (Zeiler, S. 3/Z. 34-37).*

Dadurch knüpft Frau Zeiler auch an den Aspekt der Dummheit und der Angst an, auf den sie im Laufe ihrer Erzählung immer wieder referenziert und legt diesen auch auf die heutige Arbeitswelt um. Durch die Verweise auf negativ besetzte literarische Werke dramatisiert Frau Zeiler ihre Aussagen zu aktuellen Entwicklungen.

## Resümee

In ihrem letzten Absatz zieht Frau Zeiler eine Bilanz über ihre Schul- und Arbeitserfahrungen.

*„Kaltschnäuzige Lehrer und diktatorische Arbeitgeber haben vieles gemeinsam. Sie verbreiten Angst und Schrecken und untergraben so die natürliche Intelligenz ihrer Untergebenen“ (Zeiler, S. 3/Z. 38-41).*

Damit geht sie direkt wieder auf ihr Eingangszitat – den Buchtitel „Dummheit ist lernbar“ – ein. Ihren Erfahrungen resümiert sie auch durch die Beschreibung des Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler oder Schülerin als das von Lehrkraft und Untergebenem oder Untergebener.

Sie selbst hat einen Weg gefunden, wie sie mit der Angst und mit dem Schrecken, die sie erlebte, umgehen kann. Überwunden hat sie dies scheinbar nicht, denn sie muss sich vor jeder neuen Situation Mut zureden. Niemand hat etwas davon, wenn Angst ausgeübt wird. Mit einem bildhaften Wolf-Schaf-Gleichnis beendet Rosa Zeiler ihre Erzählung.

*„Folgsame Schafe stürzen ab, wenn sie der Wolf in den Abgrund treibt. Aber der Wolf hat dann auch nichts mehr zu Fressen“ (Zeiler, S. 3/Z. 40f).*

### 6.2.3 Analytische Abstraktion

#### Prozessstrukturen und Verlaufskurven

Rosa Zeiler konstruiert sich als ängstliche Person, die vor jeder neuen Situation Angst hat. Dieses Selbstbild entwickelt sich durch die negativen Erfahrungen in der Schule, das sich von der zweiten Klasse Volksschule bis zur Matura durchzieht. Sie hat auf den Verlauf in Bildungseinrichtungen keinen Einfluss. Die bestimmende Prozessstruktur in Rosa Zeilers Erzählung ist daher das institutionelle Ablaufmuster. Durch Eigeninitiative versucht sie immer wieder aus diesem auszubrechen, indem sie zum

Beispiel intensiv das Lesen übt. Ehrgeizig und mit Eigenantrieb und ohne Unterstützung der Eltern, versucht sie im Bildungssystem als Kind und später als Jugendliche zu bestehen. Erst als sie nach der Matura, aufgrund ihrer Liebe zu Sprachen, ihrem Wunsch nachkommt, in ein anderes Land zu gehen um dort zu arbeiten, zeigt sich das biographische Handlungsmuster.

Ab der zweiten Klasse folgt ein Prozess des Erleidens. Frau Zeiler schildert die Ursache und die auslösende Situation ihrer Angst sehr ausführlich. Die Lehrerin von Frau Zeiler löst Angstgefühle in der damaligen Schülerin aus, die sich einprägen. Diese Gefühle sind so stark, dass sie immer wieder von Angst gelähmt keine Leistung erbringen kann. Die Konsequenzen daraus machen sie betroffen und führen zu einem Gefühl der manifestierten und dauerhaften Angst. Doch die Biographieträgerin beginnt aus Eigeninitiative, die Auslöser dieser Situationen zu erkennen und aktiv gegenzusteuern. Sie überwindet die Angst nicht vollständig, sondern lernt damit umzugehen.

Als Neuanfang kann der Besuch der dritten Klasse betrachtet werden. Durch einen Schulwechsel ist die Biographieträgerin mit einer neuen Lehrerin konfrontiert. Anfangs fällt sie in Stresssituationen wieder in ihr altes Muster zurück, dass sich durch Begleiterscheinungen wie starkes Schwitzen zeigt. Durch positiven Zuspruch seitens der Lehrerin und ihrer Erfolge wird die Erzählerin wieder handlungsfähig und ist stolz auf ihre Leistungen. Selbst die bei ihr diagnostizierte Krankheit und die damit verbundenen Ausfallzeiten in der Schule lassen sie weiter für ihren schulischen Erfolg arbeiten. Hilfreich dabei ist eine Lehrerin, die sie unterstützt, Versäumtes nachzuholen.

Der Schulwechsel in die Hauptschule verläuft für die Biographieträgerin nicht ganz reibungslos. Die Mathematiklehrerin löst in ihr wieder die Angstgefühle aus und lähmt sie in ihrem Denken. Aus dieser Verlaufskurve kommt die Erzählerin nicht selbst heraus, es ergibt sich durch äußere Umstände, dass die Lehrerin die Schule wechselt.

Im Berufswahlprozess spielt die Klassenvorständin der Hauptschule eine wichtige handlungsweisende Rolle. Bei einem Gespräch mit ihren Eltern

setzt sich die Lehrerin dafür ein, dass Frau Zeiler eine weiterführende Schule mit Matura besuchen kann. Die Eltern, die unter ärmlichen Bedingungen ihr gemeinsames Leben meistern müssen, reagieren erschrocken. Doch sie stimmen zu und so besucht Frau Zeiler eine Handelsakademie. Rosa Zeiler selbst ist in diesem Prozess aufgrund mangelnder Informationen nicht handlungsleitend.

Ihre Schulzeit in der Sekundarstufe II ist ebenfalls von Lehrkräften geprägt, die Angst in ihr auslösen. Doch durch Ehrgeiz gelingt es ihr, den Angstgefühlen zu trotzen. Selbst die fehlende Unterstützung ihrer Eltern in schulischen Belangen halten Frau Zeiler nicht auf und sie erlangt auf Anhieb die Matura.

Nach der Schule nimmt sie ihr Leben selbst aktiv in die Hand, wechselt beruflich ins Ausland und kann ihrer Liebe zu Fremdsprachen nachgehen. Die negativen Erfahrungen, die sie in der Schule in Form von angstaussübenden Lehrkräften durchlebt, wiederholen sich im Arbeitsleben ihren Beschreibungen zufolge nicht mehr. Diesen Lebensentwurf gestaltet sie von sich aus und dieser kann als Wandlungsprozess verstanden werden.

### **Zentrale Aspekte und Bedeutung der Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte**

Rosa Zeilers Erfahrungen in Bildungseinrichtungen lassen sie immer wieder thematisieren, dass „Dummheit lernbar“ ist. Dies begründet sie dadurch, dass durch das Verbreiten von Angst Menschen handlungsunfähig werden und nicht mehr klar denken können. Sie selbst erlebt solche Situationen von Beginn an im Bildungssystem und sie lernt im Laufe des Lebens, diesen Situationen aktiv zu begegnen und gegenzusteuern. Sie reflektiert darüber, dass diese Angstsituationen durchaus Konsequenzen und Ausgrenzung – wie zum Beispiel die Versetzung in die Hilfsschule – zur Folge haben hätten können und sie diese nur durch „Schutzengel“ und eigene Initiativen abwenden konnte. Ihr ist bewusst, dass durch die drohenden Ausgrenzungen mit gravierenden Folgen zu rechnen gewesen wäre, sie diesen entgehen und ihr Leben nur dadurch positiv verlaufen konnte.

Trotzdem entwickelt Frau Zeiler ein negatives Selbstbild, das sie ihr Leben lang begleitet und durch das sie vor jeder neuen Situation Angst hat und sich selbst Mut einreden muss. Die Entwicklung zu diesem Selbstbild schreibt sie den Lehrkräften zu und thematisiert den lebenslangen Einfluss von Erfahrungen, die im Bildungssystem gemacht werden, und auf den Umgang von Lehrkräften mit Kindern und Jugendlichen zurückzuführen sind. Aus ihren eigenen Erfahrungen meint sie, dass es notwendig ist, dass Lehrkräfte sich den Schülerinnen und Schülern zuwenden sollen und sich ihrem Einfluss über die Schule hinaus bewusst werden müssen.

*„Lehrer können Segen oder Unglück fürs Leben sein. Wenn sie das nur begriffen! Es geht viel häufiger um das ‚wie‘ als um das ‚was‘“ (Zeiler, S. 3/Z. 5-7).*

Aufgrund ihrer negativen Erfahrungen steht sie den aktuellen Entwicklungen im Schulsystem sehr kritisch – wenn nicht sogar negativ – gegenüber.

## 6.3 Erna Sirna

### 6.3.1 Kurzbiographie und formale Struktur

Erna Sirner wird im Dezember 1930 in E-Stadt geboren. Sie erlebt mit, wie nach dem Einmarsch von Hitler ihre Volksschullehrerin und ihr Direktor ausgetauscht werden. Die neue Lehrerin und der neue Direktor verhalten sich unpersönlich und rüpelhaft gegenüber den Kindern und den Eltern.

Frau Sirner hat vor dem Übergang in die Hauptschule Angst, da diese zu diesem Zeitpunkt noch als Begabenschule gilt. Doch ihre Klassenvorständin in der Hauptschule nimmt ihr die Angst und motiviert Erna Sirner.

Durch zunehmende Bombenangriffe flüchten viele Kinder mit ihren Eltern und die Klassen werden zusammengelegt. Frau Sirner bekommt eine neue Klassenvorständin, die sie ständig vor ihren Mitschülerinnen bloß stellt. Nach einem schweren Bombenangriff flüchtet auch Frau Sirners Familie. Erna Sirner, ihr Bruder und ihre Mutter werden angeschossen. Sie überleben alle, doch Erna Sirner wird verletzt und ihre linke Hand ist seither

stark beeinträchtigt. Um in eine weiterführende Schule gehen zu können, bekommt Frau Sirner ein fingiertes Abschlusszeugnis der Hauptschule. So wird es ihr möglich, eine Handelsschule zu besuchen. Durch ihre schulischen Erfolge kann sie in die Handelsakademie wechseln und maturiert. Frau Sirner ist über 30 Jahre als Buchhalterin tätig.

Der fünfseitige Text von Frau Sirner beginnt und endet wie ein Brief. So führt sie beispielsweise die Adresse des Empfängers an und beginnt den Text mit einer Betreffzeile. Abgeschlossen wird der mit einem Computer geschriebene Text durch ihre Unterschrift, die handschriftlich ausgeführt ist. Der Text ist durch wenig echte Absätze strukturiert und mit einfachem Zeilenabstand geschrieben.

Die Erzählung enthält eine Chronologie und eine reflexive Auseinandersetzung mit den damaligen Geschehnissen, der Text viele historische Bezüge und konkrete Daten.

### 6.3.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter Passagen

Erna Sirner beginnt ihre Erzählung mit ihrem Geburtsort, Geburtsdatum und der historischen Einbettung:

*„Ich bin am 14.12.1930 in E-Stadt geboren. Meine gesamte Pflichtschulzeit fiel in die Zeit der Hitler-Ära“ (Sirner, S. 1/Z. 7-10).*

#### **Schulerfahrungen: anfangs sehr positiv dann sehr negativ**

Sie beginnt 1937 mit der Volksschule, als A-Land noch eine Republik war.

*„Wir hatten eine junge, sehr liebe Lehrerin. Sie wollte uns während der Zeit des Schulunterrichts die Mutter ersetzen. Das waren ihre Worte, gesprochen am 1. Schultag zu uns Schülerinnen und den anwesenden Müttern. Ich liebte diese, meine erste Lehrerin sehr“ (Sirner, S. 1/Z. 10-14).*



Der erste Schultag scheint für Frau Sirner von großer Bedeutung zu sein, da sie sich noch an den von ihrer Lehrerin gesprochenen Satz erinnert. Sie dürfte eine gute Beziehung zu dieser Lehrerin gehabt haben, da sie diese, wie sie betont, „liebte“. Sie schreibt nicht von Sympathie, sondern explizit von Liebe. Frau Sirners Einstieg in die Bildungseinrichtung Schule war am ersten Tag sehr positiv.

Nach der zweiten Klasse Volksschule wurde ihre Lehrerin, vermutlich aus politischen Gründen, „eliminiert“ (vgl. Sirner, S. 1/Z. 14-16). Wie sehr dieser Lehrerinnenwechsel Frau Sirner beschäftigte, wird am Versuch deutlich, als Erwachsene die neue Lehrerin zu analysieren und „ihre Psyche zu durchleuchten“ (Sirner, S. 1/Z. 34-35). Dadurch versuchte sie nachzuvollziehen, warum ihre neue Volksschullehrerin so anders war, als die Erste.

*„Diese Lehrerin empfand ich von Anfang an als unpersönlich, desinteressiert an den Schülerinnen und frostig. Sie zeigte keine Gefühlsregung wie Herzlichkeit oder Anteilnahme“ (Sirner, S. 1/Z. 30-33).*

Frau Sirner, so hat es den Anschein, besteht sehr auf zwischenmenschliche Werte, die ihr von der neuen Lehrerin verwehrt wurden. Doch das Verhalten dieser Lehrerin erklärt sie am damals herrschenden gesellschaftlichen und politischen Druck. Frau Sirner sah auch im vorgesetzten Direktor der Lehrerin das Problem. Dieser war für sie ein „roher, brutaler Nazi“ (Sirner, S. 1/Z. 21). Diese Umstände haben sie auch als Erwachsene weiterhin beschäftigt und sie versuchte das Handeln ihrer Lehrerin zu verstehen.

### **Übergangsprozess: Wechsel in die Hauptschule, geprägt vom damaligen Frauenbild, anfangs positiv dann wieder negative Schulerfahrung**

Bevor der Wechsel in die Hauptschule ansteht, soll auf Druck des Direktors aus der Volksschule, die Frau Sirner besucht, eine achtjährige Volksschule entstehen. Dadurch soll verhindert werden, dass die Schülerinnen in eine Hauptschule wechseln.

*„Bei einer Elternversammlung (es waren nur Mütter anwesend)*

*erklärte Frau Lehrerin den empörten Müttern: ‚Was regt ihr euch so auf? Eure Mädels gehen ja eh weg wie die warmen Semmeln, auch ohne Besuch einer Hauptschule.‘ Gemeint war: ‚Zum Heiraten brauchen die Mädchen nicht so gescheit sein ..., da tut es die Volksschule auch‘ (Sirner, S. 2/Z. 14-18).*

Durch diese Erzählung gibt Frau Sirner das Rollenbild der Frauen zu dieser Zeit wieder: es wurde vermittelt, dass zum Heiraten die Volksschulbildung genügen würde. Auf diese Bedingungen geht sie ein, um zu verdeutlichen, dass es für sie ein Privileg war, die Volksschule verlassen zu können und eine Hauptschule besuchen zu dürfen.

*„Ich hatte große Angst vor den hohen Ansprüchen der Hauptschule. Doch zu meiner Überraschung bekam ich eine sehr liebe Klassenvorsteherin: Frau Lehrerin Maier“ (Sirner, S. 2/Z. 26).*

Frau Sirner betont, dass in der Hauptschule hohe Ansprüche gestellt wurden, um deren Bedeutung nochmals darzustellen und um dies zu belegen, erklärt sie, dass diese früher eine Schule für Begabte war. Doch diese Angst nahm ihr die neue Lehrerin und gab ihr darüber hinaus das Gefühl, gemocht zu werden, was für Frau Sirner sehr wichtig war. An dieser Stelle wird erneut sehr deutlich, wie wichtig für Frau Sirner die Beziehung zu den Lehrkräften war.

Mit der Zusammenlegung der Klassen bekam Frau Sirner eine neue Klassenvorständin. Damit beginnen auch die Bloßstellungen vor ihren Klassenkollginnen.

*„Stets sagte sie: ‚So, und nun wird uns das die Sirner erörtern, denn die ist ja angeblich so gescheit ...‘. Doch nicht nur diese Lehrkraft versuchte stets mich nieder zu machen. Auch unsere Englischlehrerin trat in ihre Fußstapfen“ (Sirner, S. 2f/Z. 42-2).*

Durch den Lehrerinnenwechsel und die Klassenzusammenlegung musste Frau Sirner negative Erfahrungen und Beschämung in der Schule erleben.

