

Die paardiyadische Kooperationspflicht als Element der  
Entscheidung für den Zweiten Bildungsweg  
Zum Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Paarbeziehung

Von der Philosophischen Fakultät  
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover  
zur Erlangung des Grades einer  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte  
Dissertation

von Edwina Albrecht

Referent: Prof. Dr. Andreas Wernet

Korreferentin: Prof. Dr. Lysann Zander

Tag der mündlichen Prüfung: 02. August 2023

## **Zusammenfassung**

Der Zweite Bildungsweg in Form von Schulen für Erwachsene fußt auf der Idee einer Unabgeschlossenheit von Bildungsverläufen. Gleichzeitig eröffnet er eine Möglichkeit zur Transformation desselben. Subjektiv erlangt er Bedeutung als Neustart der beruflichen Karriere oder als Möglichkeit der Höherqualifikation und Umorientierung. Dies verweist auf eine allgemeine Dynamik der De-Standardisierung von Lebensverläufen und betont eine Individualisierungsbewegung im Erwachsenenalter. Diese Individualisierung trifft im Erwachsenenalter auf unterschiedlichste Lebensmodelle. Im Fokus dieser Arbeit stehen dabei Frauen, die sich aus einer Partnerschaft heraus für den Schulbesuch im Erwachsenenalter entscheiden. Gerade für diese Gruppe scheint ein besonderes Potential der Emanzipation im Zweiten Bildungsweg zu liegen. Tragend ist dabei die Idee eines sozialen und beruflichen Aufstiegs gegenüber dem Partner/der Partnerin durch den angestrebten Bildungsabschluss. Über einen Mixed-Methods Ansatz wird die These geprüft, inwiefern das Bildungssubjekt (*Ich*) und die Paarkonstruktion (*Wir*) spannungsreiche Antipoden der Entscheidung darstellen. Die Ich-Ebene – untersucht über eine quantitative Fragebogenstudie – eröffnete die dominanten Motive eines Bildungsstrebens sowie eines beruflichen Aufstiegschwunsches bei gleichzeitiger Ausblendung des Partners/der Partnerin aus der Bildungsentscheidung. Dem gegenüber steht eine Haltung zum *Wir* – untersucht über eine qualitative-rekonstruktive Interviewstudie –, welche die Entscheidung als delegativen Mechanismus einordnet. Es wird deutlich, dass die Entscheidung für den Zweiten Bildungsweg in einer Partnerschaft als kooperative Pflicht das Spannungsverhältnis zwischen individuellem Streben und partnerschaftlicher Verantwortung zum Ausdruck bringt.

**Schlagwörter:** Zweiter Bildungsweg, Partnerschaften, Bildungsentscheidungen im Erwachsenenalter, Kooperationspflicht, Mixed Methods

## **Abstract**

The Second Chance Education through adult schools is based on the idea of an ongoing educational journey. Simultaneously, it offers a possibility for its transformation. Subjectively, it gains significance as either a fresh start in one's professional career or as an opportunity for further qualification and redirection. This points to a general dynamic of de-standardization in life courses, emphasizing an individualization movement in adulthood. This individualization encounters various life models in adulthood. This study focuses on women who decide to pursue education in adulthood while maintaining a romantic relationship. For this group, there seems to be a particular potential for emancipation in the Second Chance Education. Central to this is the idea of social and professional advancement vis-à-vis the partner through the desired educational attainment. Through a mixed-methods approach, the thesis examines the extent to which the educational subject (the self) and the couple construction (the partnership) represent conflicting poles in the decision-making process. The individual level - examined through a quantitative questionnaire study - revealed the dominant motives for educational aspirations and a desire for career advancement while simultaneously excluding the partner from the educational decision. In contrast, a perspective on the partnership - explored through a qualitative-reconstructive interview study - frames the decision as a delegative mechanism. It becomes evident that the decision for Second Chance Education within a partnership as a cooperative obligation expresses the tension between individual striving and partnership responsibility.

**Keywords:** Second Chance Education, Couple Relationships, Educational Decisions in Adulthood, Cooperative Obligation, Mixed Methods

## **Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis.....	7
Tabellenverzeichnis.....	8
1. Einleitung.....	9
1.1 Über Bildungswege, zweite Chancen und lebensweltliche Bezüge.....	10
1.2 Aufbau der Arbeit .....	16
2. Konstitution eines Zweiten Weges.....	20
2.1 Die Ausgangssituation: Das Nicht-Abitur.....	20
2.2 Institutionalisierte zweite Chance .....	23
2.3 Der Schulbesuch für Erwachsene.....	28
2.3.1 Erwachsene als Schüler:innen? .....	29
2.3.2 Die Lebenswelt Erwachsener und das Treffen einer Bildungsentscheidung .....	32
3. Entscheidungen in einer Paarbeziehung.....	37
3.1 Paarbildungsprozesse .....	37
3.1.1 Das Paarselbst .....	38
3.1.2 Die geteilte Alltagswelt.....	44
3.2 Aushandlungsprozesse jenseits des Haushalts .....	46
3.2.1 Karriereverläufe in einer Paarbeziehung.....	46
3.2.2 Über weibliche Rollenbilder und Karrieremodelle in der Paarbeziehung.....	49
4. Resümee I.....	54

## **Teilprojekt A: Die Bedeutung des Zweiten Bildungswegs für das Ich**

5. Studienziele und -design .....	57
5.1 Akquise, Durchführung und Material .....	57
5.2 Die Teilnehmer:innen.....	59
5.2.1 Familie.....	61
5.2.2 Bildungs- und Berufslaufbahn.....	63
5.2.3 Zweite Chance? .....	64
6. Statistische Analysen zur Hervorhebung einer besonderen Gruppe .....	68
6.1 Die Motive der Teilnehmer:innen.....	68
6.1.1 Operationalisierung der Motivlage.....	68
6.1.2 Faktorenanalyse.....	71
6.1.3 Gruppenunterschiede hinsichtlich der Motive.....	83
6.1.4 Kurzer resümierender Überblick .....	93
6.2 Einblicke zur Paarbeziehung.....	94
6.2.1 Einbindung des/der Partner:in in die Entscheidung .....	94

6.2.2 Paarbeziehung und die Motive der Entscheidung .....	97
6.3 Resümee II .....	100
<b>Teilprojekt B: Die Bedeutung des Zweiten Bildungswegs für das Wir</b>	
7. Das Vorgehen.....	104
7.1 Interviews mit Frauen ab 30 Jahren am ZBW.....	105
7.2 Methodische Einordnung .....	106
7.2.1 Das fallrekonstruktive Vorgehen.....	106
7.2.2 Fallauswahl.....	107
8. Fallrekonstruktionen .....	113
8.1 Fall 1 – Über die Anpassungsbewegung .....	113
8.1.1 „wenn ich jetzt nächste Woche mein Zeugnis kriege natürlich muss das neben seinem dann liegen“ .....	115
8.1.2 „natürlich unterstütz ich dich weil du hast mich auch unterstützt“ .....	124
8.1.3 Zusammenfassung.....	132
8.2 Fall 2 – Über die Emanzipationsbewegung.....	134
8.2.1 „das war eine der treibenden Kräfte dahinter“.....	135
8.2.2 „das ist die mit dem Hirn“ .....	146
8.2.3 Zusammenfassung.....	150
8.3 Fall 3 – Gemeinsam zur Schule.....	151
8.4 Resümee III .....	156
9. Die Entscheidung für den ZBW vor dem Hintergrund einer Paarbeziehung.....	159
9.1 Der ZBW zwischen Individuum und Paar .....	159
9.2 Kooperationspflicht – Zur Involviertheit des/der Partners/Partnerin .....	161
Literaturverzeichnis.....	167
Anhang.....	180
Teilstudie A.....	180
A.1 Der Fragebogen .....	180
A.2 Explorative Faktorenanalyse .....	186
A.3 Gruppenvergleiche .....	187
Teilstudie B.....	190
Transkriptionsregeln.....	190

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1</b> Vereinfachte Darstellung des Bildungsverlaufs.....	13
<b>Abb. 2</b> Einordnung der Untersuchungsgruppe.....	17
<b>Abb. 3</b> Historische Entwicklungslinie des ZBW (in Anlehnung an Jüttemann, 1991).....	23
<b>Abb. 4</b> Gegenüberstellung von Lebensverläufen.....	32
<b>Abb. 5</b> Berufstätigkeit in Abhängigkeit von der Schulform.....	60
<b>Abb. 6</b> Spektrum der familialen Beschreibungen in der Kindheit und Jugend.....	62
<b>Abb. 7</b> Geometrische Interpretation der Faktoren und Items (in Anlehnung an Kopp & Lois, 2014) .....	73
<b>Abb. 8</b> Grafische Veranschaulichung der Ladung (vgl. Bühner, 2006, S. 183).....	75
<b>Abb. 9</b> Scree-Test – Verlauf der empirischen und simulierten Eigenwerte.....	76
<b>Abb. 10</b> Korrelationen zwischen den Faktoren.....	81
<b>Abb. 11</b> Verteilung des Alters nach Geschlecht.....	83
<b>Abb. 12</b> Gruppenvergleiche – Die Ergebnisse im Überblick.....	92
<b>Abb. 13</b> Grundgestalt der Kreise.....	94
<b>Abb. 14</b> Motive für Frauen im mittleren Erwachsenenalter in einer Paarbeziehung.....	99
<b>Abb. 15</b> Bewegungsmodi innerhalb der Paardyade bei Teilnahme am ZBW.....	108
<b>Abb. 16</b> Q-Q-Diagramme.....	188