Durch die Worte fühlte sich Frau Sirner vor ihren Mitschülerinnen bloß gestellt (vgl. Sirner, S. 2/Z. 41f). Die Schwierigkeiten fasst sie folgendermaßen zusammen, indem sie sich auf die damalige Zeit referenziert:

*„Während der Hitler-Zeit habe ich also wiederholt ‚heruntermachen‘ und ‚niederdrücken‘ in Zusammenhang mit Bildungsabsichten erlebt und eher selten ‚Aufbauendes‘ und ‚Mutmachendes‘. Dabei war der Alltag damals so überaus schwer. Das Leben bestand aus dem täglichen Erleben der Todesangst“ (Sirner, S. 3/Z. 11-15).*

Diese negativen Erfahrungen im Zusammenhang mit Bildungseinrichtung Schule sind für Frau Sirner klar erkennbar. Ihr ist bewusst, dass der schwierige Alltag besser zu bewältigen gewesen wäre, wenn sie in der Schule anders behandelt worden wäre. Auch auf ihre Äußerung zu ihrem Berufswunsch wurde mit Missachtung und Ausgrenzung reagiert.

*„Ihrer Meinung nach waren wir lediglich gut genug, um als Dienstboten arbeiten zu dürfen“ (Sirner, S. 3/Z. 9-10).*

### **Flucht, Kriegsverletzung ohne Hilfe ausharrend – Bedeutung für den weiteren Schulbesuch**

Nach schweren Bombenangriffen auf die Stadt, bei der auch die Schule getroffen wurde, riet der Vater von Frau Sirner seiner Familie zur Flucht. Unterwegs wurde Frau Sirner von einem Artilleriegeschoss getroffen und harrte mit ihrem Bruder und ihrer Mutter drei Tage lang versteckt im Keller aus. Sie wurden gerettet und kamen in ein Krankenhaus, was Frau Sirner als „eine wunderbare Fügung (von OBEN) (...)“ (Sirner, S. 3/Z. 39) beschreibt. Frau Sirner stellt explizit die körperlichen Folgen dieses Angriffs dar, da sie „bis heute“ mit diesen leben muss.

*„Nach dem Verheilen aller Wunden blieben mir bis heute ein Metallsplitter im linken Knie und eine verkrüppelte linke Hand“ (Sirner, S. 4/Z. 16f).*

Obwohl Frau Sirner die vierte Klasse Hauptschule nicht abschließen konnte, da die Schule stark bombardiert wurde, erhielten ihre Mitschülerinnen und sie ein Abschlusszeugnis, um sich in der Handelsschule anmelden zu können. In dieser wurde sie aufgenommen und wurde aufgrund ihrer Verletzung das erste Mal mit drohender Ausgrenzung konfrontiert.

*„Von einem Tiefschlag möchte ich jedoch noch berichten. Als wir die erste Maschinschreibstunde hatten, ging ich zur Lehrerin und zeigte ihr meine fast unbrauchbare linke Hand. Da sagte sie ‚Du kannst dich ja von diesem Gegenstand befreien lassen, denn für eine Bürotätigkeit wirst du so wie so nie geeignet sein‘“ (Sirner, S. 4/Z. 23-27).*

Frau Sirner war von dieser Aussage und der Prognose, dass sie nie für eine Bürotätigkeit fähig sei, stark getroffen, da sie es als Tiefschlag bezeichnet. Doch sie ließ sich nicht entmutigen und entwickelte eine eigene Methode, durch die sie mit einer Hand mindestens genauso schnell tippen konnte wie andere mit zehn Fingern. Sie selbst übernahm die Kontrolle über ihre Lage und ist heute noch stolz darauf, nicht aufgegeben und nicht auf ihre Lehrerin gehört zu haben, denn sie schreibt:

*„Heute kann ich sagen: ‚Ich habe in meinem langen Leben wahrscheinlich mehr geschrieben, als manche meiner ehemaligen Schulkolleginnen‘“ (Sirner, S. 4/Z. 35-37).*

Ein Lehrer riet ihrer Mutter, Erna Sirner in der Handelsakademie anzumelden. So wechselte sie dorthin und maturierte.

### **Reflexion über gute und weniger gute Lehrkräfte und was an die nächste Generation weitergegeben werden soll**

Frau Sirner resümiert, dass sie gute aber auch weniger gute Lehrkräfte hatte. Einen zentralen Aspekt dabei spielt die Vermittlung von Werten wie zum Beispiel Menschlichkeit. So beschreibt sie ihren Religionsprofessor näher:

*„Außer meinen guten Eltern verdanke ich ihm das Meiste an Gutem, das mir im Leben geschenkt wurde. Seine Geistesgröße und Menschlichkeit übertraf alles, was Menschen anderen Menschen vermitteln und geben können“ (Sirner, S. 5/Z. 13-16).*

Zentral ist für Frau Sirner der Wert der Menschlichkeit, welcher für sie einen hohen Stellenwert einnimmt. Menschlichkeit vermisste Frau Sirner bei anderen Lehrkräften, durch die sie mit Ausgrenzung und Härte konfrontiert wurde. Dieser Umstand könnte auch der Grund für ihren starken Fokus auf diese Werte darstellen.

Als das größte Geschenk ihres Lebens, betrachtet Frau Sirner ihre drei Kinder. Da sie an dieser Stelle schreibt, dass sie hofft, dass sie „ihnen auch an Bildung, vor allem Herzenswärme und Nächstenliebe mitgeben und vermitteln konnte, nämlich all das, was [sie] selbst einst durch gute Lehrer und [ihre] guten Eltern geschenkt bekam“ (Sirner, S. 5/Z. 27-30), wird nochmals sehr deutlich, dass sie auf diese Werte sehr bedacht ist. Ein interessanter Aspekt ist, dass sie zuerst die Lehrkräfte anführt und dann ihre Eltern.

### 6.3.3 Analytische Abstraktion

#### Prozessstrukturen und Verlaufskurven

Frau Sirners Schulleben ist vom Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg geprägt. Da sie sich bei ihrer Erzählung auf die Schulzeit fokussiert, ist ihre Geschichte vom institutionellen Ablaufmuster geprägt. Bis zum Ende der Hauptschulzeit konstruiert sie sich als ängstliches und angepasstes Kind. Sie ist froh, die Hauptschule besuchen zu können, da sie fast in der achtjährigen Volksschule verbleiben hätte müssen. Durch den Einsatz ihrer Mutter kann sie in die Hauptschule wechseln.

Frau Sirner wird auf der Flucht vor der zunehmenden Bombardierung von einem Artilleriegeschoss getroffen und ihre linke Hand wird dadurch fast unbrauchbar. Als ihr die Lehrerin in der Handelsschule nahe legt, sich vom Unterrichtsgegenstand Maschinenschreiben befreien zu lassen und ihr pro-

gnostiziert, dass sie mit dieser Hand keine Bürotätigkeit ausführen wird können, entwickelt Frau Sirner ein System, um mit einer Hand genauso schnell tippen zu können, wie andere Kinder mit zwei Händen. Diese Entwicklung kann als biographisches Handlungsmuster betrachtet werden, da sich Frau Sirner gegen die institutionelle Empfehlungen auflehnt und aktiv gegensteuert. Auch beruflich kann sie die erlernte Fähigkeit gut nutzen.

Es kommt immer wieder zu Verlaufskurven in Frau Sirners Geschichte, auf die sie selbst keinen Einfluss nehmen kann. Der Lehrerinnenwechsel in der Volksschule kann als erste Verlaufskurve betrachtet werden: Frau Sirner hatte eine Lehrerin, die sie liebt, die jedoch aufgrund politischer Gründe ersetzt wird. Sie beschreibt die neue Lehrerin als gefühllos und unpersönlich. Dies belastet sie so sehr, dass sie auch als Erwachsene Gründe für dieses Verhalten der Lehrerin sucht und sich damit nochmals auseinandersetzt.

Der Wechsel in die Hauptschule verläuft für Frau Sirner unproblematisch. In der Klassenvorständin findet sie wieder Werte wie Menschlichkeit und Herzlichkeit und fühlt sich gemocht. Für Frau Sirner sind diese Werte das Zentrum ihrer Bildungs- und Lerngeschichte. Aufgrund von äußeren Umständen kommt es zu einer Klassenzusammenlegung und Frau Sirner bekommt eine andere Klassenvorständin. Wieder kommt es zu einer Verlaufskurve, denn diese Lehrerin stellt sie ständig vor ihren Mitschülerinnen bloß. Laut der Biographieträgerin war es zu dieser Zeit üblich, erniedrigt zu werden, was den ohnehin schwierigen Alltag, der von Bombardierungen und Krieg geprägt ist, zusätzlich erschwert.

Im September 1945 kann Frau Sirner wieder die Schule besuchen und beginnt mit der Handelsschule. Als ihr die Lehrerin in der Maschinschreibstunde rät, sie solle sich aufgrund ihrer Verletzung von diesem Fach abmelden, zeichnet sich wie bereits beschrieben, ein biographischer Wandlungsprozess ab. Dadurch nimmt sie aktiv Einfluss auf eine Verlaufskurve, die maßgebliche Auswirkungen auf ihr weiteres Berufsleben hat.

### Zentrale Aspekte und Bedeutung der Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte

Zentrale Punkte in ihrer Lern- und Bildungsgeschichte, die sie auch ihren Kindern mitgibt, wie sie deutlich ausdrückt, sind Werte wie Menschlichkeit, Herzenswärme und Nächstenliebe. Da sie diese einerseits in ihrer Schulzeit kennenlernen konnte und andererseits immer wieder auf diese verzichten musste, deutet alles darauf hin, dass sie aufgrund ihrer Erfahrungen diese als so wichtig erachtet.

So ist Frau Sirner zum Beispiel ab der zweiten Klasse Volksschule mit einer Lehrerin konfrontiert, die sie als unpersönlich und „desinteressiert“ an den Schülerinnen beschreibt. Diese Zeit ist insofern schwierig, weil sie zuvor von einer „sehr lieben Lehrerin“ unterrichtet wurde.

In der Hauptschule wird Frau Sirner immer wieder von verschiedenen Lehrerinnen durch Bloßstellungen ausgegrenzt und muss fehlende Werte durch die vorherrschende Meinung, sie seien „(...) lediglich gut genug, um als Dienstboten arbeiten zu dürfen“ (Sirner, S. 3/Z. 10), erfahren. So wird etwa immer wieder betont, dass Frau „Sirner doch alles besser wisse“ und die anderen Kinder sie fragen sollen. Als Frau Sirner ihren Berufswunsch Lehrerin zu werden äußert, wird sie aufgrund ihres sozialen Status davon durch die Äußerung ausgeschlossen, dieser Beruf sei nur einem gewissen gesellschaftlichen Stand vorbehalten, und nichts für „Proleten“.

In der Handelsschule wird Frau Sirner wiederum von der Maschinenschreiblehrerin geraten, sich gleich von diesem Fach abzumelden, denn auch Bürotätigkeiten könne sie mit ihrer verletzten Hand nicht ausführen. Auch diese Ausgrenzung lässt die fehlenden, von Frau Sirner eingeforderten Werte, vermissen.

Diese Erfahrungen in der Bildungseinrichtung Schule haben Frau Sirner auch als Erwachsene immer wieder beschäftigt. Sie versucht die Psyche ihrer damaligen Lehrkräfte zu beleuchten und zu verstehen, weshalb sie sich so verhalten haben. Als Erklärung versucht sie die damaligen Umstände durch den Nationalsozialismus und den Krieg heranzuziehen. Doch gerade in dieser schwierigen Zeit wäre es notwendig gewesen, von Lehrkräften

unterstützt zu werden, da der Alltag von Todesangst geprägt war.

Deshalb kommt Frau Sirner immer wieder auf menschliche Werte zurück. Diese Werte sind für sie persönlich so wichtig, dass sie bewusst darauf achtet, diese an ihre Kinder mitzugeben.

## 6.4 Marlene Vogelhuber

### 6.4.1 Kurzbiographie und formale Struktur

Marlene Vogelhuber kommt 1940 auf die Welt und muss aufgrund des Zweiten Weltkriegs mit ihrer Mutter den Vater verlassen und nach A-Stadt flüchten.

Da sie für den weiten Schulweg mit sechs Jahren noch zu schwach ist, beginnt sie erst mit sieben Jahren mit der Volksschule, wo Marlene Vogelhuber, die eigentlich Linkshänderin ist, mit der rechten Hand das Schreiben lernen muss. Im November 1947 können Marlene Vogelhuber und ihre Mutter wieder zu ihrem Vater zurückkehren, da er Arbeit gefunden hat. Auch hier muss Frau Vogelhuber in der Schule mit der rechten Hand schreiben und handarbeiten. Nach der Volksschule wechselt Marlene Vogelhuber mit einer Freundin in ein Internat. Da es dort nicht so ist, wie in ihren Vorstellungen, die sie aus Romanen gewonnen haben, kommen sie wieder nachhause. Somit müssen sie auch eine andere Hauptschule besuchen.

Der Berufswahlprozess ist gekennzeichnet von Schwierigkeiten und nach langer Suche beginnt Frau Vogelhuber eine Lehre als technische Zeichnerin und schließt diese mit der Gesellenprüfung ab.

Frau Vogelhubers autobiographischer Text wurde von ihr mit dem Computer geschrieben und ist chronologisch aufgebaut. Der Zeilenabstand ist einfach, in mehrere Absätze gegliedert und als Blocksatz formatiert.

Frau Vogelhuber hat in ihrem elfseitigen Text zwei Fotos eingefügt. Beide Bilder sind Schwarz-Weiß-Aufnahmen, wurden jeweils mit einem Titel versehen und sind in den Fließtext eingefügt. Frau Vogelhuber bezieht sich



in ihrer Erzählung explizit auf das erste Foto. Zum zweiten Foto gibt es keine direkten Verweise, es zeigt sie bei der Arbeit gemeinsam mit einem berühmten Schirennläufer.

## **6.4.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter Passagen**

### **Überschrift und Selbsteinführung**

Frau Vogelhuber betitelt ihre Erzählung mit „In die Schule geh‘ ich gern...!?“ (Vogelhuber, S. 1/Z. 1) und scheint damit schon verdeutlichen zu wollen, dass dem vielleicht nicht so war. Die vielen Satzzeichen und vor allem das Fragezeichen nach dem „gern“ lassen offen, ob sie tatsächlich gerne zur Schule ging.

Sie beginnt eingangs zu erklären, dass sie 1946 mit der Schule beginnen hätte sollen. Ihre Mutter und sie wurden während des Krieges evakuiert und lebten in einer Stadt, in der es keine Volksschule gab. So hätte sie in den Nachbarort zur Schule gehen müssen, doch dieser Fußweg schien sehr weit zu sein und, wie der Schuldirektor feststellte, war sie mit ihren sechs Jahren noch nicht kräftig genug, um diesen weiten Schulweg zurücklegen zu können. Daher konnte sie erst ein Jahr später mit der Schule beginnen (vgl. Vogelhuber, S.1/Z. 7-10) und Frau Vogelhuber führt somit detailliert die Gründe ihres späteren Schulbeginns an, oder wie die Mutter von Marlene Vogelhuber die Schule noch bezeichnete: „Der Ernst des Lebens“ (Vogelhuber, S. 1/Z. 12).

### **Der erste Schultag, Vorfreude und Verschwinden der Vorfreude**

Frau Vogelhuber erzählt weiter sehr detailliert über ihre ersten Schultage. Sie erwähnt ihre Kleidung, die sie am ersten Schultag trug, sowie ihre Schultasche und ihre Utensilien für die Schule. Ein Foto, das die Mutter von ihr am ersten Schultag anfertigen ließ, soll ihr helfen, sich später noch daran zu erinnern, erklärt Frau Vogelhuber. Dieses Foto liegt ihrer Geschichte bei und belegt den Stellenwert des ersten Schultags in aller Deutlichkeit.