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1</b> Paare mit gleichen Lebensthemen (vgl. Keddi, 2003, S. 203) .....	39
<b>Tab. 2</b> Begriffe in Zusammenhang mit dem ZBW – Verteilung .....	67
<b>Tab. 3</b> Operationalisierung der Motive.....	71
<b>Tab. 4</b> Rotierte Faktorenlösung .....	77
<b>Tab. 5</b> Skalenüberblick.....	78
<b>Tab. 6</b> Verteilung Alter × Geschlecht.....	84
<b>Tab. 7</b> Deskriptivstatistik – Bildungsstreben als AV .....	88
<b>Tab. 8</b> Robuste Deskriptivstatistik – Transformationswunsch als AV.....	89
<b>Tab. 9</b> Robuste Deskriptivstatistik – Äußerer Druck als AV .....	90
<b>Tab. 10</b> Robuste Deskriptivstatistik – Beruflicher Aufstieg als AV .....	91
<b>Tab. 11</b> Robuste ANOVA – Beruflicher Aufstieg als AV .....	91
<b>Tab. 12</b> Deskriptivstatistik – IOS .....	95
<b>Tab. 13</b> Deskriptivstatistik – IOS in einer Paarbeziehung nach Geschlecht unter Altersgruppen ..	97
<b>Tab. 14</b> Deskriptivstatistik – Motive im Beziehungsvergleich .....	98
<b>Tab. 15</b> Aufteilung der Fälle.....	109
<b>Tab. 16</b> Korrelationsmatrix – Motive.....	186
<b>Tab. 17</b> KMO-Kriterium für die Angemessenheit der Probennahme.....	187
<b>Tab. 18</b> Levene’s Test auf Homogenität der Varianzen .....	187
<b>Tab. 19</b> Test auf Normalverteilung.....	187
<b>Tab. 20</b> Post-hoc Analysen – Bildungsstreben/-ideal als AV.....	188
<b>Tab. 21</b> Deskriptivstatistik der einfaktoriellen Modelle .....	188
<b>Tab. 22</b> Deskriptivstatistik der zweifaktorielles Modell.....	189
<b>Tab. 23</b> Robuste Post-hoc Tests – Gruppenunterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der AV Äußerer Druck.....	189
<b>Tab. 24</b> Robuste Post-hoc Tests – Gruppenunterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der AV Beruflicher Aufstieg .....	189
<b>Tab. 25</b> Robuste Post-hoc Tests – Gruppenunterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der AV Beruflicher Aufstieg .....	189

## 1. Einleitung

Stellen wir uns eine vierköpfige Familie vor: Vater, Mutter und zwei gemeinsame Kinder. Der Vater ist studierter Maschinenbauingenieur und in Vollzeit berufstätig. Die Mutter war nach ihrem Ausbildungsabschluss als Zahnmedizinische Fachangestellte ebenfalls in Vollzeit angestellt, hat sich aber seit der Geburt des ersten Kindes aus dem beruflichen Alltag zurückgezogen. Nebenbei arbeitet sie noch ein paar Stunden in ihrem Ausbildungsberuf. Diesen Lebensalltag teilt die Familie bis zu dem Zeitpunkt, als das zweite Kind das schulfähige Alter erreicht. Zu diesem Zeitpunkt entscheidet sich die Mutter für eine eigene „Einschulung“. Sie besucht eine Schule des Zweiten Bildungswegs (ZBW). Mit ihrem Realschulabschluss steigt sie in die 11. Klasse ein. Auch wenn nur sie diese Schule besucht und damit ihr eigenes Aufgabenfeld verändert, ist der familiäre Einbezug offensichtlich. Sie besucht die Schule an zwei Abenden in der Woche und erhält für die anderen drei Werktage Aufgaben im Distanzlernen. An den Wochenenden sagt sie nun öfter Treffen ab, um zu lernen und das Führen des Haushalts wird ab jetzt mit ihrem Lebensgefährten aufgeteilt. Die nächsten drei Jahre sind so geplant.

Ohne die Familie an dieser Stelle näher zu kennen, eröffnen sich auf den ersten Blick mehrere Motive, welche die Entscheidung der Mutter zu beeinflussen scheinen. Zuerst ist die subjektive Aufstiegsfigur zu nennen. Die beschriebene Mutter strebt mit dem Schulbesuch eine Höherqualifikation an. Sie holt einen Bildungsabschluss nach, welcher auf dem Ersten Bildungsweg (EBW) ausblieb. Die Hochschulreife würde ihr zudem ermöglichen ein Studium anzuschließen oder einen beruflichen Wechsel vorzunehmen. Sie verweist damit auf die Reversibilität der Bildungslaufbahn (vgl. Harney et al., 2007) und auf die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit vergangenen Erfahrungen im Bildungssystem. Daran anknüpfend lassen das Anstreben der Hochschulreife und ein potentiell folgender beruflicher Aufstieg die Bearbeitung der paardiyadischen (geschlechtsspezifisch-traditionellen) Komplementarität zu. Eine eigene Höherqualifikation und berufliche Aufwärtsbewegung würde die Möglichkeit einer formalen Parität in der Beziehung schaffen. Das Gelingen dieser Bewegung ist dabei auf einen Kooperationsmodus (vgl. Maiwald, 2009), welcher die Solidarität beider Beziehungspartner:innen erfordert, angewiesen. Drittens berührt die Alltagsveränderung und der Schulbesuch die Beziehungsebene zu den Kindern. Aus Sicht der Mutter sind hierbei zweierlei Aspekte auffällig: Zum einen wird die vorherige Konzentration auf die Mutterrolle und die dadurch bedingte Aufmerksamkeit auf die Kinder aufgebrochen. Zum anderen ist vorstellbar, dass die angestrebte Höherqualifizierung, vor allem eine schu-

liche Zentrierung und das damit einhergehende Fleißmotiv, ein Vorbildcharakter zum Ausdruck bringen kann. Insgesamt gestaltet sich der Entscheidungshintergrund auf Grundlage einer Kontrastentwicklung „zu ihrer gegenwärtigen Lage“ (Hamacher, 1968, S. 94).

Diese Schlaglichter verweisen in ihrer Zusammenschau auf eine potentiell spannungsreiche Phase, welche durch die Entscheidung zum Schulbesuch über den ZBW geebnet wird. Der Schulbesuch der Mutter erscheint außergewöhnlich und wirft Fragen auf. Sie machen die Erzählung über die Familie insofern besonders, als dass sich die Beweggründe nicht von außen erschließen lassen. Die sowohl auf der Individual- als auch Beziehungsebene zu verortenden Spannungen, mögen sie das alltägliche Familienleben noch so auf die Probe stellen, eröffnen, positiv formuliert, Möglichkeiten. Diese „Chancen“ werden erst durch den Besuch an einer Schule für Erwachsene emergiert. Der (nachgeholt) Aufstieg stellt dabei einen zentralen Zweck des ZBW dar (vgl. stellvertretend Arlt, 1958) und ist unabhängig von den konkreten familialen Gegebenheiten unseres Beispiels anzuerkennen.

### **1.1 Über Bildungswege, zweite Chancen und lebensweltliche Bezüge**

Richten wir den Blick einmal konzentrierter auf den Schulbesuch und somit auf die Institutionen, welche den ZBW formen. Abendgymnasien und Kollegs, als eigens für Erwachsene eingerichtete Bildungsorte, werden im deutschen Bildungswesen die Aufgabe zuteil, „zur Hochschulreife zu führen“ (KMK, 2018a, 2018b, S. 3). Das unterscheidet die Schulformen grundlegend erst einmal nicht von anderen allgemeinbildenden Schulen mit gymnasialer Oberstufe. Ganz im Gegenteil: Durch die staatlich organisierte Vereinbarung zur Gestaltung von Abendgymnasien und Kollegs (ebd.) Ende der Siebziger Jahre kam es zu einer Angleichung der schulischen Inhalte. Mit der Subsumtion der Institutionen unter dem Begriff des *Zweiten* Bildungswegs (KMK, o. D.) wird dazu jedoch eine Art Abfolge thematisiert. Obwohl ein Zweites auf ein Erstes folgt, ist dies im Sinne von Bildungswegen nicht zwangsläufig gegeben. Es handelt sich beim ZBW um keinen Automatismus, keine notwendige Reihenfolge, die sich auf alle Ausbildungswege bezieht. Es handelt sich eben nicht um einen Teil der Regelschullaufbahn. Obwohl der Schulbesuch an Abendgymnasien und Kollegs daran anschließend als „eigenständige[r] alternative[r] Weg[] zur Hochschulreife“ (KMK, 2018a, 2018b, S. 3) betitelt wird, also das *Zweite* keine Reihenfolge, sondern eine Alternative darstelle, ist dies formalsprachlich nicht eingelöst – es heißt ja gerade nicht *alternativer* Bildungsweg. Dies lässt sich auch inhaltlich begründen: Die „totale Assimilation der Lehrpläne an traditionellen Vorstellungen“ (Knostmann, 1983, S. 49) stellt die Bezeichnung als Alternative in Abrede. Belser (1960) geht hier noch einen Schritt weiter und zählt diese

schulischen Formen nicht zum ZBW, da „nur bei einem [...] wesentlichen Unterschied [...] der Begriff Zweiter Bildungsweg berechtigt [ist].“ (S. 120).