Doch die anfänglichen euphorischen Gefühle verschwanden rasch und Frau Vogelhuber begründet weshalb:

*„Die Freude am ‚In-die-Schule-gehen‘ ist in mir schnell gedämpft worden. Ich bin eine echte Linkshänderin und in dieser Zeit wurde man noch auf das Schreiben mit der rechten Hand getrimmt. Man schrieb nur rechts. Anders zu schreiben war undenkbar“ (Vogelhuber, S. 2/Z. 8-10).*

So erzählt Frau Vogelhuber wie es dazu kam, dass ihre Freude an der Schule verschwand. Dass „nur“ mit „rechts“ geschrieben wurde, dürfte sehr vehement vertreten worden sein, wie sie stark hervorhebt. Diesen Aspekt betont sie besonders durch die Hervorhebung, dass sie eine „echte Linkshänderin“ ist. Der Aktualitätsbezug wird durch die Zeitform Präsens unterstrichen, was darauf schließen lässt, dass sie noch immer eine „echte Linkshänderin“ ist. Ihr ist bewusst, dass das Umlernen von links auf rechts gegenwärtig anders ist, wie sie mit „in dieser Zeit“ ausdrückt. Da ihre dominante Hand die linke Hand war, wurde es sehr schwierig für sie. Einen geraden Strich mit der rechten Hand zu machen, war für sie „eine große Plage“ (Vogelhuber, S. 2/Z. 12f) und schien ihr lange Zeit unmöglich. Um das Buchstabenschreiben zu üben, verlangte die Lehrerin bereits nach den ersten Schultagen, dass sie länger in der Schule bleiben musste. Für Frau Vogelhuber war dies sehr unangenehm.

*„Ich mußte ‚hierbleiben‘ während alle Kinder nach Hause gingen und noch dazu wußte Mutti nichts davon. Alleine mit der Frau Lehrerin die mir überhaupt nicht sympathisch war“ (Vogelhuber, S. 2/Z. 18-20).*

Sie musste das Schreiben üben, indem ihr die Lehrerin etwas an die Tafel vorschrieb und sie die Buchstaben nachschreiben musste, was ihr nur „zitterig“ gelang. Nachdem diese Stunde vorbei war, machte sich Frau Vogelhuber auf den Heimweg.

*„Ich trat gekränkt den Heimweg an. Alle Kinder, mit denen ich sonst gemeinsam nach Hause ging, waren schon weg. Es war*

*auch mein Stolz verletzt, weil ich die Einzige war, die ‚hierbleiben‘ mußte“ (Vogelhuber, S. 2/Z. 37-39).*

Dass diese Situation nicht angenehm, sondern verletzend für Frau Vogelhuber gewesen sein musste, drückt sie unter anderem damit aus, dass sie „gekränkt“ nachhause ging. Als sie ihre Mutter am Heimweg traf, wurde Frau Vogelhuber zusätzlich von dieser getadelt, weil sie nicht rechtzeitig zuhause war und sich ihre Mutter schon Sorgen gemacht hatte. Für Marlene Vogelhuber war diese Erfahrung sehr einschneidend und die detaillierten Ausführungen und Darstellungen lassen den Schluss zu, dass sie über diese bereits öfters reflektiert hat. Sie stellt auch fest, dass diese ersten Schultage so „prägend“ waren, „daß [ihr] jede Einzelheit für immer im Gedächtnis blieb“ (Vogelhuber, S. 3/Z. 12-13). Sie übte ab diesem Tag das Schreiben mit der rechten Hand und nach langem Üben gelang ihr das Schreiben bereits sehr gut, „aber alle anderen Handgriffe gelingen [ihr] nur mit der linken Hand“ (Vogelhuber, S. 3/Z. 10-11).

#### **Wohnortwechsel, Familienzusammenführung, Schulwechsel, Entwicklung einer Taktik – Konfrontation**

Nach wenigen Monaten mussten Frau Vogelhuber und ihre Mutter in ein anderes Bundesland ziehen, wo ihr Vater eine Arbeit fand. In der neuen Volksschule „war nun alles anders“ (Vogelhuber, S. 3/Z. 17) und sie leitet damit ein, dass nicht nur die Organisation anders war. Hier wurde bereits mit Stiften geschrieben und nicht mehr auf kleinen Tafeln, die Kinder und Jugendlichen waren in Buben- und Mädchenklassen getrennt.

Da Frau Vogelhuber während der Schulstunde isst, musste sie sich „ins ‚Winklerl‘“ stellen.

*„Das heißt, mit dem Gesicht ins Wanddeck vom Klassenzimmer. Was für eine Demütigung vor allen Kindern. In der Unterrichtsstunde hat man nicht zu essen, auch wenn nur ein wenig Gymnastik gemacht wird. Dazu sind die Pausen da“ (Vogelhuber, S. 3/Z.33-37).*

Ihr war bei dieser Bewegungseinheit nicht bewusst, dass noch Unterricht war und diese Maßnahme scheint für Frau Vogelhuber prägend gewesen zu sein, da sie diese auch sehr detailliert in ihre Erzählung mitaufnimmt und als demütigend bewertet.

Ab der dritten Klasse bekam Frau Vogelhuber den neuen Unterrichtsgegenstand „Handarbeiten“. Die Lehrerin beschreibt sie als „sehr streng und ernst“ (Vogelhuber, S. 3/Z. 41). Frau Vogelhuber stieß hier mit der rechten Hand an ihre Grenzen, wie sie selbst folgendermaßen zum Ausdruck bringt: „Für mich war das eine Tortur“ (Vogelhuber, S. 4/Z. 1). Dies brachte sie dazu, heimlich unter der Bank mit der linken Hand zu nähen, wobei sie von der Lehrerin entdeckt wurde.

*„Mit den Fingerknöcheln ihrer Faust klopfte sie seitlich an meinen Kopf und schimpfte. Ich soll mir doch endlich merken, daß man mit der rechten Hand näht. Solange wir nähen mußten war das ein einziger Krampf und Kampf“ (Vogelhuber, S. 4/Z. 15f).*

Im Gegensatz zum Nähen bereitete ihr das Häkeln und Stricken mit der rechten Hand keine Probleme mehr.

Wie sie betont, begleitete sie diese Thematik noch bis in die Hauptschule, denn auch dort wurde sie zu Beginn von derselben Lehrerin unterrichtet. Als Frau Vogelhuber in die dritte Klasse Hauptschule aufstieg, ging die erwähnte Lehrerin in Pension und sie bekam eine neue Handarbeitslehrerin. Sie versuchte es sofort mit Konfrontation, indem sie ihr von vornherein erklärte, dass sie Linkshänderin sei. Für die Lehrerin war das kein Problem, solange alle Arbeiten „schön und ordentlich sind“ (Vogelhuber, S. 4/Z. 26).

Frau Vogelhuber hat jedoch auch positive Erinnerungen an ihre Volksschulzeit. Besonders das Fach Heimatkunde gefiel ihr aufgrund des „lebendig gestalteten Unterricht[s]“ (Vogelhuber S. 4/Z. 31) sehr gut, denn der Unterricht fand auch außerhalb des Klassenzimmers statt. Diese Form von Unterricht fand bei Frau Vogelhuber großen Anklang.

*„Ich hatte aber auch recht schöne und lustige Erlebnisse. In*

*der zweiten Klasse Volksschule kam das Unterrichtsfach Heimatkunde hinzu. Unsere Lehrerin gestaltete diesen Unterricht sehr lebendig. Wir machten in dieser Stunde zum Beispiel kleine Ausflüge in die Umgebung unserer Schule und in unserem Bezirk“ (Vogelhuber S. 4/Z. 29-33).*

Dazu erzählt sie von einer Spendenaktion für einen Kirchturm und von einem Nachspielen einer Sage. Dabei erklärt sie, dass sie dies sehr ernst nahm und alle anderen über ihren Auftritt lachten. Sie ist heute noch darüber irritiert, wie durch den Satz „so spielt man doch Theater, so wie es in Wirklichkeit einmal gewesen ist“ angenommen werden kann (Vogelhuber, S. 5/Z. 30-31).

### **Übergang Volksschule – Hauptschule, Internat: Vorstellungen und Wirklichkeit, Schulwechsel**

Nach der Volksschule wollte Frau Vogelhuber, inspiriert vom Roman „Trotzkopf“, gemeinsam mit einer Freundin in ein Internat wechseln, um von dort aus die Hauptschule zu besuchen. Dort stellte sie jedoch fest, dass Vorstellungen und Realität weit auseinander liegen können und ihr Internat nichts mit dem Internatsleben aus dem Roman gemeinsam hatte:

*„Meine Freundin und ich wurden nicht in einem netten kleinen Zimmer mit vielleicht noch einem bzw. zweiten Mädchen einquartiert, sondern in einem großen Schlafsaal“ (Vogelhuber, S. 6/Z. 36-37).*

Auch die Kleidung konnten sich die Mädchen nicht selbst aussuchen, sondern diese wurde ihnen am Vortag herausgelegt. Diese Abweichung der Realität von der Vorstellung aus der Romanvorlage und die Erkenntnis darüber, ist Frau Vogelhuber sehr wichtig, denn sie geht sehr genau darauf ein.

Frau Vogelhuber und ihre Freundin besuchten die nahegelegene Hauptschule, wo sie den Unterrichtsgegenstand „Russisch“ besuchen mussten. Frau Vogelhuber „hasste“ den Russischlehrer, sie kann aber nicht erklären,

weshalb. Ihm blieb dies nicht verborgen und deshalb sprach er sie auch an: „Marlene, warum schaust du mich immer so böse an?“ (Vogelhuber, S. 8/Z. 1f). Frau Vogelhuber kann sich nicht erinnern, ob oder was sie geantwortet hatte, war jedoch erschrocken und überrascht. Damit beendet sie die Erzählung über den Russischlehrer.

Als die Mütter von Frau Vogelhuber und ihrer Freundin in Kenntnis gesetzt wurden, dass es den Mädchen im Internat nicht gefiel, meldeten sie die Mädchen vom Internat und der Hauptschule ab. Dieses Segment schließt Frau Vogelhuber folgendermaßen ab:

*„Der Traum vom Internatleben wie in den Trotzkopffromanen ist wie eine Seifenblase geplatzt“ (Vogelhuber, S. 9/Z. 8-10).*

Der Vergleich mit der Seifenblase, die platzt, stellt die Endgültigkeit des Traumes vom Internatleben dar, welcher nach diesen Erlebnissen keine Rolle mehr spielte.

### **Berufswahlprozess, frühere Bekannte, Neubeginn**

Zur Berufswahl äußert Frau Vogelhuber, dass sie eigentlich gerne Lehrerin geworden wäre. Dazu hätte Frau Vogelhuber die Hauptschule mit „Ausgezeichnet“ abschließen müssen, was ihr jedoch nur mit „sehr gutem Erfolg“ gelang. Die Zeit der Berufswahl war keine einfache Zeit für Frau Vogelhuber. Sie schildert, dass es vor allem für Frauen noch schwieriger war eine Lehrstelle zu bekommen, als für Männer.

*„Ich versuchte die Aufnahmeprüfung in der Chemieschule in der A-Gasse, aber von ca. 100 Bewerbern wurden nur 30 aufgenommen und da nur die Buben“ (Vogelhuber, S. 9/Z. 16-18).*

Viele ihrer Mitschülerinnen gingen aufgrund dieser schwierigen Umstände an eine Fabrik arbeiten. Frau Vogelhuber zeigte Durchhaltevermögen und erkundigte sich in verschiedenen Geschäften nach freien Lehrstellen. Erfolg hatte sie erst, als sie mit ihrem Vater einen alten Bekannten auf der Straße traf und über diesen zu ihrem Beruf fand.

*„Es stellte sich heraus, daß er als Zivilingenieur ein Vermessungsbüro hatte und er mir vorschlug, ihn dort zu besuchen, damit ich mir ein Bild von dem Beruf als technische Zeichnerin machen kann“ (Vogelhuber, S. 9/Z. 40-43).*

Aufgrund behördlicher Auflagen musste Frau Vogelhuber die Arbeitsstelle wechseln und fand in einer „medizinisch technischen Fabrik“ (Vogelhuber, S. 10/Z. 25) ein viel umfangreicheres Aufgabengebiet vor.

In der Berufsschule erlebte Frau Vogelhuber, dass es in männerdominierten Berufen nicht einfach für Frauen war und sie hebt explizit hervor, dass sie nur vier Mädchen waren.

*„Wir vier Mädchen unter all den Buben, da bekamen wir oft spöttische Kommentare zu hören. Wir hielten uns aber tapfer und im dritten Schuljahr sind die Spötter still geworden“ (Vogelhuber, S. 11/Z. 6-8).*

Ab dem dritten Schuljahr wurde es für sie und ihre Kolleginnen leichter und sie schienen akzeptiert worden zu sein. Die Gesellenprüfung bestand Frau Vogelhuber und sie konnte die Prüfer dadurch beeindrucken, dass sie mit der linken und rechten Hand konstruieren konnte. Dies zu erwähnen, scheint ihr sehr wichtig zu sein, da ihr eigentlich vermittelt wurde, dass es nicht in Ordnung sei, mit der linken Hand zu schreiben. Aber in dieser Situation wurde sie dafür bewundert.

### **Resümee zur Berufslaufbahn und Schulzeit**

Frau Vogelhuber wechselte „einige Male die Firmen um mehr Praxis zu bekommen“ (Vogelhuber, S. 11/Z. 15-16), bis sie eine Firma fand, in der sie sehr vielfältigen Aufgaben nachgehen konnte. Über dreißig Jahre arbeitete sie dort als Detailkonstrukteurin. An dieser Stelle hat Frau Vogelhuber ihrer Lern- und Bildungsgeschichte wieder ein Bild angefügt, ohne jedoch darauf Bezug zu nehmen. Dieses zeigt sie bei ihrer Arbeit als Detailkonstrukteurin mit einem bekannten Schirennläufer. Dies könnte als Beleg für

ihre erfolgreiche berufliche Karriere – trotz dominanter linker Hand – betrachtet werden, und es scheint ihr wichtig, dies explizit darzustellen.

Frau Vogelhuber beendet ihre Erzählung, indem sie nochmals Bezug auf ihre Überschrift nimmt. Sie denkt kritisch an die Schulzeit zurück, da es dort „viel zu ernst“ ist, wie sie ankreidet, ohne dies nochmals genauer auszuführen.

*„Wenn ich nun so zurück blicke, muß ich meiner Mutter Recht geben: ‚Mit der Schule beginnt der Ernst des Lebens.‘ Manchmal viel zu ernst!“ (Vogelhuber, S. 11/Z. 20-21).*

### 6.4.3 Analytische Abstraktion

#### Prozessstrukturen und Verlaufskurven

Marlene Vogelhuber fügt sich nicht immer in das institutionelle Ablaufmuster ein, und versucht vorerst innerlich dagegen anzukämpfen. Ab dem Beginn der Schulzeit wird ihr vermittelt, dass es nicht in Ordnung ist, mit der linken Hand zu schreiben, welche bei ihr die dominantere Hand ist. Erst in der Hauptschule als es zu einem Lehrerinnenwechsel im Unterrichtsgegenstand „Handarbeiten“ kommt, konfrontiert sie die neue Lehrerin damit, dass sie nicht mit der rechten Hand nähen könne und somit mit links arbeiten wird. Diesen Schritt, den sie damit setzt, leitet das biographische Handlungsmuster in ihrer Geschichte ein. Bereits davor gelingt es Frau Vogelhuber aktiv das Handlungsmuster ihrer Eltern zu beeinflussen, indem sie ihren Wunsch zum Internatsbesuch durchsetzt.

Bei der Suche nach einer Lehrstelle gibt Frau Vogelhuber nicht auf. Sie lässt sich auch von einer nicht erfolgreichen Aufnahmeprüfung an einer Chemieschule nicht entmutigen und setzt die Lehrstellensuche beständig fort. Frau Vogelhubers Berufswahlprozess ist sehr von ihrer Eigeninitiative geprägt, wie sie durch Beispiele belegt. Die Alternative der Arbeit in einer Fabrik, die andere Mitschülerinnen aufgrund der schwierigen Arbeitsmarktsituation wählen oder wählen müssen, kommt für Frau Vogelhuber nicht in Frage. Durch einen Bekannten ihres Vaters findet sie jedoch eine



Lehrstelle in einem technischen Beruf.