Die Versprachlichung als Alternative nimmt darüber hinaus eine aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsverlauf in der Zeit des EBW in Anspruch und rekurriert auf ein zeitgleiches Nebeneinander der möglichen Bildungswege. Als stünde dem Individuum zur Wahl die Hochschulreife im EBW direkt zu absolvieren oder diesen Abschluss an späterer Stelle zum Beispiel nach einer beruflichen Ausbildung anzustreben, stellt man sich die Frage *mache ich jetzt oder lieber erst später das Abitur?* Bildungswege als alternativ auszuloten, scheitert bereits mit Blick auf die eingeschränkten Entscheidungsfreiheiten, die der EBW bereithält. „Im „Ersten Bildungsweg“ unterliegt der Jugendliche in starkem Maße einer Fremdbestimmung [...]. Die Entscheidung zur Teilnahme an diesem Weg muß [...] durch andere getroffen werden.“ (Arlt, 1958, S. 30). So ist die Entscheidung ausgehend vom Bildungssubjekt ausschließlich für den ZBW konstitutiv. „Es ist die erste Entscheidung, die ohne gesellschaftlichen Zwang erfolgt (zum Beispiel Schulpflicht), bei der es nicht um das Wie, sondern Ob-Überhaupt geht“ (Hamacher, 1968, S. 76). Dabei ist die Entscheidung aber darauf angewiesen, dass diese nicht bereits während des EBWs zugunsten eines späteren, Zweiten fallen kann. Eine bewusste Entscheidung für ein Hinterher – bereits während des EBW – gerät durch die Begrifflichkeiten in Zusammenhang mit dem ZBW ins Wanken, wenn beispielsweise über einen „Sonderweg“ (Ditton & Reinders, 2011, S. 147) gesprochen wird. Diese Zuschreibung verweist auf eine Abweichung vom Typischen. Und aus dem alternativen Nebeneinander von Bildungswegen wird die Gegenüberstellung von Regel und Ausnahme.<sup>1</sup> Nicht nur „Sonderweg“, sondern auch der Begriff *nachholen* in Zusammenhang mit der Beschreibung des Absolvierens von Schulabschlüssen über den ZBW (vgl. stellvertretend Bellenberg et al., 2019; Harney et al., 2007; Ditton & Reinders, 2011) wird wie selbstverständlich verwendet. Die Bewegung des Nachholens impliziert ein früheres Versäumnis. Wenn das in der obigen Frage zum angestrebten Bildungsverlauf „später“ eigentlich *nachholen* bedeutet, kann es sich beim ZBW kaum mehr um eine Alternative handeln, sondern stellt eine Bearbeitung von individuell wahrgenommenen Versäumnissen im EBW dar. Die Deutung eines Versäumnisses wird durch die Zuschreibung im anglophonen Raum über „school non-completion“ (Ross & Gray, 2005, S. 103) akzentuiert. Brückner et al. (2017) werfen der „begriffliche[n] Verengung auf das Nachholen“ (S. 2) vor, dass dies den

---

<sup>1</sup> Dass Abendgymnasien und Kollegs eine Art Ausnahme bilden, lässt sich darüber hinaus leicht quantifizieren. So erhielten im Schuljahr 2021/22 nur ca. 1,3% die Studienberechtigung über Abendgymnasien und Kollegs (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022a).

Charakter einer „2. Wahl“ (ebd.) hervorhebe. Damit erhält das Nachholen von Bildungsabschlüssen zugleich eine wertende Konnotation, welche vor allem aus Perspektive der Teilnehmer:innen eine Rolle spielen dürfte – sie seien diejenigen, die es nicht im ersten Anlauf geschafft haben, einen zweiten bräuchten. Diese Betrachtung lässt die Lesart zu, *Zweiter* als Ausdruck einer Rangfolge zu interpretieren. Der ZBW wäre damit dem Ersten in seiner Wertigkeit nachgeordnet.

Kommen wir auf die Frage „mache ich jetzt oder lieber später Abitur?“ zurück und bedenken die eben nur in aller Kürze zusammengefassten Aspekte, erscheint die Übertragung dieser Frage auf die Bildungssituation von den Betroffenen so artifiziell, dass sie sich gar nicht als tatsächliche Entscheidungsfrage stellen kann. Eine Interpretation des Besuchs an Schulen des ZBWs zwingt die Partizipant:innen zur Auseinandersetzung mit dem vorangegangenen Bildungsweg. In dieser (bildungsbiographischen) Rückschau läge der Fokus – folgt man der Begrifflichkeit des Nachholens – auf dem *Nicht-Abitur*, dem Versäumnis. Dies bedeutet nicht, dass die Hochschulreife bereits bei allen Personen am ZBW schon früher Ziel gewesen sein *muss* und demnach aktiv verfehlt wurde. Ich meine dies viel allgemeiner: Ist man dabei einen Bildungsabschluss anzustreben, welcher zu einem früheren Zeitpunkt hätte erfolgen können, kommt man nicht umhin sich mit dieser Potentialität zu beschäftigen. Subjektive Gründe des Nicht-Absolvierens sind dabei vielfältig, beispielsweise die damals fehlende Motivation oder auch das Abraten durch Andere (vgl. Bellenberg et al., 2019). Wie auch immer die konkreten Motive aussehen mögen, führt der Umstand der Möglichkeit eines früheren Absolvierens, ebenso wie die Legitimität der Fragen nach Gründen eines früheren Scheiterns, zu der Interpretation des ZBWs als *zweite Chance* (vgl. Pansa, 1991).<sup>2</sup>

Die beiden Deutungslinien, die eines Ranges als auch die einer zweiten Chance, heben die Bedeutsamkeit der Teilnehmer:innenperspektive hervor. Richten wir den Blick also genauer auf die Personen, die sich im ZBW befinden und die daran gekoppelte zeitliche Dimension. Durch die gegebene Voraussetzung eines Mindest- aber nicht Höchstalters bei Anmeldung (vgl. KMK, 2018a, 2018b), entsteht eine für Schulklassen unübliche Altersspannweite. Sich zu jedem Zeitpunkt in der (erwachsenen) Berufsbiographie für den erneuten Schulbesuch zu entscheiden, hebt besonders diejenigen hervor, die nicht unmittelbar nach Berufsausbildung und zeitlicher Nähe zum EBW stehen. In dem Fall des direkten Anschlusses würde die kürzere Zeitspanne zwischen den Schulbesuchen nur eine minimale Unterbrechung symbolisieren. Der ZBW wäre dann eher als *Weiterführung* oder *Wiederaufnahme* zu interpretieren und folgt einem alternierenden Verlauf (Schule – Beruf – Schule). Als hätte

---

<sup>2</sup> Diese Interpretation wird durch den im anglophonen Sprachraum genutzten Terminus *Second Chance Education* gestützt (vgl. stellvertretend Nordlund, et al., 2015; Polidano et al., 2012).

es eine Zeit zur Orientierung benötigt. Damit geht die Bearbeitung eines *Lebensentwurfs* einher (vgl. Pöggeler, 1970), was Eriksons Ausführungen über das adoleszenzspezifische Moratorium als gesellschaftlich zugestander Raum auf der Suche nach der eigenen Identität (vgl. Erikson, 1959/1991) verdeutlichen. Darüber hinaus kann die Lebensphase vor dem Hintergrund des entwicklungstheoretischen Konzepts des *Emerging Adulthood* (vgl. Arnett, 2000) eingeordnet werden und beschreibt damit eine Zeit, in der ein „Nicht-mehr-jugendlich-, aber auch *Noch-nicht-erwachsen-Sein*“ (King, 2020, S. 356, Hervorhebungen im Original) phasentypisch in Erscheinung tritt. Die Begrifflichkeit der *zweiten Chance* rückt hier in eine weniger dominante Sphäre. So wird ein wohlmöglich versäumter Schulabschluss zügig nachgeholt und der Bildungsweg geschmeidig fortgesetzt.

Auch scheinen Personen im höheren Erwachsenenalter, die entweder bereits verrentet sind oder kurz davorstehen, weniger auffällig im ZBW.

„Die Erkenntnis endgültiger Lebensbegrenzung des Individuums weckt in manchen Erwachsenen, nachdem er den Ertrag seines bisherigen Lebens und auch seiner bisherigen Bildung überschlagen hat, einen gewissen *Nachholbedarf an geistiger Kost* [...]“ (Pöggeler, 1970, S. 95, Hervorhebung im Original)

So lässt sich hier ein Motiv, wie „das wollte ich schon immer tun und jetzt habe ich Zeit“ vermuten. Pöggeler (ebd.) formuliert dies treffend in dem metaphysischen Gedanken der *Lebensvollendung*.