Frau Vogelhubers Schulleben ist durch Verlaufskurven gekennzeichnet. Da es nicht geduldet wird, dass sie mit der linken Hand schreibt, wird sie dazu gezwungen, das Schreiben mit der rechten Hand zu lernen. Die Thematik des Arbeitens mit der linken Hand spielt im weiteren Verlauf immer wieder eine große Rolle und ist meist mit negativen Auswirkungen verbunden. Erst gegen Ende der Schullaufbahn vor der Berufswahl relativiert sich dieses Problem und erst am Ende der Ausbildung bei der Gesellenprüfung wird der Umstand, auch mit der linken Hand arbeiten zu können, positiv bewertet und sogar bewundert.

Frau Vogelhuber entscheidet sich bewusst und aktiv für den Besuch eines Internats, muss jedoch feststellen, dass dieser mit ihren Vorstellungen und der Darstellung in Romanen nichts gemeinsam hat. Der weitere Verlauf des Internatslebens wird durch ihre Mutter stark beeinflusst, die durch Zufall von der Unzufriedenheit ihrer Tochter erfährt und sie vom Internat abmeldet.

Der Berufswahlprozess stellt eine weitere Verlaufskurve in Frau Vogelhubers Erzählung dar, in dem sie nicht immer die Entscheidungsträgerin ist. Durch Zufall kommt sie zu ihrer Lehrstelle, wo sie jedoch aufgrund behördlicher Auflagen nicht lange bleiben kann. Der Direktor der Berufsschule hilft ihr, eine andere Lehrstelle in dieser Sparte zu finden, die ihr auch aufgrund des vielseitigeren Aufgabengebiets besser gefällt. Der Berufsschulalltag ist nicht immer einfach, da Frauen unterrepräsentiert sind und die Männer sich über sie lustig machen. Die Ausübung ihres Berufs nach erfolgreicher Ausbildung verläuft für Frau Vogelhuber positiv, sie arbeitet über dreißig Jahre in derselben Firma.

### **Zentrale Aspekte und Bedeutung der Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte**

Frau Vogelhuber wird durch ihre Lehrerin gezwungen mit der rechten Hand zu schreiben, obwohl sie Linkshänderin ist. Damals war es üblich, dass nur mit der rechten Hand geschrieben werden durfte. Sie wird regelrecht

gedrillt und muss länger in der Schule bleiben, während andere Kinder schon nachhause dürfen. Dies ist für sie sehr schlimm, da sie dadurch auch von gemeinsamen Erlebnissen mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen ausgegrenzt und stigmatisiert wird. Das führt auch zu einem Konflikt mit ihrer Mutter, weil sie nicht rechtzeitig nachhause kommt. Sie räumt dieser Erzählung in ihrer Geschichte viel Platz ein, was darauf schließen lässt, dass der Umstand, ganz alleine länger in der Schule bleiben zu müssen, schlimm für sie war.

Mühsam lernt sie mit der rechten Hand zu schreiben und muss verheimlichen, dass sie in Handarbeiten mit der linken Hand unter der Bank näht. Doch die Handarbeitslehrerin entdeckt dies und vermittelt ihr mittels körperlicher Gewalt, dass dies nicht geduldet wird. Wie bereits erwähnt, begleitet sie diese Thematik bis ins Berufsleben und scheint auch immer wieder von großer Bedeutung für sie zu sein. Erst in ihrem Beruf als technische Zeichnerin, und dort im Speziellen bei der Gesellenprüfung, wird sie dafür bewundert, dass sie mit beiden Händen konstruieren kann. Wie wichtig ihr der Erfolg in beruflicher Hinsicht und auch unter Berücksichtigung der Thematik als Linkshänderin ist, lässt sich am bereits angeführten und von ihr der Erzählung beigelegten Foto aus ihrer Berufstätigkeit erkennen. Dort ist sie mit einem bekannten Skirennläufer zu sehen, und konstruiert demonstrativ mit der linken Hand auf einem Zeichentisch.

## 6.5 Marianne Schuster

### 6.5.1 Kurzbiographie und formale Struktur

Marianne Schuster, geboren 1952, wächst zusammen mit den Großeltern, Tante, Onkel und ihren Eltern in einem Haus auf. Um sich mit der Großmutter verständigen zu können, muss sie laut schreien, da diese sie sonst nicht hören kann. Marianne Schuster spricht daher um einiges lauter als andere Kinder.

In der Volksschule fällt sie nicht nur dadurch auf, sondern sie spielt lieber mit Buben als mit Mädchen. Aufgrund dieses unerwünschten Verhal-

tens empfiehlt die Volksschullehrerin den Eltern von Frau Schuster ein Mädchengymnasium. Marianne Schuster ist sehr unglücklich darüber und nachdem eine Lehrerin versucht, sie vor der gesamten Klasse bloß zu stellen, verweigert Marianne Schuster alle Arbeitsaufträge. Zudem prangert Frau Schuster den Umgang von Lehrkräften mit anderen Schülerinnen an, die ebenfalls bloß gestellt werden – auch vor der gesamten Schule. Marianne Schusters Eltern intervenieren und melden sie an einer koedukativ geführten Hauptschule an. Ein nach Abschluss der Hauptschule geplanter Schulbesuch in einer Haushaltungsschule führt zu denselben Ergebnissen wie im Gymnasium und Frau Schuster darf eine Lehre beginnen.

Der autobiographische Text von Frau Schuster ist vier Seiten lang und wurde mit dem Computer geschrieben. Struktur erhält der chronologische Text durch einige Absätze und die fettgedruckte Überschrift. Der Zeilenabstand ist einfach.

In ihrem autobiographischen Text schildert Frau Schuster nicht nur ihre eigenen Erfahrungen über ihre Schulzeit und informiert über Schlüsselszenen, sondern bezieht sich auch auf ihr familiäres Umfeld.

## 6.5.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung ausgewählter Passagen

### Überschrift und Selbsteinführung

Marianne Schusters Urteil über die Bildungseinrichtung Schule wird schon durch ihre gewählte Überschrift „Nie mehr Schule bitte!“ (Schuster, S. 1/Z. 1) deutlich. In die Erzählung steigt sie ein, indem sie ein kurzes Resümee über ihre Volksschulzeit gibt, an die sie mit Freude zurück denkt und als die „beste Schulzeit, die [sie] erlebte“ (Schuster, S. 1/Z. 2), bezeichnet.

Sie stellt sich folgendermaßen vor:

*„Ich war ein schüchternes, aber lebhaftes und vor allem lautes Kind. Laut war ich, weil es bei uns zu Hause laut zuging“  
(Schuster, S. 1/Z. 6-7).*

Sie führt nicht an, wo sie aufwuchs, allerdings stellt sie die Wohnsituation gemeinsam mit Onkel, Tante, Großeltern und ihren Eltern etwas genauer dar. Ihre Großmutter war schwerhörig. Diese Tatsache ist für Frau Schuster insofern bedeutsam, denn durch das laute Sprechen mit der Großmutter, wurde auch Frau Schuster lauter.

*„Für mich war das lustig, denn wenn ich mehrmals und immer lauter werdend etwas zu ihr sagte und sie dann doch irgendwann endlich verstand, antworte sie: ‚Was schreist du denn so mit mir?‘, und lachte dazu. Später bekam sie zwar ein Hörgerät (...)“ (Schuster, S. 1/Z. 9-11).*

Dieses Hörgerät brachte nicht den gewünschten Effekt – teilweise musste auch noch das Pfeifen des Hörgeräts überschrien werden – und so wurde Frau Schuster, wie sie sich selbst bezeichnet, ein „lautes Kind“. Sie erklärt, dass ihr das somit auch gar nicht anders möglich war.

### **Volksschulzeit als lautes und unangepasstes Mädchen**

In der Volksschule wurde sie zu einem Buben, der wie Frau Schuster beschreibt, „sehr schlimm“ war gesetzt, ohne weiter auszuführen, was unter „sehr schlimm“ zu verstehen ist. Die Intention der Lehrerin war, dass Frau Schuster einen „braven“ Einfluss auf den Buben nehmen sollte. Doch das Gegenteil trat ein und das Resultat gestaltete sich folgendermaßen:

*„Ich wurde schlimm, laut und wild wie er. Mit Begeisterung raufte ich nun mit den Buben. Zu meinen Freunden zählte kein einziges Mädchen“ (Schuster, S. 1/Z. 21-22).*

Ob Frau Schuster vorher schon Tendenzen hatte, „schlimm“ zu sein oder dies erst durch diesen Jungen zu Tragen kam, geht nicht klar hervor. Allerdings konnte Frau Schuster mit Buben besser spielen, als mit Mädchen. Auch mit der für Mädchen damals übliche Kleidung, wie Röcke oder Kleider, konnte Frau Schuster nichts anfangen. In diesen Absätzen wird der Genderaspekt in Marianne Schusters Erzählung bereits sehr deutlich. Denn

Adjektive wie „schlimm“ werden in dieser Erzählung in erster Linie den Buben zugeordnet, während „brav“ in Assoziation mit Mädchen auftritt. Weiters wird erkennbar, dass sich Frau Schuster mit diesen Haltungen und Erwartungen an Geschlechter nicht identifizieren konnte. Sie suchte nach Möglichkeiten, aus diesen starren Strukturen auszubrechen und tat dies mit „Begeisterung“, wie das „Raufen“ beispielsweise belegt.

Was ihre Freundschaften anbelangt, scheint es, als ginge es ihr nicht um die Persönlichkeit der Kinder, sondern um das Verhalten und gemeinsame Interessen. In ihrer Erklärung orientiert sie sich vor allem an der körperlichen Bewegung, wie zum Beispiel der Umgang mit Bällen oder das Raufen. Diese scheint strikt nach Geschlecht getrennt gewesen zu sein und Frau Schuster gefiel es besser, wie die Buben dies machten (vgl. Schuster, S.1/Z. 22-26). Die Volksschullehrerin von Frau Schuster fand diese Entwicklung und das Verhalten von ihr nicht in Ordnung und gab ihren Eltern folgenden Rat:

*„Meine Eltern sollten mich in eine Mädchenschule stecken,  
ich sei zu wild und das müsse schleunigst korrigiert werden“  
(Schuster, S. 1/Z. 30-32).*

Frau Schusters Positionierung zur Mädchenschule wird bereits deutlich, da sie in diese „gesteckt“ werden sollte. Was ihre Eltern – vor allem ihre Mutter – dazu bewegte, sich an den Rat der Volksschullehrerin zu halten, glaubt Frau Schuster in der Lebensgeschichte ihrer Mutter zu erkennen. Da ihre Mutter ihre eigenen beruflichen Träume nicht verwirklichen konnte, wollte sie, indem sie dem Rat der Volksschullehrerin folgte, für Frau Schuster eine Unterstützung sein. Dieser Einschub in die Erzählung weist darauf hin, dass Frau Schuster schon häufiger über die Gründe, weshalb ihre Eltern auf den Rat der Lehrerin hörten, nachdachte und nach Erklärungen dafür suchte. Wie unerwünscht das Verhalten von Frau Schuster gewesen war, wird durch die Bezeichnung „müsse schleunigst korrigiert werden“ sehr klar und deutlich. Frau Schuster musste sehr eindeutig vermittelt worden sein, dass ihr Verhalten nicht den damaligen Normen entsprach. Diese Schulwahl muss anscheinend sehr einschneidend für Marianne Schuster gewesen sein:

*„Mein Leben wäre wahrscheinlich anders und vor allem besser*

*verlaufen, hätte sie nicht auf meine Lehrerin gehört“ (Schuster, S. 2/Z. 15-16).*

Frau Schuster ist der Meinung, dass die Entscheidung ihrer Mutter falsch war, aber sie versucht ihre Gründe nachzuvollziehen und weiß, dass sie nur das Beste für sie wollte. Eigentlich, so weist sie nochmals darauf hin, war es der Rat ihrer Lehrerin.

### **Übergang Volksschule – Mädchengymnasium, Ausgrenzungserfahrung**

Für Frau Schuster war der Schulwechsel eine schwierige Zeit, da sie dadurch alle Freunde verlor und sie sich nicht mit ihren Mitschülerinnen anfreunden konnte.

*„Zwar redete ich mit ihnen und es gab anfangs auch zeitweise lose Freundschaften, aber richtig gut verstand ich mich mit keiner einzigen Mitschülerin. Mit der Zeit wurde ich einsam, zog mich zurück, sprach immer weniger mit anderen. Ich streikte - und zwar in jeder Hinsicht. Aufgaben schrieb ich prinzipiell von anderen ab“ (Schuster, S. 2/Z. 20-24).*

Obwohl sie Unterstützung von ihren Mitschülerinnen erhielt, die sie die Hausaufgaben abschreiben ließen, fühlte sich Frau Schuster sehr einsam. Mit dem „Streiken“ drückt sie eine Art von Rebellion aus, die sie jedoch wieder leicht abschwächt, denn Aufgaben erledigte sie trotzdem, auch wenn sie diese abschrieb.

Manchmal schrieb Frau Schuster während Schulstunden Romane. Als sie dabei von einer Lehrerin erwischt wurde, versuchte diese sie vor der Klasse zu blamieren.

*„Offenbar hoffte sie, mich zum Gespött der Klasse zu machen. Niemand lachte, alle hörten ernst und gespannt zu. Man hatte mich öffentlich bloßgestellt, ohne das angestrebte Ziel zu erreichen“ (Schuster, S. 2/Z. 32-34).*

Dieser Vorfall führte dazu, dass Frau Schuster diese und alle Lehrkräfte an dieser Schule zu „hassen“ und alle zukünftigen Arbeiten zur verweigern begann. Mit der Begriffswahl „hassen“, verdeutlicht sie ihre damaligen empfunden Gefühle sehr stark. Um dieses Bild von den Lehrkräften noch deutlicher zu fassen und diesen „Hass“ zu explizieren, belegt sie dies mit Beispielen, wie Schülerinnen im Turnsaal vor der versammelten Schule bloßgestellt wurden, indem man sie bezichtigte, Lügengeschichten erzählt zu haben.

*„Solche Zusammenkünfte machten mir die Lehrer nicht sympathischer. Instinktiv spürte ich, das sie unsere Feinde waren die darauf warteten, jemanden bloßstellen zu dürfen“ (Schuster, S. 3/Z. 16-18).*

Frau Schuster projizierte ihren Ärger und ihre Wut auf alle Lehrkräfte dieser Schule, bezeichnete sie als „Feinde“. Es war dem Anschein nach in dieser Schule üblich, dass die Schülerinnen von Lehrkräften sehr häufig bloßgestellt wurden. In ihrer Erzählung berichtet sie von keinen Lehrkräften, die sich anders verhielten.

Als glückliche Fügung erwies sich nach zweieinhalb Jahren der Schulwechsel in eine Hauptschule. Wie dieser tatsächlich zustande kam, lässt Frau Schuster aus. Es könnte damit zusammenhängen, dass sie rebellierte und keine Arbeiten für die Schule erledigte.

*„Ich atmete auf, mir ging es von einem Augenblick auf den anderen besser. Es war eine gemischte Schule, ich fand wieder Freunde, ich lebte wieder auf“ (Schuster, S. 3/Z. 22f).*

Dieser Schulwechsel war für Frau Schuster sehr wichtig, wie sie durch die Metapher, wieder aufatmen zu können, klar zum Ausdruck bringt. Auch ihre Wahrnehmung über sich selbst verbesserte sich und es war ihr auch wieder möglich Freundschaften zu schließen.

*„Mein Selbstbild als Totalversager milderte sich etwas, ich hielt mich nicht mehr für total dumm“ (Schuster, S. 3/Z. 26f).*

Somit wird nochmals deutlich, dass dies eine schwierige Zeit für Frau Schuster war. Die Zuschreibungen „Totalversager“ und „total dumm“, scheinen ihr im Mädchengymnasium vermittelt worden zu sein, und drücken damit auch stark aus, wie schlecht es Frau Schuster in dieser Zeit ergangen sein muss. Sie betont dies explizit mit der Zuschreibung „total“.