Doch was kennzeichnet die Lebenssituation derjenigen Erwachsenen, die die Entscheidung für den ZBW weder nach dem oben genannten Früh noch Spät treffen? Veranschaulichen wir uns dies einmal anhand der folgenden Visualisierung:



Abb. 1 Vereinfachte Darstellung des Bildungswegs

Anhand der vorherigen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, dass im Sinne der Darstellung (Abb. 1) etwas am Ende des Pfeils folgt, was über eine *zweite Chance* angestrebt wird (ein Abschluss, ein Beruf, ein Studium). Hinzukommend muss die hier grau hervorgehobene Strecke so ‚lang‘ sein, dass sie auch tatsächlich Fragen aufwirft und strenggenommen keinen alternierenden Bildungsweg darstellt. Das ist gerade dann gegeben, wenn die Entscheidung zum ZBW untypisch bezüglich der normativen Auffassung eines *curriculum vitae* (vgl. Mader, 2002) erfolgt, eine „gegliederte Rhythmisierung des Lebens“ (ebd., S. 519) aufzubrechen scheint. Die darin eingeschlossenen Lebenssituationen rekurren auf ein gesellschaftlich gerahmtes Angekommen-Sein im mittleren Erwachsenenalter. In dem

abgebildeten Fragezeichen versammeln sich abschnittsbezogen konkrete familiäre Lebensereignisse, wie Heirat oder das Eltern werden, als auch berufliche Situierungen und Mobilität. Spannenderweise stellten Bellenberg et al. (2019) fest, dass eine Verschiebung hinsichtlich der geschlechtlichen Aufteilung mit Blick auf genau diese Altersphase bei den Teilnehmenden des ZBW vorliegt. In ihrer Befragung fiel auf, dass Frauen überdurchschnittlich häufig ab dem 31. Lebensjahr vertreten sind, Männer hingegen unterdurchschnittlich. Auch wenn nicht von Signifikanzwerten gesprochen werden kann, lässt sich zumindest eine ähnliche Tendenz aus der Schulstatistik erschließen (Statistisches Bundesamt, 2022a). Aus den Daten geht hervor, dass im Schuljahr 2021/22 ca. 15 % der Frauen an Kollegs oder Abendgymnasien 30 Jahre oder älter waren, bei den Männern waren es ca. 12 % (ebd.). Bezieht man nun mit ein, dass sowohl als Folge der Bildungsexpansion (vgl. Hadjar & Becker, 2006) als auch „eine[s] deutlichen gesellschaftlichen Wandel[s] des Frauenbildes“ (Brake & Büchner, 2012, S. 35) die Bildungsbeteiligungen der Frauen schichtübergreifend zunahm und bereits 1984 erstmalig mehr Frauen als Männer das Abitur absolvierten (vgl. Statistisches Bundesamt, 1985) – was sich als Trend fortsetzte –, kommt man nicht umhin eine geschlechts- und altersspezifische Differenzierung bei den Teilnehmer:innen des ZBW einzufordern. So sind gerade die Frauen interessant, welche eben nicht auf dem EBW ihr Abitur ablegten, obwohl die Geburtenjahrgänge von dem Aufschwung doch zu profitieren schienen.

Richten wir den Fokus auf die vorher herausgestellte Gruppe der Frauen ab 30 Jahren am ZBW. Wenn in diesem Zusammenhang von einer zweiten Chance gesprochen wird, muss zwischen zwei Dimensionen der Interpretation differenziert werden. Zum einen kann dies einen beruflichen Wechsel, zumeist eine Aufstiegsfigur, implizieren. Die berufliche Situation bricht zugunsten einer hypothetisch positiveren Zukunft auf und es wird ein Beruf angestrebt, der vorher nicht zu erreichen war.<sup>3</sup> Die Entscheidung allein mag bereits nicht leicht sein, wird ein Einkommen schließlich ausgehebelt und eine ‚bessere‘ Zukunft bleibt ungewiss. Und dies vor dem Hintergrund, dass Frauen nach wie vor eine schlechtere finanzielle Absicherung (zum Beispiel im Alter) aufweisen als Männer (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021), demzufolge eine mehrjährige berufliche Unterbrechung eine Abhängigkeit von Partner:in oder Staat verstärken könnte.<sup>4</sup> In diesem Fall ist der über eine zweite Chance angestrebte Schulabschluss prospektiv orientiert und im Sinne von *neuen Perspektiven* einzuordnen. Die zweite Interpretationsebene setzt voraus, dass das Abitur schon immer ein

---

<sup>3</sup> Dafür sprechen die Motive, welche unter den Faktoren „Einkommen/Lebensstandards verbessern“ und „Aufnahme eines Hochschulstudiums“ am häufigsten genannt werden (vgl. Bellenberg et al, 2019, S. 115).

<sup>4</sup> Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch die mediale Hervorhebung, welche sich gezielt an Frauen richtet. Slogans wie „Finanzen für Frauen: Ladies, wir müssen reden!“ (Ballerstädt, 2020) in der zielgruppenspezifischen Zeitschrift BARBARA oder diverse Finanzberatungen, beispielsweise unter der Überschrift „Selbst ist die Frau“ (vgl. Sparkasse) sind nur zwei Beispiele für diese Themenpräsenz im Alltag.

Ziel war, der Wunsch danach also nicht erst im Laufe der Zeit aufkam. Unter dieser Voraussetzung „besitzt das Kolleg [und Abendgymnasium] auch subjektiv Korrekturfunktion“ (Albrecht-Heide, 1972, S. 264). Die zweite Chance ermöglicht somit eine Aufarbeitung. Dies folgt einer primär retrospektiven Orientierung der Bildungsentscheidung.

In dem einleitenden Beispiel der Frau, welche sich für den ZBW entscheidet, kam eine weitere Komponente neben der Altersphase und dem Geschlecht hinzu. Es hilft hier bereits eine kleine Änderung in unserem Beispiel, welche verdeutlicht, dass die Paarbeziehung eine weitere markante Ebene darstellt. So wäre der genannte Fall ein gänzlich anderer, wenn es sich bei der Teilnehmerin am ZBW um eine alleinstehende Person handeln würde. Die Motivlagen können eine gewisse Kongruenz aufweisen, müssen sich aber notwendigerweise in ihrer alltagsweltlichen Anbindung durch den Wegfall der familialen und paardiyadischen Eingebundenheit unterscheiden. Dies macht darauf aufmerksam, dass die subjektive Bedeutsamkeit des Aufstiegs und Integration in die Bildungslaufbahn – ob pro- oder retrospektiv – nur einen Teil der Deutung ausmachen. Die paardiyadische Beziehung und ihre Bedeutsamkeit für diese Bildungsphase im Erwachsenenalter sind speziellerer Natur und richtet ihre Aufmerksamkeit auf ganz bestimmte Teilnehmerinnen am ZBW. Die Entscheidung aus einer paardiyadischen Eingebundenheit heraus zu treffen, schließt eine Begründungspflicht ein, welche nicht mehr nur sich selbst gegenüber zu behaupten ist. Die Entscheidung zum ZBW bezieht konsequenterweise die Beziehung mit ein – wird *mit ihr, für sie, von ihr* oder wohlmöglich *trotz ihr* getroffen. An dieser Stelle muss die Betrachtung einer Bildungsentscheidung um den Gegenwartsbezug erweitert werden. Die subjektive Bedeutung als Korrektur (retrospektiv) oder Eröffnung neuer Perspektiven (prospektiv) wird verknüpft mit der gegenwärtigen Situation in einer Paarbeziehung. Hier scheint besonders interessant zu sein, dass „[w]eibliche Biographien [...] nicht nur strukturell durch den Konflikt zwischen Beruf und Familie geprägt [...] [sind], sie präsentieren diesen Konflikt in der Regel aus der Binnenperspektive von Beziehungen (Partnerbeziehung, Kinder)“ (Dausien, 1996, S. 549).

Dies kann zu Spannungen die innere als auch äußere Realität betreffend führen, wenn zwischen einem *Individual-Ich* und einem *Paar-Ich* (vgl. Kaufmann, 2005; Maiwald, 2009) Inkongruenzen auf Grundlage dieser Entscheidung vorliegen oder sie zumindest seitens des aktiven Teils (Teilnehmerin am ZBW) angenommen werden. Diese Spannungen können beispielsweise in der Anerkennung der Entscheidung deutlich werden. Diese Anerkennungsfigur selbst lässt sich verkürzt in zwei Richtungen deuten: mehr oder weniger unterstützende Beziehungserfahrungen. Ein Mehr an Unterstützung zeichnet sich alltagspraktisch durch die Übernahme von familialen Pflichten aus, um die Person, die wieder zur Schule geht, dahingehend zu entlasten (vgl. Cocklin & Walther, 1994). Dem gegenüber steht die Verwehrung

von Unterstützung, die sich in ihrer extremen Form als Belastung mit mehr häuslichen Tätigkeiten für die Person am ZWB auszeichnet. So lässt sich die paardiyadische Situation auf einem Spektrum von pragmatischen als auch emotionalen Unterstützungsmechanismen verorten, die die Teilnahme am ZWB sicherlich unterschiedlich stark begünstigen oder hemmen.