### **Haushaltungsschule, Frausein – Rollenbild, gibt auf – streikt**

Die positiven Entwicklungen in der neuen Schule waren nicht von langer Dauer, da nach der vierten Klasse Hauptschule wieder ein Schulwechsel bevor stand. Dass der Wechsel in eine Haushaltungsschule nicht im Sinne von Frau Schuster war, bringt sie deutlich zum Ausdruck, indem sie diesen als „Fehler“ bezeichnet:

*„Derselbe Fehler wurde wiederholt. Man schickte mich zum Aufnahmetest in eine Haushaltungsschule die ausschließlich von Mädchen besucht wurde“ (Schuster, S. 3/Z. 35-37).*

Sie erzählt, dass sie als Beste beim Aufnahmetest abgeschnitten hatte, jedoch war Frau Schuster vermutlich die Tragweite ihrer Leistung und deren Konsequenz nicht bewusst, denn eigentlich wollte sie nicht an diese Schule. In diesem Abschnitt legt Frau Schuster den Fokus auf das damalige Rollenbild von Frauen. Sie ist sich bereits damals bewusst, dass sie es als Frau schwer haben wird, da die verbundenen Erwartungen an das Geschlecht bzw. die Rolle „Frau“, aus ihrer Perspektive, keinen großen Spielraum erlauben würden.

*„Mir wurde immer stärker bewusst, dass ‚Frau sein‘ viele Nachteile hat, dass ich aber immer mehr zur Frau wurde, was ich absolut nicht sein wollte. Zudem merkte ich am Schicksal anderer wie unangenehm das Leben für eine Frau sein kann“ (Schuster, S. 3/Z. 45-47).*

Wie sich diese Nachteile darstellten, erwähnt sie nur kurz: eine Schulkollegin wurde von ihrem Stiefvater sexuell belästigt, eine andere von ihrem Vater geprügelt (vgl. Schuster, S. 3/Z. 1-7).



Frau Schuster wurde durch diese Schule stark in ein Korsett gepresst, mit dem sie selbst nichts anfangen konnte. Zu diesen Erkenntnissen folgte auch noch die Einsamkeit, denn in der Haushaltungsschule konnte sie sich nicht mit den anderen Mädchen anfreunden. Sie begann innerlich zu vereinsamen (vgl. Schuster, S. 3/Z. 40). In Folge begann Frau Schuster wieder alle Arbeiten zu verweigern.

*„Es kam was kommen musste. Wieder begann ich zu streiken und versagte dadurch auf allen Linien. Ein totaler Absturz folgte“ (Schuster, S. 4/Z. 8-9).*

Frau Schuster belegt ihren Absturz, den sie nicht näher beschreibt noch mit dem Adjektiv „total“. Dieser „totale Absturz“ war auch gleichzeitig eine „Katastrophe“ für Frau Schuster. Durch dieses Verhalten, das Frau Schuster schon vom Mädchengymnasium „retten“ konnte, versuchte sie auch dieser Schule und dem dazugehörigem Korsett zu entfliehen. Im Nachhinein betrachtet Frau Schuster diese Katastrophe „als Segen, denn endlich ließ man mich mit Schule in Ruhe. Ich durfte eine Lehre machen“ (Schuster, S. 4/Z. 10). Diese Entwicklung dürfte für Frau Schuster eine Erlösung gewesen sein.

Sie schließt ihre Erzählung, dass in der Berufsschule koedukativ unterrichtet wurde, und führt diesen für sie sehr wichtigen Aspekt explizit noch einmal an.

### 6.5.3 Analytische Abstraktion

#### Prozessstrukturen und Verlaufskurven

Marianne Schusters Erzählung ist stark vom Genderaspekt geprägt, auf den sie selbst immer wieder verweist und sich darauf bezieht. Sie konstruiert sich als „lautes“ Mädchen, das lieber mit Buben spielt. Diese Freundschaften beziehen sich auf gemeinsame Interessen, wie beispielsweise das „Raufen“, dem in ihrer Erzählung nur die Buben nachgehen. Daher spielt bei der Wahl der Freundschaften nicht die Persönlichkeit der Kinder eine Rolle, sondern das Verhalten und die Interessen. Demnach kann Marianne

Schuster mit Mädchen nichts anfangen.

Das institutionelle Ablaufmuster steht in Frau Schusters Geschichte klar im Vordergrund, da sich ihre Erzählung vor allem auf die Pflichtschulzeit konzentriert. Jedoch lehnt sich Frau Schuster in ihren Möglichkeiten immer wieder gegen institutionelle Bedingungen auf. In der Volksschule beispielsweise, ist sie nicht das „brave“ Mädchen, das den „schlimmen“ Buben „ruhig“ macht, wie es von der Volksschullehrerin erwartet wird. Als die Eltern den Rat der Volksschullehrerin befolgen, muss Marianne Schuster ein Mädchengymnasium besuchen, ohne Einfluss auf diese Entscheidung zu haben. Auch dort kann sie keine Freundschaften zu Mädchen schließen und macht dies wieder am Verhalten, und nicht an den Persönlichkeiten dieser fest. Frau Schuster passt sich von Beginn an nicht an, arbeitet nicht mit und erledigt schlussendlich auch keine Aufgaben mehr (die sie vorher auch nur abschreibt). Ihre aktiven, destruktiven Handlungen führen nach zwei Jahren soweit, dass es zu einem Schulwechsel kommt. Durch den Schulwechsel an eine Hauptschule, die koedukativ geführt wird, ist es ihr wieder möglich, Freundschaften zu schließen, schulische Erfolge zu erlangen und dadurch auch ihr Selbstbild aufzuwerten, welches sich bis dahin sehr negativ entwickelte. Nach der vierten Klasse muss sie wieder eine Mädchenschule besuchen. Dies führt wieder zur Vereinsamung. In dieser Zeit wird ihr immer mehr bewusst, welche Nachteile es hat, eine Frau zu sein. Es wird immer deutlicher, dass sie sich weiterhin nicht auf diese Rollentrennung einlassen möchte. Sie rebelliert wieder und dies dazu führt, dass sie eine Lehre beginnen darf. Dies könnte als Ausbruch aus dem institutionellen Ablaufmuster betrachtet werden.

Ab der Lehre beginnt für Frau Schuster eine bessere Zeit. Denn die Berufsschule ist nicht täglich zu besuchen und diese ist nicht nach Geschlecht getrennt.

Die Erzählung von Marianne Schuster ist von Verlaufskurven geprägt. Da sie sich nicht an erwartete Muster und Normen hält, die einem Mädchen zu dieser Zeit entsprachen, soll es zu einer „Korrektur“ kommen, die durch einen Schulwechsel in ein Mädchengymnasium erfolgen soll. Frau Schuster knüpft keine Freundschaften, schreibt Aufgaben nur ab und ergibt sich

sonst sozusagen ihrem Schicksal. Als sie von einer Lehrerin bloß gestellt wird, beginnt sie zu streiken und macht nichts mehr.

Der Schulwechsel an eine koedukative Hauptschule kann als Neuanfang betrachtet werden. Doch diese Phase hält nicht lange an, denn nach zwei Jahren schließt sie die Schule ab und ihre Eltern melden sie an einer „Haushaltungsschule“ an. Die dortige Aufnahmeprüfung schließt sie als eine der Besten ab. Doch in dieser pädagogischen Institution ist sie wieder nur mit Frauen und Vorbildern konfrontiert, die sie selbst strikt ablehnt. Frau Schuster beginnt zu streiken und ein „totaler Absturz folgte“ (Schuster, S. 4/Z. 9). Diese „Katastrophe“ führt dazu, dass sie eine Lehre beginnen darf, die mehr ihrer Intention entspricht, da sie nun nicht mehr in diese Geschlechtertrennung gedrängt wird.

### **Zentrale Aspekte und Bedeutung der Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte**

In Marianne Schusters Erzählung wird deutlich, dass sie in Bildungseinrichtungen immer wieder vermittelt bekommt, nicht den Rollenerwartung zu entsprechen, die an Mädchen und Frauen gestellt wurden. Sie ist ein Mädchen, das „laut“ ist, „rauft“, mit „Bällen spielt“ und sich am liebsten mit Buben umgibt. Dieses Verhalten, erfordert eine „Korrektur“, so wird dies von der Volksschullehrerin vermittelt. Ihre Eltern nehmen den Rat der Volksschullehrerin an und so muss Marianne Schuster ein Mädchengymnasium besuchen. Marianne Schuster versucht die Entscheidung ihrer Eltern nachzuvollziehen, indem sie in der Lebensgeschichte ihrer Mutter Erklärungen dafür sucht. Ihre Mutter hatte selber viele Träume und Berufswünsche, konnte diese aus verschiedensten Gründen nicht verwirklichen und hofft, durch den Rat der Volksschullehrerin das Beste für Marianne Schuster zu tun. Für Frau Schuster spielt diese Entscheidung und deren Gründe immer noch eine wichtige Rolle.

Im Mädchengymnasium findet sie keinen Anschluss und grenzt sich von den Mitschülerinnen aus. Sie fühlt sich nicht wohl und macht nichts mehr für die Schule, was sie als streiken bezeichnet. Zu ihrer Einsamkeit und der Entwicklung eines negativen Selbstbilds als „Totalversagerin“ erlebt sie

weiterhin Ausgrenzung, als sie von einer Lehrerin bloß gestellt wird und „zum Gespött der Klasse“ (Schuster, S. 2/Z. 33) gemacht werden sollte. Sie erlebt auch, wie andere Mädchen vor der gesamten Schule im Turnsaal bloß gestellt werden und kritisiert diese Form von Erziehung stark.

Erst als es zu einem Schulwechsel in eine koedukative Hauptschule kommt, bessert sich das Selbstbild von Frau Schuster und sie findet Freunde. Nach Abschluss der Hauptschule ist Marianne Schuster wieder mit den bereits bekannten Problemen konfrontiert. Sie muss eine „Haushaltungsschule“ besuchen und verliert abermals alle ihre Freunde. Auch an dieser Institution wird wieder sehr deutlich, dass sich Marianne Schuster nicht an das Frauenbild und deren Erwartungen anpassen kann und möchte, denn dort wird ihr noch stärker bewusst, dass „Frau sein‘ viele Nachteile hat“ (Schuster, S. 3/Z. 45).

Durch diese Erfahrungen hat Marianne Schuster bis heute ein sehr negatives Bild von Schule. Die pädagogische Institution Schule schränkte Frau Schuster massiv in ihrem Verhalten und ihren Vorlieben ein, da sie den dortigen Normen und Vorstellungen, wie ein Mädchen zu sein hat, anscheinend absolut nicht entsprach. Dieses „Fehlverhalten“ bzw. unerwünschte Verhalten zieht sich als Grund für anhaltende und immer wieder auftretende Ausgrenzungserfahrungen durch die Erzählung von Frau Schuster. Hier ist besonders der ausgrenzende Charakter der Bildungseinrichtung Schule und deren Akteurinnen und Akteure zu erkennen.

# Kapitel 7

## Vergleich der Fälle

Um die Forschungsfragen *Wie erleben Menschen Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen? Welche Bedeutung hat die Ausgrenzungserfahrung in der/ihrer Lebensgeschichte?* beantworten zu können, sollen die vorliegenden autobiographischen Texte von Sarah Schwarz, Rosa Zeiler, Erna Sirner, Marlene Vogelhuber und Marianne Schuster einem Vergleich unterzogen werden. Ziel dieses Auswertungsschrittes ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen als auch Auffälligkeiten zu erkennen (vgl. Kleemann et al. 2013: 100).

In der Analyse der einzelnen Fälle lassen sich Bedingungen für Ausgrenzungserfahrungen ableiten, die den Fällen gemein sind. Diese Bedingungen stellen sich durch Armut, Krankheit/Behinderung und Geschlecht dar. Eine weitere besondere Rolle in den vorliegenden Fällen kommt Lehrkräften zu. So plakativ diese Aspekte auch erscheinen mögen, kann Ausgrenzung diesen nicht per se zugeschrieben werden. Ob es tatsächlich zur Ausgrenzung kommt, ist in den vorliegenden Fällen immer auch von anderen Faktoren abhängig. Durch die Analyse wird die Prozesshaftigkeit von Ausgrenzung und deren Dynamik, als auch die Bedeutung des Umfelds sehr deutlich.

Hinsichtlich der herauskristallisierten Bedingungen erfolgt der Vergleich der Fälle, um exaktere Aussagen über subjektive Ausgrenzungserfahrungen in Bildungseinrichtungen treffen zu können, bevor im Anschluss die Bedeutung von Ausgrenzungserfahrung in den Lebensgeschichten der Personen verglichen wird.

## 7.1 Bedingungen für drohende und erlebte Ausgrenzungserfahrungen in Bildungseinrichtungen

### 7.1.1 Armut

Die Bedingungen des Aufwachsens von Rosa Zeiler, Sarah Schwarz, Marlene Vogelhuber und Erna Sirna sind aufgrund der Kriegszeit prekär. Ihre Schulzeit ist geprägt von Nationalsozialismus, Krieg, Bombardierungen und den Kriegsfolgen.

Der Aspekt der Armut wird in den Lebensgeschichten erstmals am Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe I relevant und beeinflusst die weitere Schulwahl. Auch spätere Übergänge von Sekundarstufe I auf Sekundarstufe II sind, wie auch davon unabhängige Situationen, von diesem Aspekt geprägt. Viele der Situationen können durch ein unterstützendes Umfeld aufgefangen werden, sodass es zu keiner Ausgrenzungssituation kommen kann. Jedoch soll in diesem Kapitel aufgezeigt werden, an welchen Stellen Ausgrenzung auftrat bzw. drohen hätte können.

So kann ein Großteil der Eltern das Schulgeld für das Gymnasium nicht aufbringen, was zu einem Schulwechsel in die Hauptschule führt. Am Beispiel von Frau Schwarz wird der damit verbundene Ausschluss bzw. die Ausgrenzung aus dem bestehenden sozialen Umfeld deutlich:

*„Meine Freundinnen wechselten alle ins Gymnasium A-Gasse, ich in die Hauptschule B-Gasse. Das tat schon weh“ (Schwarz, S. 9/Z. 25f).*

Diese Situation resultiert aus den Umständen der Lebenssituation von Frau Schwarz. Die erlebte Armut beschreibt sie in der Erzählung, „zu elft bei [ihrer] Tante in einer Dreieinhalb-Zimmer-Wohnung“ gelebt zu haben (Schwarz, S. 7/Z. 26-27). Weiter war es ihr nicht möglich, nach der Volksschule an ein Gymnasium zu wechseln, da zu dieser Zeit ihre Mutter ihre Arbeitsstelle verlor.

*„Wir standen vor dem Nichts. Das Gymnasium kostete Schulgeld – Freiplätze gab es trotz der Bemühungen meiner geliebten Frau Lehrerin Maier nur für österreichische Staatsbürger. So blieb eben die Hauptschule“ (Schwarz, S. 9/Z. 19-21).*

In dieser Situation wird das Empfinden des „nicht mehr teilhaben Könnens“ sehr deutlich angesprochen. Hier kann an Bude und Lantermann (2006) verwiesen werden, die – knapp zusammengefasst – feststellen, dass Exklusionsempfinden, vom eigenen Empfinden über die eigene Lage abhängig ist (vgl. Kapitel 2.3 „Ausgrenzung als persönliche Erfahrung“).

Frau Zeilers Armut wird sichtbar, als sie von den Schiferien erzählt. Sie hat keine Schibekleidung (weder Anorak und noch Mütze) und keine Schiausrüstung. Durch die Unterstützung ihrer Lehrerinnen war es ihr möglich, an den Schiferien teilzunehmen und nicht davon ausgeschlossen zu werden (vgl. Zeiler, S. 2/Z. 7-10). An dieser Stelle, wird auch die Unterstützung von Lehrkräften (siehe Kapitel 7.2 „Die Rolle der Lehrkräfte“), zur Verhinderung von Ausgrenzung sehr deutlich.

Auch bei der Berufswahl und den damit in Verbindungen stehenden, sich bietenden oder nicht bietenden Möglichkeiten, spielen Armut und Ausgrenzung eine Rolle. Frau Zeiler konnte sich vorstellen, als Schneiderin oder Weißnäherin zu arbeiten. Als ihre Lehrerin davon hörte, sprach sie mit den Eltern, damit sie eine weiterführende Schule besuchen konnte.

*„Meine Eltern waren erschrocken. Sie hatten so wenig Geld und mussten unendliche Opfer bringen. Aber ich kam in die Handel[s]akademie“ (Zeiler, S. 2/Z. 26-27).*

Durch dieses Zitat wird sehr deutlich, dass für Frau Zeilers Eltern eine weitere Schulausbildung von Grund auf nicht als Möglichkeit gesehen wurde, und es unabhängig davon fast unmöglich gewesen wäre, sie an eine weiterführende Schule zu schicken.

Auch eine andere Facette von Armut wird in Frau Zeilers Lern- und Bildungsgeschichte sichtbar. Sie berichtet, dass in Mathematik nur die Mitschülerinnen und Mitschüler in der Handelsakademie eine positive Note

hatten, „deren Eltern ihnen zuhause helfen konnten“ (Zeiler, S. 2/Z. 42-43). An dieser Stelle wird sehr deutlich, welche Möglichkeiten „Sozialkapital“ (siehe Kapitel 4.2.2 „Bourdieu's Theorie zur sozialen Ungleichheit“) bieten kann: andere Mitschülerinnen und Mitschüler können auf die Hilfe der Eltern und dadurch auf mehr „Sozialkapital“ zurückgreifen, als Rosa Zeiler. Da sie ihre Sommerferien mit lernen und Nachhilfestunden bei einer „älteren Schülerin“ verbrachte, bestand sie die Nachprüfung (vgl. Zeiler, S.2/Z. 44) trotzdem.

In allen angeführten Fällen ist Bourdieus Theorie zur sozialen Ungleichheit erkennbar. So ist Armut nicht nur durch das Fehlen von ökonomischen Kapital ersichtlich, sondern auch durch den Mangel von Sozialkapital. Fehlendes ökonomisches Kapital führt zum Beispiel dazu, dass Frau Schwarz – wie bereits angeführt – nicht an ein Gymnasium wechseln kann.

Es wird jedoch auch die Bedeutung von „Sozialkapital“ in Form von Personen, die unterstützen, Möglichkeiten aufzeigen und fehlendes ökonomisches Kapital ausgleichen, deutlich. Dies wird am Beispiel von Frau Zeiler ersichtlich, der es durch den Einsatz von Lehrerinnen möglich war, an einem Schiausflug teilzunehmen. Sie wurde dadurch nicht von der Klassengemeinschaft ausgegrenzt und hatte die Möglichkeit, die Erfahrung zu machen, auf Schiern zu stehen und das Schifahren zu lernen. Auch der Wechsel an eine weiterführende Schule war nur so möglich. Durch den Einsatz von sozialem Kapital zeigen diese Fälle, dass sich weitere Perspektiven, Möglichkeiten und Chancen eröffnen können.

Im Umfeld von ökonomischer Armut wird auch das Konzept Habitus am Beispiel von Frau Schwarz Lern- und Bildungsgeschichte deutlich. Sie wird von ihrer Lehrerin darauf angesprochen, dass Kinder die kein Lexikon besitzen, an dieser Schule nichts verloren hätten. Hier wird die Ausgrenzung aufgrund des „mitgebrachten“ Habitus deutlich. Die Lehrerin hat eine bestimmte Erwartung an Schülerinnen und Schüler, die eine weiterführende Schule besuchen. Wiederum wurde durch andere Mitschülerinnen dieses fehlende Kapital in Form von Sozialkapital ausgeglichen (vgl. Schwarz, S. 12f/Z. 49-4).



Alle angeführten Fälle von drohender oder tatsächlicher Ausgrenzung werden vom Umstand absoluter oder relativer Armut bedingt. Wie bereits erwähnt, hängt der Verlauf und der Eintritt jedoch immer auch von weiteren Faktoren ab, die konkreten Beispiele zeigen diesen Einfluss in positiver wie negativer Form.

### 7.1.2 Krankheit und Behinderung

In den Erzählungen von Rosa Zeiler, Sarah Schwarz und Erna Sirner wird von Krankheit oder Behinderung berichtet und deren Relevanz in Bezug auf Ausgrenzung thematisiert. Wie auch der Zusammenhang mit Armut, führen diese Bedingungen nicht zwingendermaßen zu Ausgrenzung. In erster Linie ist es wieder vom Umfeld und unterstützendem sozialem Kapital abhängig, ob diese Bedingungen zu Ausgrenzung führen.

Bei einer Untersuchung in der Schule wurde bei Rosa Zeiler Tuberkulose diagnostiziert. Durch diese Krankheit war es ihr nicht immer möglich, am Schulunterricht teilzunehmen. Trotz des Ausschlusses von der Möglichkeit, den Unterricht zu besuchen, wird sie von der Lehrerin unterstützt und sie konnte den fehlenden Unterrichtsstoff gut nachholen (vgl. Zeiler, S. 1/Z. 38-42). Dadurch wurde einer drohende Ausgrenzung im weiteren Bildungsverlauf vorgebeugt und sie kann die Schule erfolgreich absolvieren.

Sarah Schwarz leidet von Geburt an an einer Hüftluxation und bezeichnet dies in ihrer Erzählung als Hüftleiden. Diese Behinderung führte, bezogen auf den Bildungsbereich, vorerst zur Ausgrenzung durch den Volksschullehrer, der sie vor der Klasse aufgrund ihrer Behinderung zum Gespött machte. Als sie aufgrund einer Hüftoperation ein Semester lang die Hauptschule nicht besuchen konnte, wurde sie – ähnlich wie bei Frau Zeiler – von einer Mitschülerin mit Lernunterlagen versorgt, was von einer Lehrerein initiiert wurde (vgl. Schwarz, S. 11/Z. 24-31). Auch Frau Schwarz konnte so dem drohenden Ausschluss entgehen und ihre Schullaufbahn erfolgreich weiterführen.

Frau Sirners Hand wurde im Krieg von einem „Artilleriegeschoss“ (vgl. Sirner, S. 3/Z. 32-36) getroffen und hat dadurch, wie sie schreibt „bleibende

Behinderungen davon getragen“ (Sirner, S. 4/Z. 14f).

*„Nach dem Verheilen aller Wunden blieben mir bis heute ein Metallsplitter im linken Knie und eine verkrüppelte linke Hand. Später wurde ich mit 60%iger Invalidität eingestuft“ (Sirner, S. 4/Z. 15-18).*

Aufgrund dieser Verletzung wurde ihr von einer Lehrerin geraten, sich vom Unterrichtsgegenstand Maschinenschreiben befreien zu lassen. Diese Entscheidung hätte sie im weiteren Verlauf von einer Reihe an Berufen ausgeschlossen, und ihren später gewählten Beruf als Buchhalterin nicht möglich gemacht: „(...) ,denn für eine Bürotätigkeit wirst du so wie so nie geeignet sein“ (Sirner, S. 4/Z. 26f). Trotz dieser schweren Handverletzung wollte Erna Sirner an der Maschinenschreibstunde teilnehmen und entwickelte ein System, bei dem sie mindestens genauso schnell war, wie die anderen Schülerinnen beim Tippen mit zehn Fingern (vgl. Sirner, S. 4/Z. 23-29).

Durch diese Beispiele wird ganz klar, dass es vom Umfeld abhängt, ob es durch Krankheiten oder Behinderung zu Ausgrenzung kommt. Denn eigentlich ist es das Umfeld, das die Personen ausgrenzt oder einschränkt. Durch die Unterstützung die Frau Zeiler und Frau Schwarz während ihres Krankenhausaufenthalts erhielten, konnten sie das jeweilige Schuljahr erfolgreich beenden bzw. fortsetzen und es zeigt sich deutlich die Funktion von sozialem Kapital nach Bourdieus Theorie. Im Gegensatz dazu entwickelte Frau Sirner eigeninitiativ ein System, um ihre körperliche Einschränkung auszugleichen.

### 7.1.3 Geschlecht

Neben den bereits erwähnten Bedingungen, ist auch Geschlecht eine, die in den ausgewählten autobiographischen Texten – vor allem bei Marianne Schuster und Marlene Vogelhuber – eine Rolle spielt.

Dazu ist es notwendig zu erläutern, das Geschlecht im Kontext dieser Arbeit aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet wird. Zusammenge-

fasst wird unter diese Perspektive verstanden, dass „soziale Wirklichkeit nicht einfach ‚da‘ ist, sondern erzeugt wird und sich auf- und zusammenschichtet“ (Gildemeister 2008: 173). Geschlecht soll nicht isoliert betrachtet werden, sondern die dahinterliegenden Prozesse und die Herstellung von Geschlecht. „Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit wird nicht als quasi natürlicher Ausgangspunkt von und für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben betrachtet, sondern als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse“ (ebd.: 172). „So wenig wir unser Geschlecht ‚von Natur aus haben‘, so wenig ‚haben‘ wir eine Biographie“ (Dausien 2000: 100). Im Kontext der analysierten Texte und der Zeit, aus der die Erfahrungen berichtet werden, ist Geschlecht und die Rolle der Geschlechter stark von damals vorherrschenden Rollenbildern und -verständnis geprägt.

Am Beispiel Geschlecht wird auch das Konzept Habitus deutlich. Es existiert eine gewisse Rollenerwartung – vor allem im Kontext der Zeit, von der diese autobiographischen Texte großteils handeln – an die Rolle der Frau, die gesellschaftlich erfüllt werden soll.

Frau Marianne Schuster fügte sich nicht in das von ihr erwartete Rollenbild ein und sollte daher auf Empfehlung der Volksschullehrerin in ein Mädchengymnasium wechseln. In diesem Gymnasium wurde statt Latein Handarbeiten unterrichtet, wie Marianne Schuster beschreibt. Obwohl ihre Interessen nicht auf diesen Gebieten lagen, musste sie aufgrund ihres, für ein Mädchen nicht konformen Verhaltens, in diese Schule wechseln (vgl. Schuster, S. 1/Z. 30-36). Die Umstände, die Freunde aus der alten Schule zu verlieren und in der neuen Schule keinen Anschluss zu finden, führen zu sozialer Ausgrenzung und Vereinsamung. Diese Erfahrung muss Frau Schuster nach weiteren Schulwechsel auch noch einmal in der „Haushaltungsschule“ machen. Frau Schuster versucht dabei, ihre damaligen Gedanken und ihre Gefühlswelt zu rekonstruieren:

*„Mir wurde immer stärker bewusst, dass ‚Frau sein‘ viele Nachteile hat, dass ich aber immer mehr zur Frau wurde, was ich absolut nicht wollte“ (Schuster, S. 3/Z. 45-46).*

Durch diesen Satz wird deutlich, dass sie selbst explizit erkannte, dass ihr

aufgrund ihres Geschlechts Benachteiligung widerfuhr.

Dass Frauen zur damaligen Zeit nicht die gleichen Chancen wie Männer hatten, wird auch in Marlene Vogelhubers Erzählung deutlich. Vor allem bei der Berufswahl verortet sie grobe Benachteiligungen und Ausgrenzung.

*„Ich versuchte die Aufnahmeprüfung in der Chemieschule in der A-Gasse, aber von ca. 100 Bewerbern wurden nur 30 aufgenommen und da nur die Buben. Kein Mädchen war darunter. Also was sollte ich nun machen. Für uns junge Leute war es damals schwer eine Lehrstelle zu bekommen. Besonders als Mädchen“ (Vogelhuber, S. 9/Z. 16-20).*

Auch in der Berufsschule hatten sie und ihre Schulkolleginnen anfangs Schwierigkeiten in der Männergruppe akzeptiert und gleichwertig behandelt zu werden. Knapp drei Jahre lang wurden sie „verspottet“. Erst im dritten Jahr fand dies ein Ende (vgl. Vogelhuber, S. 11/Z. 6-8). Hätte Frau Vogelhuber sich jedoch an diese Normen und Vorgaben gehalten, hätte sie nicht die Möglichkeiten bekommen eine Lehre abzuschließen.

Durch diese Erfahrungen von Marianne Schuster und Marlene Vogelhuber wird die Benachteiligung aufgrund des Geschlechts deutlich. Marianne Schuster passte als Kind schon nicht in das gewünschte Rollenbild während Marlene Vogelhuber diese Differenz erst so richtig zu spüren bekam, als es um die Chancen in der Berufswahl und in der Ausbildung in einem männerdominierten Beruf ging.

## 7.2 Die Rolle der Lehrkräfte

Lehrerinnen und Lehrer sind das pädagogische Personal, welches in der Bildungseinrichtung Schule – im Sinne einer pädagogischen Institution – beschäftigt und mit der Aufgabe betraut ist, Schülerinnen und Schüler zu unterrichten.

Lehrkräften kommt, bezogen auf die herangezogenen Lern- und Bildungsgeschichten, eine besondere Rolle zu: einerseits werden sie in allen herange-

zogenen Fällen als verantwortliche Akteurinnen und Akteure beschrieben, wenn es zur Ausgrenzung kommt. Andererseits wird auch von Lehrkräften berichtet, die als Unterstützung bei schwierigen Prozessen dienen und Ausgrenzung dadurch verhindern konnten. Dieses Phänomen ist im Konzept „Gatekeeper“ erklärt. Lehrkräfte sind Gatekeeper, „da ihre Beurteilungen bestimmte Pfade im Lebensverlauf eröffnen oder versperren können“ (Becker/Birkelbach 2013: 208) und gehören zur Kategorie „institutionelle Gatekeeper“ (Hollstein 2007: 55). „Institutionelle Gatekeeper begleiten, kontrollieren und gestalten als so genannte ‚Zugangswärter‘ die Statusübergänge im Lebenslauf von Individuen“ (ebd.: 56). Diese Definition von Gatekeepern<sup>1</sup> zeigt deutlich, dass Entscheidungen und Handlungen von Gatekeepern maßgeblichen Einfluss auf die Biographie von Personen haben können<sup>2</sup> (vgl. ebd.).

Im Folgenden sollen die vorliegenden Erzählungen im Bezug auf die Rolle der Lehrkräfte im Kontext von Ausgrenzung verglichen werden. Hierzu soll im ersten Schritt die Rolle der Lehrkräfte als ausgrenzende Akteurinnen und Akteure und in weiterer Folge deren Rolle als positiv Einflussnehmende zum Tragen kommen.

In Rosa Zeilers Schulerfahrungen spielt Angst eine große Rolle. Diese Angst entwickelt und manifestiert sich durch die Art, wie die Volksschullehrerin mit ihr und den anderen Kindern in der Klasse umgeht. Frau Zeiler wäre durch die Angst und die daraus resultierende Handlungsfähigkeit beinahe in der „Hilfsschule“<sup>3</sup> gelandet (vgl. Zeiler, S. 1/Z. 6), was ihren weiteren Bildungsverlauf deutlich beeinflusst und sie von vielen Möglichkeiten ausgeschlossen hätte. Trotzdem hat sie in ihrem weiteren Leben vor jeder

---

<sup>1</sup>Hollstein (2007) merkt an, dass der Terminus „Gatekeeper“ seit den Arbeiten von Lewin (1951) zu „breit verwendet“ wird und sie daher eine terminologische Differenzierung vorschlägt (ebd.: 80). Auch Behrens und Rabe-Kleberg (2000) plädieren auf eine exaktere Begriffsbestimmung (vgl. ebd.: 102). Für den Kontext dieser Arbeit wird der von Hollstein präsentierte Begriff „institutioneller Gatekeeper“ verwendet.

<sup>2</sup>Hollstein (2007) untersuchte die Bedeutung der „Übergangsempfehlung von Grundschullehrer/innen“ für die „Übersetzung von Sozialkapital in andere Ressourcen, in diesem Fall der Bildungsbeteiligung (...)“ (ebd.: 76). Deutlich wurde, dass Lehrkräfte in dieser Entscheidung in erster Linie auf das Sozialkapital in Form der Eltern als mögliche Unterstützung achten und diese den ausschlaggebenden Grund für Entscheidung darstellt (vgl. ebd.: 76f).

<sup>3</sup>Hilfsschule wäre mit der heutigen Sonderschule gleichzusetzen.

neuen Situation zuerst Angst und muss sich selbst Mut zusprechen (vgl. Zeiler, S. 3/Z. 14).