Zusammenfassend lässt sich der ZWB in institutioneller Form als Abendgymnasien und Kollegs unter dem Deckmantel der zweiten Chance in vielerlei Hinsicht einordnen. Hier sind es vor allem bildungs- und berufsbiographische Motive im mittleren Erwachsenenalter, die dieser Begrifflichkeit auf unterschiedliche Weise Ausdruck verleihen – sie zugleich mit einem gewissen Pathos ausstatten. Die konkreten Lebensumstände in Form eines Beziehungserlebens stellen eine noch ungeklärte Dimension dar. Durch die zusätzlich eingezo- gene Veränderung der paardiyadischen Alltagsroutinen – neben der beruflichen Eingebundenheit – wird das Risiko zu scheitern, welches die Teilnehmer:innen am ZWB „immer mit einplanen müssen“ (Hoerning, 1977, S. XIV), folglich auch auf der Beziehungsebene thematisch. Inwiefern wird die Paarbeziehung in die Entscheidung für den Schulbesuch inkludiert? Welche Rolle wird hier den Partner:innen zuteil? Gerade da sich der „Entscheidungsfall“ (Friebel, 1977, S. 731) über die Verquickung von „verbindliche[n] Sozialisationsagenturen (insbesondere Familie/Schule/Betrieb)“ (ebd.) mit „selektiv erworbene[n] Sozialisationsagenturen“ (ebd.) vollzieht und über zweitgenannte gerade in Zusammenhang mit dem ZWB wenig bekannt ist, erscheint ein vertiefender Blick gewinnbringend.

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

Die zweite Chance stellt ein begriffliches Gewächs aus normativer Besetzung, individuell-biographischen Deutungsmustern und formal-logischer Bezeichnung dar. Diese Ebenen lassen sich entlang einer historischen Aufarbeitung des ZWBs aufzeigen und ausdifferenzieren. Dass der Zweite Bildungsweg mit der Assoziation einer zweiten Chance verknüpft wird, ist keine neue Feststellung. Hamacher (1968) stellte mit einer Doppelattribution heraus, dass der ZWB seit den sechziger Jahren zwar im Sinne einer Alternative aber „ebenso im Sinne einer „zweiten Chance“ [...] verstanden“ (ebd., S. 26) werden muss. Hierfür gilt es in Kapitel 2 zunächst den Charakter und die Idee der schulischen Institution seit Entstehung aufzuzeigen, welche aus der Idee einer Alternative einen Sonderweg formte. In einem zweiten Schritt richtet sich der Fokus auf die Personen, die die Entscheidung für den erneuten Schulbesuch treffen. Besonders das Verhältnis des Erwachsenenstatus und der durch den erneuten Schulbesuch zur Verhandlung stehenden Schüler:inrolle soll hier im Mittelpunkt stehen.

Der ZBW als „Angebot[] für Individuen, die dem Fahrplan nicht zu folgen vermochten“ (Bühler-Niederberger & Schuchart, 2022, S. 257) zwingt einen gerade dazu, sich die ‚Fahrt‘ der Individuen genauer zuzuwenden. Allerdings – und das stellt das Novum dar – nicht im Sinne einer bildungsbiographischen Aufarbeitung, sondern mit Fokus auf die Lebensstation, aus der heraus die Entscheidung getroffen wurde. Und wenn man Liebe als „Akteursmodell“ (Beck, 1990, S. 253) versteht, dann ist es gerade die Paarbeziehung, die als Teil der Lebensphase einen bemerkenswerten Orientierungsrahmen schafft, zuweilen entscheidungsleitend sein dürfte. Die Neigung zur Unterordnung der eigenen zugunsten einer gemeinsamen Biographie (vgl. Burkart, 2018) betont in diesem Zusammenhang einen vermeintlich kooperativen Charakter der Bildungsentscheidung im Erwachsenenalter. Nichtsdestoweniger handelt es sich um die Chance eines individuellen Aufstiegs und damit auch um eine Transformationsmöglichkeit der paardynamischen Dynamik. Man kommt nicht umhin sich mit der Grundidee zu beschäftigen, dass „die Studierenden [...] zu den Abendgymnasien und Kollegs [gehen], weil sie personale und berufliche Zielbilder entwickelt haben, die in Kontrast zu ihrer gegenwärtigen Lage stehen“ (Hamacher, 1968, S. 94) und folglich auch die Paarbeziehung als Teil dieser zu verändernden Situation aufgefasst werden kann.

Um die Bedeutung der Paarbeziehung für die Entscheidung zum ZBW dahingehend einordnen zu können, sind die unterschlichen Paardynamiken vorab zu betrachten. Kapitel 3 inkludiert daher Theoriestränge zur späteren Einordnung paardynamischer Bearbeitungs- und Bedeutungsformen, welche der empirische Teil offenlegt.

Im Zentrum der Arbeit steht ein Teilstudiendesign, welches entlang von quantitativen und qualitativen Forschungszugriffen die Theoriestränge mit Empirie zu verquicken vermag. Ziel ist die Genese eines neuartigen Blicks auf einen durch ihre Lebenssituation besonders in den ZBW eingeflochtenen Teilnehmer:innenkreis.

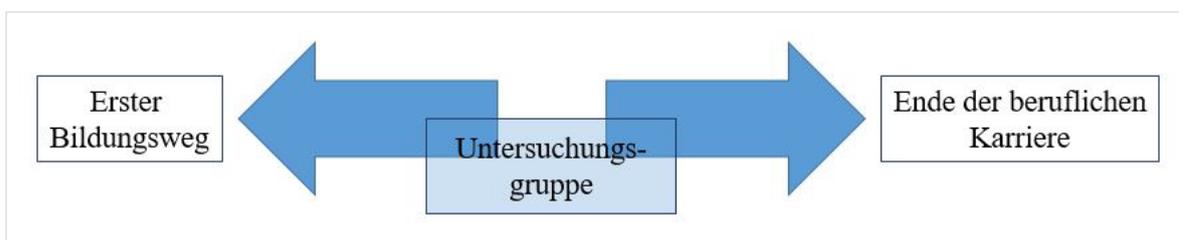


Abb. 2 Einordnung der Untersuchungsgruppe

Für die als relevant herauszustellende Untersuchungsgruppe sind dabei zwei Ankerpunkte ordnend: Erstens gilt es die bislang für den ZBW wenig berücksichtigte Altersgruppe der 30 bis 45-Jährigen in den Mittelpunkt zu rücken. Wie Abb. 2 verdeutlicht, trifft auf diese Gruppe eine lebenslaufspezifische Besonderheit zu. So ist einerseits eine Zeitspanne seit

dem EBW vergangen, die die Fragen eröffnet, warum *jetzt noch* eine solch markante Entscheidung getroffen wird und wieso diese *nicht schon vorher* – direkt im Anschluss an eine Ausbildung – erfolgte. Vor dem Hintergrund des Wissens um die Zusammensetzung der Teilnehmer:innen am ZBW ist dies eben nicht der Normalfall.<sup>5</sup> Andererseits ist nach dem Schulbesuch ein beruflicher (Wieder-)Einstieg vorgesehen. Hier also auch *nach hinten* eine Altersgrenze zu ziehen, welche noch eine berufliche Laufbahn vorsieht. Die beiden Teilstudien nehmen daran anknüpfend Bezug auf die Besonderheit, welche sich durch die Zuspitzung auf Frauen in einer Partnerschaft ergibt. Um eine Gruppe als besonders hervorzuheben, ist eine Abgrenzung gegenüber anderen auf Grundlage dieser Kennzeichnungen nötig. Es gilt demnach in einem ersten Schritt die Frage zu klären, ob sich Unterschiede finden lassen, die die Gruppe als eine besondere markieren und gleichzeitig eröffnen, worum es sich bei dieser Besonderheit handeln könnte. Mit Blick auf das Eingangsbeispiel erscheinen die Motive, welche zu der Entscheidung geführt haben, im Erwachsenenalter die Schule zu besuchen, ein sinniger Kandidat zu sein, wenn es um die Herausstellung von Unterschieden geht. Es ist anzunehmen, dass entlang der in dieser Arbeit fokussierten kategorialen Ausprägungen von Geschlecht, Altersphase sowie dem Alltag in einer Partnerschaft unterschiedliche Motive unterschiedliche Gewichtung erhalten. Zum anderen bietet das gemeinsame Leben in der Partnerschaft Anlass zur Hypothese, dass diese Beziehung auch in die Entscheidung selbst inkludiert wurde.

Damit ist Teilstudie A für dieses Offenlegen von potentiellen Gruppendifferenzen als auch erste Annäherung an die besonderen Gegebenheiten, welche durch die Partnerschaft eröffnet werden, als quantitative Survey-Studie konzipiert und auf mehreren Ebenen der thematischen Bearbeitung dienlich: Zum einen soll eine Analyse von Motivlagen erfolgen, welche versucht ein neuartiges Skalenkonstrukt zur Entscheidungsgrundlage der Teilnahme am ZBW gruppenspezifisch zu untersuchen. Auf der anderen Seite liegt der Fokus auf der Exploration paardiyadischer Spezifika. Dies erlaubt einen tieferen Einblick in diese Besonderheit einer Bildungsentscheidung für den ZBW aus einer Sozialbeziehung heraus.