Marlene Vogelhuber kam als Linkshänderin in die Schule. Ihre Volksschullehrerin zwang sie, mit der rechten Hand zu schreiben und sie musste deswegen eines Tages länger in der Schule bleiben als alle anderen Kinder. Es tat ihr weh, dass alle Kinder nachhause gehen durften und nur sie länger in der Schule bleiben musste und sie betont dies auch mehrmals (vgl. Vogelhuber, S. 2/Z. 15-20). Auch die Handarbeitslehrerin verlangte von ihr, mit der rechten Hand zu nähen. In diesem Fallbeispiel wird sehr deutlich, wie die Institution Schule Unterscheidungen trifft und durch Vorgaben, wie beispielsweise das Verbot mit links zu schreiben, weitere Ungleichheit herstellt und institutionelle Diskriminierung forciert. Erst bei der Gesellenprüfung konnte sie die Erfahrung machen, dass es bewundernswert ist, mit links und rechts konstruieren zu können (vgl. Vogelhuber, S. 11/Z. 11-14). Bis dahin wurde ihr seitens der meisten Lehrkräfte vermittelt, dass es nicht in Ordnung ist, mit der linken Hand zu arbeiten und sie wurde gezwungen, sich umzustellen.

Marianne Schuster wird im Gymnasium während der Stunde beim heimlichen Verfassen einer Geschichte von einer Lehrerin entdeckt. Diese möchte Frau Schuster vor allen anderen Mädchen in ihrer Klasse bloß stellen und „(...) zum Gespött der Klasse zu machen. Niemand lachte, alle hörten ernst und gespannt zu. Man hatte mich öffentlich bloßgestellt, ohne das angestrebte Ziel zu erreichen“ (Schuster, S. 2/Z. 31-34). Frau Schuster berichtet auch von anderen Vorkommnissen, bei denen Mitschülerinnen von Lehrkräften vor der gesamten Schule öffentlich bloß gestellt wurden (vgl. Schuster, S. 2f/Z. 46-7).

Erna Sirner wird von ihrer Klassenvorständin „niedergemacht“: „Stets sagte sie: ‚So, und nun wird uns das die Sirner erörtern, denn die ist ja angeblich so gescheit (...)‘“ (Sirner, S. 2/Z. 42-43), was sie auf das Lob ihrer vorherigen Lehrerin gegenüber der neuen Lehrerin zurückführt. Auch ihr Berufswunsch Lehrerin wird von einer Lehrkraft herabgewürdigt. Denn sie sei eher als „Dienstbotin“ geeignet, nicht als Lehrerin (vgl. Sirner, S. 3/Z. 9-10). Für sie ist diese Art, wie in der Schule mit den Kindern umgegangen

wird in einer Zeit, die von Angst vor ständigen Bombenangriffen geprägt ist, kaum aushaltbar.

Frau Schwarz musste während ihrer Volksschulzeit Ausgrenzung durch den Volksschullehrer erfahren. Einmal machte er sich in der Klasse vor allen anderen Kindern über ihren Gang, der aufgrund ihrer angeborenen Hüftluxation anders aussah, lustig, woraufhin alle Kinder zu lachen begannen (vgl. Schwarz, S. 5/Z. 13-16). Durch die Angst vor ihrem Volksschullehrer konnte sie auch in Mathematik nicht die geforderten Leistungen erbringen (vgl. Schwarz, S. 4f/Z. 40-4) und er ließ keine Situation aus, sie zu blamieren. So musste sie, obwohl sie vom Turnunterricht befreit war, trotzdem daran teilnehmen. Wenn sie sich nicht an den Takt beim Laufen hielten, wurden sie mit dem Schlägel eines Tamburins geschlagen (vgl. Schwarz, S. 5/Z. 9-11). Sie war nicht nur selbst von Ausgrenzung betroffen, sondern konnte diese auch bei anderen Kindern beobachten. Zu diesen suchte Frau Schwarz bewusst Kontakt und freundet sich mit ihnen an.

Diese Ausführungen belegen, dass Lehrkräften als Akteurinnen und Akteure in Bildungseinrichtungen in den vorliegenden autobiographischen Texten immer wieder verantwortlich sind, wenn Ausgrenzung erkennbar ist.

An dieser Stelle darf – wie bereits angeführt – nicht unerwähnt bleiben, dass in den Lebensgeschichten auch von Lehrkräften berichtet wurde, die gerade bei Übergängen erfolgreich unterstützt haben.

Frau Zeiler erzählt, dass ihre Lehrerin es ihr ermöglichte, eine weiterführende Schule besuchen zu können. Ansonsten hätte sie eine Lehre als Schneiderin in einer Weißnäherei begonnen. Hätte ihre Lehrerin ihr Potenzial nicht erkannt und sich nicht für sie eingesetzt, wäre sie „in einem so geisttötenden Beruf verkommen (...)“ (Zeiler, S. 2/Z. 25-26).

Auch Sarah Schwarz beschreibt ein ähnliches Verhalten ihrer Lehrerin, die sie dabei unterstützte, eine weiterführende Schule zu besuchen. Durch diese Intervention musste Frau Schwarz auch kein Schulgeld in der weiterführenden Schule bezahlen, wie es eigentlich als nicht österreichische Staatsbürgerin damals üblich gewesen wäre (vgl. Schwarz, S. 12/Z. 8-19).

Erna Sirner besuchte nach der Volksschule die Handelsschule. Ein aufmerksamer Lehrer empfahl ihrer Mutter sie in die Handelsakademie anzumelden. Frau Sirner ist ihrem Lehrer „für diesen Rat (...) ewig dankbar“ (Sirner, S. 4/Z. 40-41).

Durch diese Beispiele illustriert sich das unterschiedliche Wirken von Lehrkräften als Gatekeeper und soziales Kapital ganz deutlich. Auf der einen Seite sind Lehrkräfte die Akteurinnen und Akteure, wenn es zur Ausgrenzungserfahrung kommt, und auf der anderen Seite an Übergängen im Bildungswesen oft die hilfreiche Stütze, wenn Eltern keine Hilfe anbieten können oder zu wenig Informationen besitzen. Zusammengefasst kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass in allen hier herangezogenen Bildungs- und Lerngeschichten die Ausgrenzungserfahrung durch die Lehrkraft zustande gekommen ist.

### 7.3 Die Bedeutung von Ausgrenzung in der Lebensgeschichte

Die persönliche Bedeutung der Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte wurde in den einzelnen Fällen bereits intensiv in der jeweiligen Fallanalyse diskutiert.

Als zentrale Gemeinsamkeit mit nachhaltiger Auswirkung, die bis in die aktuelle Zeit reicht, lässt sich in den analysierten Lebensgeschichten die Entwicklung des Selbstbildes und der Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit erkennen. Durch die erlebten Ausgrenzungserfahrungen und die dazu führenden Bedingungen wurden dieses stark negativ beeinflusst. Die Folgen lassen sich in den einzelnen Erzählungen – soweit diese in die Gegenwart reichen – mit hohem Aktualitätsbezug finden und spiegeln unterschiedliche Bewältigungsstrategien wieder. Diese reichen vom eigenen positiven Zuspruch, um sich selbst Mut zu machen, über die Entwicklung von gesteigertem Ehrgeiz bis zur bewussten Darstellung der eigenen, erfolgreichen Karriere, trotz der erlebten Ausgrenzung. Diese ermöglichen es den betroffenen Personen, bewusst die Kontrolle zu übernehmen und den weiteren Lebensentwurf aktiv zu gestalten.



In engem Zusammenhang dazu steht die Erkenntnis, dass die Erfahrungen im Umfeld der Bildungseinrichtung Schule für die Betroffenen prägend waren und bis heute thematisiert werden. Bereits die Teilnahme am Schreibaufsatz lässt auf eine aktive und notwendige Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen schließen. Auch die detaillierten Schilderungen und Erinnerungen zeigen, dass diese bis heute präsent sind und relevant erscheinen. Hier zeigt sich die besondere Rolle, welche die Bildungseinrichtung Schule in den Leben dieser Personen spielt, deutlich.

Der Einfluss der von der Bildungseinrichtung Schule gebotenen aber auch verwehrten Möglichkeiten auf den Lebensentwurf ist den erzählenden Personen bewusst und wird auch immer wieder explizit erwähnt. So führt zum Beispiel Frau Schuster an:

*„Mein Leben wäre wahrscheinlich anders und vor allem besser verlaufen, hätte sie [die Mutter] nicht auf meine Lehrerin gehört“ (Schuster, S. 2/Z. 15-16).*

Frau Zeiler führt an, dass sich ihr Lebensverlauf durch nicht zur Verfügung stehende Möglichkeiten durchaus hätte anders gestalten können und die explizite Erwähnung lässt erkennen, dass ihr die Konsequenzen des damals drohenden Hilfsschulbesuchs bewusst sind.

*„Sonst wäre ich vielleicht in der Hilfsschule gelandet“ (Zeiler, S. 1/Z. 6).*

Die selbst erlebten und auch beobachteten Ausgrenzungssituationen erscheinen in den Augen der Biographieträgerinnen als Unrecht und prägen so bis heute das Bild der Bildungseinrichtung Schule. Besonders deutlich wird das in den Ausführungen von Frau Zeiler, deren Schulzeit von Angst und Ausgrenzung geprägt war:

*„Kaltschnäuzige Lehrer und diktatorische Arbeitgeber haben vieles gemeinsam. Sie verbreiten Angst und Schrecken und untergraben so die natürliche Intelligenz ihrer Untergebenen“ (Zeiler, S. 3/Z. 38-41).*

Neben der Entwicklung des Selbstbildes stellt das Verständnis und die Bedeutung von Werten eine zentrale Rolle dar. Viele der erlebten Ausgrenzungserfahrungen werden von den Betroffenen durch das Fehlen von Werten wie Menschlichkeit, Nächstenliebe, Herzenswärme oder Zuwendung erklärt. Im weiteren Leben nehmen genau diese bei den Betroffenen einen gesteigerten Stellenwert ein und werden auch immer wieder eingefordert. So betont Frau Sirner deutlich, dass sie diese Werte, die sie durch die „guten“ Lehrkräfte erfahren konnte, an ihre Kinder weiterzugeben hofft. Auch Frau Schwarz führt an, dass es immer wieder auf „das Menschliche“ ankommt, wenn sie von ihren Berufserfahrungen als Lehrerin berichtet. Wie wichtig diese Werte in den Augen der erzählenden Personen sind und welche Relevanz diese auch heute noch haben, lässt sich in der Aussage von Frau Zeiler sehr deutlich erkennen:

*„Lehrer können Segen oder Unglück fürs Leben sein. Wenn sie das nur begriffen! Es geht viel häufiger um das ‚wie‘ als um das ‚was‘“ (Zeiler, S. 3/Z. 5-7).*

Und in weiterer Folge:

*„Zuwendung wäre das Zauberwort für alle Lehrer“ (Zeiler, S. 3/Z. 27).*

# Kapitel 8

## Resümee

Ausgrenzungserfahrungen sind eine persönliche und individuelle Erfahrung, die eine entscheidende Auswirkung auf den Lebensverlauf einer Person haben können. In den theoretischen Überlegungen hat sich gezeigt, dass der Begriff Ausgrenzung mit dem aktuelleren Begriff Exklusion gleichzusetzen ist, und beide synonym für ein und dasselbe Phänomen Verwendung finden. Ausgrenzung und Armut stehen in einer wechselseitigen Beziehung, wobei kein bedingender Zusammenhang besteht und beide unabhängig voneinander als Phänomen in Erscheinung treten können. Durch die Unterscheidung und Darstellung der Ursprünge der erwähnten Begrifflichkeiten wurde verdeutlicht, dass der Ausgrenzungsbegriff vieles umfasst und vor allem oftmals erst auf subjektives Empfinden hin festgemacht werden kann. Diese Subjektivität wird durch die biographische Perspektive ermöglicht.

Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Basis wurden durch die Analyse von fünf autobiographischen Texten, die dem Schreibauftrag „Bildungswege und Lerngeschichten“ entnommen wurden, die folgenden zentralen Forschungsfragen bearbeitet:

*Wie erleben Menschen Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen?  
Welche Bedeutung hat diese Ausgrenzungserfahrung in der Lebensgeschichte?*

In den Erzählungen von Sarah Schwarz, Rosa Zeiler, Erna Sirner, Marlene Vogelhuber und Marianne Schuster finden sich jeweils Ausgrenzungserfahrungen im Kontext von Bildungseinrichtungen, und konkret innerhalb von Schule als pädagogische Institution. Durch diese wird die – wie von Bour-

dieu benannte – Illusion der in der Einleitung geforderten Chancengleichheit deutlich. Gleichzeitig konnte durch das Eingreifen und den Einfluss des sozialen Umfeldes die Chancenungleichheit teilweise kompensiert und die Auswirkungen positiv beeinflusst werden.

Allen Erfahrungen gemeinsam sind die Bedingungen, die zu drohenden oder tatsächlichen Ausgrenzungserfahrungen führten: Ausgrenzung durch Armut, Krankheit und Behinderung oder Geschlecht. Diese treten nicht immer in Summe auf, jedoch finden sich Überlappungen in den analysierten Erzählungen. An den herangezogenen Lebensgeschichten wurde deutlich, dass es stark vom Umfeld abhängt, ob es aufgrund der genannten Bedingungen zu Ausgrenzung kommt oder nicht. Oft scheinen Momente sehr fragil und die Voraussetzung, dass es zu Ausgrenzung kommen könnte, positiv, es gibt jedoch Unterstützung, durch die diese verhindert wird.

In allen Fällen nehmen die Lehrerinnen und Lehrer eine tragende Rolle ein. Entweder werden sie als Verantwortliche für die Ausgrenzungserfahrung dieser Personen dargestellt oder treten als Unterstützung auf und unterbinden die drohende Ausgrenzung. Dies illustriert das Konzept von Lehrkräften als „institutionelle Gatekeeper“. So ermöglichen zum Beispiel Lehrkräfte den Biographieträgerinnen am Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II, eine weiterführende Schule mit Maturaabschluss zu besuchen, was ohne diese Unterstützung nicht möglich gewesen wäre. Dass Gatekeeper nicht immer Türen öffnen, sondern auch verschließen können, wird in den Erzählungen ebenfalls deutlich.

Die Folgen von Ausgrenzungserfahrungen hatten jedoch nicht nur eine zeitlich begrenzte Bedeutung in der Lebensgeschichte, sondern lassen sich bis heute finden. So stellen diese mitunter auch die Ursache der Entwicklung eines negativen Selbstbildes der erzählenden Personen dar, das bis in die Gegenwart reicht. Auch im Berufsleben hatten manche von ihnen weiterhin mit Ängsten zu kämpfen, die sich durch ihre Erfahrungen manifestiert hatten.

Nicht nur das Selbstbild ist von diesen Erfahrungen negativ geprägt, sondern auch das Bild auf Schule ist bei einem Teil der biographischen Texte

ebenso negativ besetzt. Besonders werden die Lehrkräfte und deren fehlende Zuwendung und Werte wie Menschlichkeit und Herzenswärme angeprangert. In diesem Zusammenhang kommt den genannten Werten eine besondere Bedeutung zu: die Personen selbst geben an, dass sie verstärkt versuchen, diese Werte im Beruf zu leben oder an ihre Kinder weiterzugeben.

Weitere autobiographische Texte des Schreibaufrufs sowie biographische Interviews könnten zu dieser Thematik noch zusätzliche Aufschlüsse geben und noch nicht aufgetretene Aspekte zum Vorschein bringen. So sind in den herangezogenen Fällen die Präsenz des Krieges sowie dessen Folgen stark erkennbar. Daher wäre es interessant, die analysierten Fälle in einigen Jahren mit den Erfahrungen von Personen zu vergleichen, die ohne Kriegserfahrungen aufgewachsen sind, zum Zeitpunkt der Befragung aber auf eine ähnliche Lebensspanne zurückblicken können wie die aktuell erzählenden Personen.

Abschließend ist festzuhalten, dass diese Erkenntnisse aufgrund von subjektiven Erfahrungen entstanden und diese auch als solche zu bewerten sind. Darüber hinaus, stehen diese Erfahrungen und Erlebnisse immer auch in einem historischen Kontext.

Trotz der Subjektivität der Erfahrungen darf den Ausgrenzungserfahrungen in Bildungseinrichtungen und deren weitreichende Folgen und Konsequenzen keine untergeordnete Bedeutung zugemessen werden. Partielle Ausgrenzung von Möglichkeiten im Bildungssystem verstärken die Chancengleichheit und nehmen so direkten Einfluss auf den Lebensverlauf der betroffenen Personen.



# Anhang A

## Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernard (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, S. 285-315.
- Becker, Dominik/Birkelbach, Klaus (2013): Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile. In: Becker, Dominik/Schulze, Alexander (Hrsg.): Bildungskontexte. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 207-237.
- Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. –In: Hoerning, Erika (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, S. 101-135.
- Blömeke, Sigrid/Herzig, Bardo (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt, UTB, S. 15-28.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co. Göttingen, S. 183-198.

- Bourdieu, Pierre/Passeron Jean-Claude (1971): Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bude, Heinz/Lantermann, Ernst-Dieter (2006): Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden.- In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 58 (2006), Heft 2, S. 233-252.
- Bude, Heinz (2008a): Das Phänomen der Exklusion. Der Widerstreit zwischen gesellschaftlicher Erfahrung und soziologischer Rekonstruktion.- In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.) (2008): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 246-260.
- Bude, Heinz (2008b): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. ungekürzte Ausgabe. München: Carl Hanser.
- Dausien, Bettina (1994): Biographieforschung als »Königinnenweg«. Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Diezinger, Angelika et al. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode – Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Forum Frauenforschung, Bd. 8. Freiburg i. Br.: Kore, S. 129-153.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Dausien, Bettina (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle et al. (Hrsg.): Lesearten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 96-115.
- Dewey, John (1986): Erfahrung und Denken. In: Schreier, Helmut (Hrsg.): Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart: Ernst Klett Verlage GmbH u. Co. KG, S. 140 -154.



- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2005): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: ders.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 13-29.
- Gildemeister, Regine (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. – In: Wilz, Sylvia, Marlene (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH, S. 167-195.
- Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH.
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Heinritz, Charlotte (2013): Autobiographien als erziehungswissenschaftliche Quellentexte. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 397-411.
- Hillmann, Felicitas (2008): Eine überflüssige Diskussion.- In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 105-120.
- Hollstein, Betina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkres-

- sources. In: Lüdicke, Jörg/Diewald, Martin (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 53-83.
- Holz, Gerda (2005): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter. In: Zander, M. (2005): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 88-109.
- Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (2008): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Klanfer, Jules (1969): Die soziale Ausschließung. Armut in reichen Ländern. Wien: Europa Verlag.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kraul, Margret (2011): Biographien in der Pädagogik: Lebensgeschichten in pädagogischer und disziplingeschichtlicher Reflexion. In: Herzberg, Heidrun/Kammler, Eva (Hrsg.): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, S. 121-138.
- Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2., aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Kuhlmann, Carola (2012): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Aus-

- grenzung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 342-364.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S. (2008): Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Cortina et al.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 205-243.
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-135.
- Marotzki, Winfried (2011): Biografieforschung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michal (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 22-24.
- Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Müller, Günter (2006): „Vielleicht interessiert sich mal jemand ...“ Lebensgeschichtliches Schreiben als Medium familiärer und gesellschaftlicher Überlieferung. In: Eigner, Peter/Christa, Hämmerle/Günter, Müller (Hg.), Briefe – Tagebücher – Autobiographien. Studien und Quellen für den Unterricht (Konzepte und Kontroversen 4), Wien: Studienverlag, S. 78-94.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. erweiterte Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag.

- Rosenthal, Gabriele (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3., aktualisierte und ergänzte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schenk, Martin (2004): Armut und soziale Ausgrenzung in Österreich. Aktuelle Daten. In: 5. Armutskonferenz Pflicht zum Risiko?. URL: <http://bit.ly/1SoXWPD> (Stand: 5.10.2014)
- Schenk, Sabrina/Thompson, Christiane (2012): „Erfahrung“. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs Uwe (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 325-326.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (1983), S. 283-293.
- Schulze, Theodor (1993): Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter /Schulze, Theodor (Hrsg.) (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Juventa Verlag, S. 126-173.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 35-57.
- Schulze, Theodor (2011): Risiko, Versagen und Erinnern in Lebensgeschichten. In: Herzberg, Heidrun/Kammler, Eva (Hrsg.): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, S. 139-157.
- Schulze, Theodor (2013): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.):

Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 413-436.

Statistik Austria online: URL <http://bit.ly/1HbkbwA> (Stand: 15.7.2015)

Statistisches Bundesamt online: URL <http://bit.ly/1JW5e3D> (Stand: 4.2.2015)

Tippelt, Rudolf (2013): Wandel pädagogischer Institutionen. In: Gogolin, Ingrid/Kuper, Harm/Krüger, Heinz-Hermann, Baumert/Jürgen (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 183-198.

Von Felden, Heide (2008): Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Von Felden, Heide (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 7-26.

Zander, Margherita (2005): Kindliche Bewältigungsstrategien von Armut im Grundschulalter – Ein Forschungsbericht. In: Zander, M. (2005): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 110-141.



# Anhang B

## Kurzfassung

In der vorliegenden Masterarbeit stehen die Fragen, wie Menschen Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen erleben und welche Bedeutung diese Ausgrenzungserfahrung in ihrer Lebensgeschichte hat, im Zentrum.

Dass es zu Ausgrenzung im Kontext von Bildungseinrichtungen kommen kann, liegt in verschiedenen Studien vor. Doch welchen Stellenwert eine solche Ausgrenzung in einer Biographie einnimmt, wie diese persönlich erlebt und mit dieser umgegangen wird, welche Faktoren den Verlauf bedingen und beenden können, und welchen Einfluss dies auf ein Leben haben kann, wird untersucht. Dazu liegt der Schwerpunkt dieser biographieanalytischen Studie in der Analyse von fünf ausgewählten autobiographischen Texten, welche dem Schreibauftrag „Lerngeschichten und Bildungswege“ entstammen. Die Analyse dieser Texte erfolgte in Anlehnung an die Narrationsanalyse nach Fritz Schütze.

In der Analyse der autobiographischen Texte werden Bedingungen sichtbar, die zu drohenden oder tatsächlichen Ausgrenzungserfahrungen führen können. Neben diesen wird auch die Rolle der Lehrkräfte als Gatekeeper und als wesentliche Akteurinnen und Akteure ersichtlich. Dadurch kommt im Kontext von Ausgrenzung der Bildungseinrichtung Schule eine wichtige Rolle zu und die dort gemachten Erfahrungen prägen das gesamte Leben der betroffenen Personen.





# Abstract

The key questions being addressed in this master thesis are how people experience exclusion in the context of educational institutions and the potential impact of these experiences on the rest of their lives.

Several studies have shown exclusion in educational institutions. Nevertheless, the importance of such an exclusion to the biography, the individual experience and how they are handled, the conditions leading to or preventing the experience of exclusion has to be analysed.

To examine these aspects, the study is based on the analysis of five autobiographical writings collected by the “Schreibaufruf Lerngeschichten und Bildungswege”, according to the narration analysis by Fritz Schütze.

As a result, conditions for impending or actual exclusion can be found within the autobiographical writings. In addition to these conditions the role and importance of teachers as gatekeepers and essential actors can be seen. This leads to the important role of educational institutions in the context of exclusion and the significance of these experiences for the whole life.



## Anhang C

### Schreibaufwurf „Bildungswege und Lerngeschichten“

### SCHREIBAUFRUF: Bildungswege und Lerngeschichten

Aus der Beschäftigung mit Lebensgeschichten wissen wir: Bildungswege verlaufen oft anders als geplant. Manchmal werden sie gar nicht geplant, und oft wird der eigene Bildungsweg erst dann zum Thema, wenn die Schule oder andere Bildungsinstitutionen schon länger hinter uns liegen. Dann sind entscheidende Weichenstellungen wie der Besuch einer weiterführenden Schule oder die Berufswahl schon passiert, und eine nachträgliche Änderung erfordert viel Kraft oder erscheint sogar unmöglich.

Oft gibt es auch Konflikte zwischen den eigenen Bildungswünschen und den Erwartungen der Familie oder anderer wichtiger Personen. So haben zum Beispiel unzählige Frauen bis weit in die Nachkriegszeit hinein ihre Vorstellungen nicht verwirklichen können. Für viele Menschen hat der Krieg, der Tod eines Elternteils oder ein anderes unvorhersehbares Ereignis Bildungspläne durchkreuzt. Kinder, die am Land oder in armen städtischen Milieus aufgewachsen sind, haben oft nur die Pflichtschule abschließen können. Viele haben sich aber auch selbst weitergebildet, jenseits von Schule und Beruf: in Vereinen, in gewerkschaftlichen oder kirchlichen Gruppen oder auch ganz ohne die Hilfe anderer.

Obwohl viele von uns vermeintlich das gleiche Bildungssystem durchlaufen haben, ergeben sich doch höchst unterschiedliche persönliche Erfahrungen und einzigartige Bildungswege. Auch die Erfahrungen mit dem Lernen selbst sind ganz individuell. Die Schule kann als ein Ort der Quälerei oder als Ort des Entdeckens und der Befreiung erlebt werden, Lernen kann leicht fallen und Vergnügen bereiten oder ein mühsames Geschäft sein. Und oft gibt es in persönlichen Bildungsgeschichten bestimmte Schlüsselerlebnisse, in denen wir etwas gelernt haben, was für unser weiteres Leben entscheidend war oder sich in der Rückschau als bedeutsam erweist.

Wir interessieren uns für **Ihre ganz persönlichen Erfahrungen mit Lernen und Bildung**. Denken Sie an Ihren Lebensweg und erinnern Sie sich möglichst konkret an Lernsituationen und Bildungseinrichtungen, an Prüfungen und autodidaktisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, an Personen oder Erlebnisse, die für Ihren persönlichen Bildungsweg wichtig waren. Schreiben Sie Ihre



Foto: Hildegard Krcal mit ihrer Großmutter (um 1942)

Erinnerungen auf, und lassen Sie uns und jüngere Generationen an ihren Erfahrungen teilhaben!

Die folgenden Fragen müssen nicht einzeln beantwortet werden, sie sollen Ihnen nur dabei helfen, Ihre Erinnerungen zu sammeln:

- Was fällt Ihnen noch aus Ihrer Schul- oder Lehrzeit ein? Welche Geschichten (die nicht nur mit dem Lernen zu tun haben müssen) können Sie darüber erzählen?
- Welche Bildungseinrichtungen (Kindergarten, Schule, Lehre, Studium, Kurse aller Art) haben Sie im Laufe Ihres Lebens besucht, und wie kam es dazu? Wo und wie haben Sie am meisten „für das Leben“ gelernt?
- Gab es wichtige Weichenstellungen oder entscheidende Hindernisse auf Ihrem Weg? Wer oder was hat Sie unterstützt?
- Gab es Situationen, in denen Sie mit Ihren Wünschen und Plänen an Grenzen gestoßen sind – zum Beispiel aufgrund der Familiensituation, der wirtschaftlichen oder politischen Lage oder gesetzlicher Bestimmungen, aufgrund von Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit, Religion, ...?
- Sind Sie einmal von der vorgesehenen „Bahn“ abgewichen und haben neue „Wege“ für sich gefunden oder erfunden?
- Versetzen Sie sich zurück und beschreiben Sie konkrete Situationen, in denen Sie etwas gelernt haben (oder lernen sollten)!

- Erinnern Sie sich an Prüfungen, Lehrer/innen, an Meister- oder Kolleg/innen, die für Ihre persönliche Entwicklung bedeutsam waren? Denken Sie aber ebenso an autodidaktisch erworbene Kenntnisse, an Personen oder Erlebnisse außerhalb von Bildungseinrichtungen, die für Ihr Leben wichtig waren!
- Und wenn Sie zu denen gehören, die lieber nicht an die Schul- oder Ausbildungszeit zurückdenken, dann wäre es natürlich auch interessant zu erfahren, warum.



In der Berg- und Hüttenerschule Leoben (um 1952)  
(Foto: Franz Glanzer)

#### Wie schreiben? – Hinweise zur Textgestaltung

Je nachdem, wie viel Zeit Sie unserem Schreibaufruf widmen möchten:

- Schreiben Sie uns bitte über eine konkrete Situation, über eine oder wenige wichtige Episoden aus Ihrem Leben, die Ihnen zum gestellten Thema einfallen!
- Oder erzählen Sie uns ausführlicher und über einen längeren Zeitraum Ihres Lebens hinweg von Ihren persönlichen Lernerfahrungen und Bildungswegen!

Der Umfang Ihres Beitrags bleibt ganz Ihnen überlassen. Im Allgemeinen gilt: Je detailreicher lebensgeschichtliche Texte abgefasst sind, desto aufschlussreicher sind sie zumeist für Außenstehende, so auch für wissenschaftlich Interessierte.

#### Was geschieht mit den eingesandten Texten?

Die Einsendungen zu diesem Schreibaufruf werden vom Arbeitsbereich *Bildung im Lebenslauf* am Institut für Bildungswissenschaft (früher: Institut für Erziehungswissenschaft) der Universität Wien von Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien und ihrem Team betreut. In diesem Arbeitsbereich werden Bildungsbiographien und Lerngeschichten erforscht und Studierende der Bildungswissenschaft sowie angehende Lehrerinnen und Lehrer mit der lebensgeschichtlichen Perspektive auf Bildung vertraut gemacht. Interessante Ausschnitte aus Ihren Erzählungen möchten wir hier – üblicherweise in anonymisierter Form – als Materialien in Lehrveranstaltungen einsetzen.

Außerdem werden Ihre Einsendungen wie gewohnt in der *Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen* am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien archiviert und stehen auch dort für interessierte Studierende und Fachleute bereit. Wenn viele schöne und aufschlussreiche „Lerngeschichten“ zusammenkommen, wäre auch die Herausgabe eines Sammelbandes in unserer Buchreihe überlegenswert.

Senden Sie schriftliche Beiträge an das:

**Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte,**  
z. H. „Doku“, Universitätsring 1, 1010 Wien; Tel.  
(01)4277-41306; lebensgeschichten@univie.ac.at

Falls Sie unseren Aufruf interessant finden und das Thema Lernen Erinnerungen in Ihnen weckt, die Sie gerne mit uns teilen würden, nehmen Sie bitte auf jeden Fall Kontakt mit uns auf – auch wenn Ihnen das Schreiben zu beschwerlich oder umständlich erscheint. In Einzelfällen können wir auch lebensgeschichtliche Interviews führen. Wir bitten allerdings um Verständnis, dass wir nur eine begrenzte Anzahl an Interviewterminen anbieten können.

Falls Sie sich selber nicht an diesem Schreibaufruf beteiligen wollen, könnten Sie uns auch behilflich sein, indem Sie diese Aufforderung an Interessierte weitergeben.

Mit Dank im Voraus und herzlichen Grüßen

  
Bettina Dausien

  
Günter Müller



# Anhang D

## Lebenslauf

### Karin Kerschhofer

Geburtsdaten: 25. August 1985 in Wels, Oberösterreich  
Staatszugehörigkeit: Österreich

### Berufstätigkeit

2010-2014 Sonderschullehrerin  
an der NMS Lortzinggasse, 1140 Wien  
2008-2010 Sonderschullehrerin  
an der OVS Hadersdorf, 1140 Wien  
2008 Nachmittagsbetreuerin  
an der VS Gallspach, Verein SALE Linz

### Bildungsweg

Seit Oktober 2008 Universität Wien  
Masterstudium Bildungswissenschaft  
mit dem Schwerpunkt Bildung, Beratung  
und Entwicklung über die Lebensalter  
2004-2008 Pädagogische Akademie/Hochschule Oberösterreich  
Bachelorstudium Lehramt für Sonderschulen  
1999-2004 Bundeshandelsakademie II, Wels  
1995-1999 Priv. Mädchenhauptschule der Franziskanerinnen,  
Wels  
1991-1995 Volksschule Thalheim bei Wels