Neben der *Hinführung auf eine besondere Gruppe* am ZBW und ihrer feststellbaren Unterschiede zu anderen, muss weiterhin untersucht werden, wie diese bildungsbiographische Passage in Zusammenhang mit der Lebenssituation verstanden wird. Hier ist die Annahme, dass die Partnerschaft eine zentrale Bedeutungsebene markiert und sich über die bemerkenswerte Bildungsentscheidung bei einer Frau im mittleren Erwachsenenalter Aus-

---

<sup>5</sup> Insgesamt sind über 86% der Teilnehmer:innen unter 30 Jahre alt (Abendgymnasien und Kollegs zusammen gerechnet) (Statistisches Bundesamt, 2022a).

druck verschafft und diese gleichzeitig Gelegenheit zur Rollendiskussion bietet. Dieser Einordnung folgend ist die Teilstudie B qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtet. Der Fokus liegt auf teil-narrativen, bildungsbiographischen Interviews, welche eine aus Teilstudie A als *besonders* herausgestellt Gruppe betrachtet. Die Fälle, welche in sich die Daten dieser Besonderheiten vereinen, bieten die Grundlage für diesen Zugriff über die Methode der Objektiven Hermeneutik. Leitend für die Interpretation stellen sich die Fragen, welche Bedeutung die Paarbeziehung für den Schulbesuch aus Sicht der Teilnehmerin hat, inwiefern folglich der ZBW unter dem Deckmantel dieser Beziehung eingeordnet wird und wie sich die Rollen innerhalb der Dyade gestalten. So macht diese Teilstudie *das Besondere* zum Fall.

Für das Teilstudiendesign bot keines der drei klassischen Mixed Method Designs (sequentiell erklärend, sequentiell explorativ, parallel) (vgl. Hollstein, 2010) die Grundlage. Es wurden folglich keine Methoden kombiniert, sondern eine Studie entlang von „unterschiedlichen (qualitativen und quantitativen) Teilprojekten“ (Kelle, 2022, S. 170) entwickelt. Zu beachten ist, dass die Abfolge von Teilstudie A und B nicht der ursprünglichen Chronologie der Erhebung entspricht. Die Designideen sind grundlegend eigenständig. Die Verquickung erfolgt erst auf Ergebnisebene. So handelt es sich bei den Fällen in Teilstudie B nicht um Probandinnen aus Teilstudie A. Die Gemeinsamkeit findet sich in dem Verstehensprozess hinsichtlich einer Besonderheit, welche durch die Paarbeziehung bei Frauen ab 30 Jahren am ZBW gekennzeichnet ist. Teilstudie A versteht sich als Studie der Hervorhebung dieser Gruppe und dessen Auswirkungen auf die Entscheidung zum ZBW, welche anschließend in Teilstudie B zum Fall gemacht wird und damit die Explikation verdichtet und der Bedeutungsbegriff Einzug erhält.

Es gilt den Besuch des ZBW bei Frauen im mittleren Erwachsenenalter vor dem Hintergrund einer Paardyade als Gegenstand eines Verstehensprozesses abzubilden. Die Idee eines Teilstudiendesigns ist diesem Anliegen gerade insofern dienlich, als dass es erlaubt über die Differenz von *Ich* und *Wir* zu sprechen. Dies meint, dass zum einen die *individuelle Entscheidungsgrundlage* der Teilnehmer:innen über inferenzstatistische als auch deskriptive Analysen aufgedeckt werden kann. Hier geht es konkret um das *Ich* am ZBW. Zum anderen gelingt es über den rekonstruktiven Zugriff die Bedeutung der Entscheidung als Teil einer Paarbeziehung zu verstehen. Dies lässt sich als *Wir* am ZBW resümieren.

Damit wird insgesamt versucht den Lebensalltag der Lernenden am ZBW einzubeziehen sowie ihn als den zentralen Ort der Bearbeitung einer phasenlogisch untypischen Anforderung zu verstehen. Dies verfolgt den Anspruch das Teilnehmen an Bildungsgängen für Erwachsene unter Berücksichtigung der zentralen Beziehung im Leben zu interpretieren.

## 2. Konstitution eines Zweiten Weges

Zwei für Erwachsene speziell eingerichtete (staatliche) Schulformen zum Ort der Untersuchung zu erklären, liegt durch die eingangs erwähnte Typik der zweiten Chance nahe. Hierbei ist nicht von der Hand zu weisen, dass ein *Zweiter* Weg, unabhängig von seiner empfundenen Funktion – Korrektur, Nachholen, Weiterbilden, ... –, durch seine Umsetzung im Sinne der gymnasialen Oberstufe nicht von dem den Weg leitenden Ziel des Schulabschlusses abzukoppeln ist. So steht das erwerbbar Zertifikat im Zentrum und ist Ausgang für jegliche Bedeutungsstruktur. Gerade weil es auch andere Möglichkeiten gibt, ein Studium trotz fehlendem Hochschulreifezeugnis zu absolvieren, kommt man nicht umhin, das Besondere an diesem Bildungsgang verstehen zu wollen. Es ist möglich mit Berufsausbildung und -erfahrung zu einem dem Ausbildungsfeld nahen Studiengang zugelassen zu werden (Fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung), als auch die gleichen Zugangsvoraussetzungen wie Bewerber:innen mit Abitur zu erhalten durch einen Meisterbrief oder staatliche Aufstiegsfortbildungen (zum Beispiel Fachwirt:in). Daher kann es für diejenigen, die Kollegs oder Abendgymnasien besuchen nicht bloß dieser karrieristische Schritt des Aufstiegs sein – diesen würden sie schließlich schneller, ohne drei Jahre Schule erreichen. So haben wir es an den Schulen mit einer besonderen Gruppe zu tun, die sich nicht einfach unter dem Deckmantel eines Wunsches nach beruflichem Aufstieg zusammenfassen lässt, sondern deren Weg, welcher als Ziel das Abitur vorsieht, sich deutlich stärker differenzieren lässt.

Da es eben nicht bloß ein Mittel zum Zweck sein kann und studieren auch ohne Abitur möglich ist, stellt sich die Frage, was diese Erwachsenenschulen für die Teilnehmer:innen dann überhaupt bedeuten. Welche Möglichkeiten bietet er?

### 2.1 Die Ausgangssituation: Das Nicht-Abitur

Um uns einer Antwort anzunähern, beginnen wir bei der Ausgangssituation, also dem, was alle Personen am ZBW grundlegend bei Eintritt in die Schulen eint.

„Von der Lebenslauffiguration her stehen Personen, die über den Zweiten Bildungsweg ihr Abitur nachholen im Stadium des Erwachsenenalters, knüpfen aber mit ihrem Bildungsvorhaben an ihre frühere schulische Laufbahn an. Damit erstreckt sich der Bildungslebenslauf dieses Personenkreises thematisch sowohl auf die durch Bildungsprozesse geprägten Lebensphasen von Kindheit und Jugend als auch auf die daran anschließende Erwachsenenphase.“ (Wolf, 1985, S. 1)

Der Bildungslebenslauf stellt eine entlang autobiographischer Narrative erzeugte Struktur dar, die in sich äußere und innere Abbildungen vereint. Auf die schulische Situation bezogen schließt dies sowohl normierte Vorstellungen zum Schulerfolg und zur Schüler:inrolle als auch das eigene Erleben dieser ein. Dies ist für die vorliegende Arbeit deswegen von Belang,

da ein Anknüpfen an die Schullaufbahn im Erwachsenenalter über den ZBW diese biographischen Spuren enthält. Das zentrale Merkmal der „besondere[n] Sensibilität für richtungsweisende Ereignisse“ (Wolf, 1985, S. 41) des Bildungslebenslaufs verdeutlicht, übertragen auf die Ausgangssituation, die Präsenz einer Art Weichenstellung im Jugendalter hinsichtlich der heutigen Entscheidung für den ZBW.

Mit Blick auf ihren EBW handelt es sich bei den Teilnehmer:innen am ZBW um Personen, die in irgendeiner Form die Schule vor dem Abitur verlassen haben. Hier lässt sich über Faktoren sprechen, die den Schulerfolg zu determinieren scheinen und ein vorzeitiges Verlassen der Schule begünstigen. Unabhängig von den konkreten Faktoren (für einen Überblick siehe Süßenbach, 2023) wird zunächst mit dem Begriff *Schulerfolg* suggeriert, dass ein erfolgreiches und ein nicht erfolgreiches Durchlaufen der Schule möglich ist. Dabei wird unmittelbar auf die Leistungsdimension Bezug genommen, die den schulischen Erfolgscharakter bestimmt. Wenn über die Personen am ZBW gesprochen wird, so erscheint ein Misserfolg im EBW häufig vorausgesetzt. Dieser Misserfolg muss aber gleichzeitig nicht meinen, dass die Schullaufbahn schwierig oder leistungsschwach war. Dies wäre tatsächlich anmaßend, da es einem Abschluss unterhalb der allgemeinen Hochschulreife einen Erfolg in Abrede stellen würde. Die Erfolgsbezeichnung muss demnach für eine grundlegende Einordnung des ZBWs deutlich vorsichtiger eingesetzt werden. So können selbstverständlich Teilnehmer:innen am ZBW eine Schulzeit hinter sich haben, die sich aus Scheitererfahrungen zusammensetzt. Was aber viel allgemeiner gelten kann, ist die Tatsache, dass das Abitur nicht absolviert wurde, d.h. die Schule wurde *vorzeitig*, vor diesem konkreten Schulabschluss, verlassen, egal ob nach dem Beenden der Realschule oder während einer gymnasialen Laufbahn.

Popanski (1964) differenziert hinsichtlich der Teilnehmer:innen am ZBW zwischen unterschiedlichen Gründen des Nicht-Absolvierens der allgemeinen Hochschulreife im Jugendalter und führt vier Gruppen auf (ebd., S. 100f.):<sup>6</sup>

1. Spätreifende: Der Selektionsprozess nach der Grundschule nimmt keine Rücksicht auf Schüler:innen, die später „reifen“, eine vermeintliche Eignung für das Gymnasium also *noch nicht* erkannt wird. Dies verweist unmittelbar auf die später wichtige und durchaus auch hilfreiche Durchlässigkeit beziehungsweise Offenheit für Wechsel im Schulsystem, welcher im Verlauf dennoch weniger häufig nach oben korrigiert wird (vgl. für einen Überblick Winkler, 2020).

---

<sup>6</sup> Die Betitelungen der einzelnen Gruppen sind nicht von Popanski (1964) gewählt, sondern wurden von der Autorin als Paraphrasierung gesetzt, die die Spezifik des jeweiligen Typus zum Ausdruck bringen sollen.

2. Spättheoretiker: Der Begriff umschreibt den Sachverhalt, dass das Ausbilden von Interessen im akademischen Bereich bei einigen Personen erst mit der Zeit, mit „der praktischen Lebensbewältigung“ (Popanski, 1964, S. 100) in Erscheinung tritt. Da das Gymnasium sich auf diese geistige Zentrierung von Anfang an stützt, sind genau diejenigen davon exkludiert, die diesen Bereich erst durch ein anderes Erleben verspüren.
3. Phasentypische Abbrecher: Ähnlich zu den Spättheoretikern stellt sich in dieser Gruppe ein Lernbedürfnis erst im Laufe der Entwicklung ein, was sich durchaus erst im Erwachsenenalter vollziehen kann. Was für diesen Typus aber hinzukommt, ist ein entwicklungsbedingtes Ausscheiden aus der Schulzeit, zum Beispiel durch „Unlustgefühle“ (ebd., S. 101). Adoleszenzspezifisch erscheinen andere Dinge eben wichtiger als Schule und Leistung.
4. Umstandsabbrecher: Selbst, wenn es nicht an Eigeninitiative und Interesse mangelt, kann es zu einem vorzeitigen Ausstieg aus der Schule kommen. Dies wird in der letzten Gruppe begünstigt durch widrige milieu- oder familienspezifische Umstände. Beispielsweise wird sich aufgrund des Elternhauses für eine Ausbildung und gegen die Teilnahme an der gymnasialen Oberstufe entschieden.

Diese vier Gruppen verdeutlichen, dass die Abbruchsverläufe bedingt werden durch system-, familien- oder subjektbezogene Aspekte, welche durchaus auch in Kombination auftreten können. Dass es zu einem Wiedereinstieg in die Schule im Erwachsenenalter kommt, stellt demgegenüber einen Bearbeitungsmechanismus dar. Dieser erlaubt allen im Jugendalter Ausgeschiedenen einen Weg zu gehen, der – durch welches der Grundmuster auch immer – verwehrt wurde. Dies macht die Schulen am ZBW zu einem Ort, der über die Unabgeschlossenheit der Bildungsbiographien erst konstituiert wird. Dabei ist der angestrebte Abschluss nicht notwendig auch ein Ausdruck des Abschließens. Im Gegenteil: Der ZBW steht oftmals unter den Vorzeichen einer Öffnung von neuen Wegen. Diese können sehr diffus sein und keiner klaren Richtung folgen, dennoch steht einem Irgendetwas als Ziel vor Augen. Ein Ziel, das sich daraus ableiten lässt, einen im Jugendalter ausgebliebenen Schritt nun zu gehen. Hier gilt eine Prämisse, damit dieser fehlende Schritt als problematisch empfunden wird: Ein Wunsch nach Veränderung, der erzwingt diesen Weg einzuschlagen. Der Transformationsprozess wird durch den Besuch am ZBW manifest, er legt sozusagen den Grundstein dafür.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Dabei kann die äußere Realität durchaus weniger romantisch sein. Arbeitsmärkte erfordern höhere Bildungsabschlüsse und es wird eine generelle Teilhabevoraussetzung so umgesetzt, dass ein aktuelles Zertifikat nicht mehr ausreicht oder im Falle von Zuwanderung auch gar nicht erst anerkannt wurde.

Für die geschilderten Typen nach Popanski scheint diese Form wohl vor allem für den zweiten und dritten anknüpfungsfähig zu sein. So entwickelte sich bei dem Individuum im Laufe des Reifens ein neuer, bisher unentdeckter Wunsch. Die Erwachsenenschule bietet den Anfang zur Umsetzung. Der ZBW steht hier im Zeichen eines Eröffnungserlebens, erlaubt den Teilnehmer:innen unmittelbar ihre aktuelle Lebens- und vor allem Wunschsituation anschlussfähig zu gestalten.

Sowohl für diejenigen hingegen, die während ihrer Schulzeit bereits den Wunsch entwickelten und nur durch etwaige Hürden innerhalb des Systems keinen Wechsel nach oben schafften, als auch für diejenigen, die allein aufgrund äußere (familiärer) Zwänge nicht diesen Weg verfolgen konnte, kann eine andere Lesart des ZBWs bestärkt werden. Speist sich die Ausgangssituation aus einer systemimmanenten – was Schule als auch Familie betrifft und demnach die „verbindlichen Sozialisationsagenturen“ (Friebel, 1977, S. 731) meint – Unüberwindbarkeit im Kindheits- und Jugendalter, kann die Erwachsenenschule einen Ort der zweiten Chance bieten. Hierbei ist wichtig, dass die Möglichkeit faktisch vorher gar nicht bestand, der Begriff einer zweiten Chance also gleichzeitig irreführend sein kann, es vielleicht viel eher einen reinen *Nachhol*charakter meint.

## 2.2 Institutionalisierte zweite Chance

Die Grundidee des ZBWs als institutionalisierte auf die Erlangung von Bildungszertifikaten fokussierte Erwachsenenbildung lässt sich als Ausdruck eines Wunsches zur Chancengleichung verstehen, der das Nicht-Abitur nicht als Tatsache, sondern reversibel einordnet. Auf die ausschließlich berufliche Fortbildung konzentrierte Erwachsenenbildung in der Mitte des 19. Jahrhunderts folgte in der Weimarer Zeit eine Aufstiegsidee, welche beispielsweise durch Arbeiter-Abiturienten-Kurse belebt wurde (vgl. Jüttemann, 1991). Dies bot die Möglichkeit die eigene (Bildungs- und Berufs-)Biographie zugunsten einer nachgeholtten Hochschulzugangsberechtigung zu verändern (vgl. Kühnhold, 1979). Eine stringente Abfolge von *Schulabschluss – Berufsausbildung – Beruf* flexibilisierte sich und das Charakteristikum eines Nachholwegs wurde eingespeist. Entlang Jüttemanns (1991) Entwicklungsdarstellung des ZBWs lässt sich das Gewachsen-Sein visualisieren:

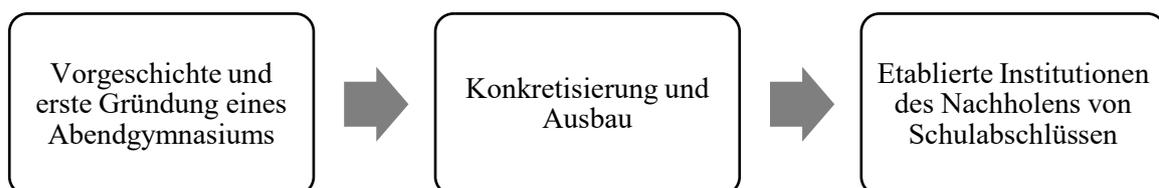


Abb. 3 Historische Entwicklungslinie des ZBW (in Anlehnung an Jüttemann, 1991)

Hinter den einzelnen Betitelungen (Abb. 3) stehen verschiedene Ausdeutungsmöglichkeiten und Motive, die für die Etablierung eines ZBW sprechen. Zum einen kann eine bildungspolitische sowie ökonomische Diskussion auf, in welcher der ZBW je als Antwort herangezogen wurde. Dem zugrunde liegt die Feststellung eines „öffentlichen Bedarfs unserer Gesellschaft an qualifizierten Kräften“ (Scheuerl, 1958, S. 77). Die Qualifizierung rekurriert zeitgleich auf ein „pädagogisches Motiv“ (ebd., S. 74), indem sie ein Bildungsideal bedient, welches Beruf und Bildung verschränkt, was eine Ablösung vom humboldtschen Denken voraussetzt. Diese berufliche Anbindung, welche für den ZBW vorwiegend entlang der Argumentation rund um die Zielgruppe erzwungen wird, macht auf ein „psychologisches Motiv“ (ebd.) aufmerksam. So werden diejenigen angesprochen, die durch die Bedingungen im EBW nicht im ihrem Sinne passend beschult wurden. Sie benötigten eine Orientierungsphase, welche über den Berufseinstieg gestaltet wurde, um den Bildungsgehalt zu erkennen und können nun ihre Bildungslaufbahn weiterverfolgen. Zuletzt kommt man nicht umhin eine „soziales Motiv“ (ebd., S. 73) als dominierendes Argument für den ZBW zu thematisieren. Als es 1927 zur Gründung des ersten Abendgymnasiums in Berlin von Peter A. Silbermann kam, lag der Fokus vor allem auf dem Bearbeitungspotential hinsichtlich einer Chancengleichheit.

„Durch die Inflationszeit wirtschaftlich zusammengebrochen, war er nur allzu oft genötigt, seine Söhne und Töchter vorzeitig aus der höheren Schule herauszunehmen, um sie dem Gelderwerb zuzuführen. Viele dieser jungen Menschen warten mit Sehnsucht auf den Tag, an dem sie ihre einst unfreiwillig unterbrochenen Studien wieder aufnehmen können. Dem gebildeten Mittelstand gehören meist auch jene Leute an, die in der Jugend, ohne Verständnis für den Wert einer höheren Bildung, vielleicht auch abgestoßen von einem geistlosen und lebensfremden Unterrichtsbetrieb, die höhere Schule auf eigenen Wunsch vor Erreichung des Ziels verlassen haben und sich nun, nach Jahren praktischer Lebenserfahrung, erst darüber klar werden, was sie versäumt haben. Soll ihnen und all den anderen strebenden Menschen der Weg nach oben ein für alle Male versperrt bleiben? Nur weil sie bereits erwachsen und berufstätig sind?“ (Silbermann, 1928, S. 13)

In den letzten beiden Fragen in der Ausführung zur Idee eines Abendgymnasiums spiegelt sich diese Chancengleichheit auf gesamtgesellschaftlicher und zugleich individueller Ebene wieder. In den zwanziger Jahren kam es zunächst zu einer Reihe weiterer Gründungen von Abendgymnasien nach dem Berliner Vorbild (vgl. Jüttemann, 1991). Doch bereits wenige Jahre später führten fehlende Gelder und damit verbundene Streichungen zu einem schnellen Ende, wobei sich nur das Berliner Abendgymnasium stabil halten konnte (vgl. Oelmann, 1985). Das Desinteresse am Abendgymnasium während der Zeit des Nationalsozialismus begründete sich entlang der generellen anfänglichen „Verkleinerung der Hochschulen“ (Jüttemann, 1991, S. 55) sowie einer Weiterbildungsorganisation, die eine „enge[] Gebundenheit an die nationalsozialistische Ideologie“ (ebd., S. 54) vertrat, sodass weiterhin nur das

Berliner Abendgymnasium als traditionelle Variante über diese Zeit bestehen blieb. In der Nachkriegszeit begann die „Neugründung von Abendgymnasien, zuerst (1945) in Hamburg“ (Hamacher, 1968, S. 23). Es folgte die erste Vollzeitschule (Kolleg) für Erwachsene 1949 (ebd.). Das Wiederaufleben der Nachholschulen für Erwachsene begründete sich

„verstärkt durch die Kriegsfolgen: Kinder von Flüchtlingen, die ihre Ausbildung an Gymnasien in Ost- und Mitteldeutschland unterbrechen mußten, Jugendliche, die durch Kriegswirren und Nachkriegsfolgen im Westen zu einem Abbrechen des Besuchs der höheren Schule gezwungen waren.“ (Arlt et al., 1960, S. 12)

Von der in diesem Bildungsgang offerierten Chancengleichheit sollten vor allen diejenigen profitieren, die im Bildungssystem als benachteiligt gelten. Dabei sind es

„vor allem Kinder aus ökonomisch schwachen Schichten [...]. Arbeiterkinder, Frauen und Landkinder [sowie] vorzeitige Abgänger, die wegen ungünstiger häuslicher Bedingungen, aus wirtschaftlichen Schwierigkeiten, wegen Krankheit, Überlastung oder Entwicklungsschwierigkeiten ihre Ausbildung am ersten Bildungsweg nicht abschließen konnten“ (Blinkert, 1974, S. 21f.)

, die adressiert werden. Die gesellschaftlichen Gegebenheiten und die daraus resultierenden Veränderungswünsche und Hoffnungen, die mit den Institutionen als Ort der Herstellung einer Chancengleichheit einhergehen, korrespondieren mit den einzelnen historischen Stationen des ZBW. Hierbei ist die Einordnung der Abendgymnasien und Kollegs in das Bildungssystem nicht unwichtig. In der ersten Zeit zählten Abendgymnasien und Kollegs noch als „Nachholformen des ersten Bildungswegs“ (ebd., S. 26) und wurden nicht einheitlich dem ZBW zugeordnet. Es sollte eine Nachholschule sein, die „im Sinne des humboldtschen Ideals“ (Silbermann, 1928, S. 40) Allgemeinbildung vermittelt und dabei das Erwachsensein berücksichtigt. Der ZBW wurde als Bezeichnung all den Instituten vorbehalten, die einen alternativen Weg zur Hochschulreife vorsahen (zum Beispiel über die höhere Fachschule) und damit eine „aufbauende Folge von abgeschlossenen Stufen, die jede in sich die Bildungs- und Ausbildungsmerkmale für eine berufliche Tätigkeit enthält“ (Arlt, 1958, S.38). Erst im Laufe der späten 50er und frühen 60er Jahre wurde die Prämisse der Alternative erweitert und die zweite Chance diesem Bildungsweg auch zugestanden. Dies erkannte die freiwillige Entscheidung aus einer beruflichen Situierung heraus in eine Schule zur Erlangung der Hochschulreife im Erwachsenenalter zu gehen an und „[a]us einem „alternativen“ wurde ein „alternierender“ Bildungsweg (Schule – Beruf – Schule)“ (Hamacher, 1968, S. 26). Dabei wurde das Ziel verfolgt über die Abendgymnasien und Kollegs einen berufsbezogenen Bildungsweg zu etablieren.

Das humboldtsche Bildungsideal diente für das damit zusammenhängende Verständnis des ZBW nicht weiterhin als Orientierung. Viel eher fand Sprangers (1923) Bildungs-

verständnis<sup>8</sup> als Kombination von allgemeiner und beruflicher Bildung Zustimmung. Es bildete sich die Idee heraus, eine Bildungsinstitution auszubauen, die auf der beruflichen Erfahrungswelt basiert und damit die erwachsenen Teilnehmer:innen entlang ihres Lebensalltags versteht. Auch wenn sich das Bildungsideal und damit die schulische Praxis verändern sollte, blieb die Grundidee und Adressatenlogik doch gleich. Für die Bearbeitung der Ungleichheit, welche durch etwaige Zufälligkeiten im EBW entstand, bot das Abendgymnasium einen Ort, der „zu einem echten Bildungsweg mit einer echten Reife [verhilft]“ (Wagner, 1959, S. 208), die Teilnehmer:innen folglich in ihrem Berufs- und Lebensalltag abholt. Das Kolleg als Vollzeitschule verfolgt das Ziel durch eine Ausformung der Praxis, die „vom Kern ihrer individuellen Fach- und Lebensbildung her“ (Scheuerl, 1959, S. 224) gestaltet wird. Es wurde eine Ablösung von der strengen Verbindung der Hochschulreife und „gymnasiale[n] Bildungswerte“ (Suhren, 1963, S. 197) propagiert.

Arlts (1958) Definition des ZBW's verdeutlicht diese Verquickung und bezieht gleichzeitig die gesellschaftliche Tragweite ein, indem er von „begabten berufstätigen Jugendlichen“ (S. 38) und „berufliche[m] und gesellschaftliche[m] Aufstieg“ (ebd.) spricht. Dabei wird der Begabungsbegriff zum Anlass genommen die ungleichen Chancen zu thematisieren, die durch den EBW entstanden sind und auf welche der ZBW eine sozialpolitische Antwort verspricht. Die *Bildungsreserven* (vgl. ebd.) auszuschöpfen war zum einen der veränderten Arbeitswelt dienlich, da die „fortschreitende Industrialisierung [...] eine erweiterte Auslese und Förderung der Begabten auf allen Gebieten und gegebenenfalls ihre akademische Ausbildung“ (ebd., S. 27) erforderte. Zeitgleich wird der angesprochene Ungerechtigkeitsinn durch den ZBW hervorgehoben, welcher an eine „Aufstiegchance der ungerechtfertigt Zurückgesetzten“ (Dahrendorf, 1959, S. 53) appelliert. Damit sollte das Ausbleiben eines Abiturs auf dem EBW gerade für Bildungswillige nicht irreversibel bleiben. Es wurde der Weg geebnet „eine echte Weiterbildungs- und Aufstiegchance [zu] bieten“ (Wilms, 1962, S. 12).

Gleichzeitig erwies sich der Wunsch nach einem berufsbezogenen Bildungsgang insgesamt als gescheitert und Silbermanns ursprüngliche Gründungsmotivation einer Nachhol- schule des EBW setzte sich durch. Ein berufsbezogenes didaktisches Prinzip konnte allerdings nicht eingelöst werden. Die Erklärungsansätze sind dabei breit gestreut: Zum einen wurde das Interesse der Teilnehmer:innen hervorgehoben, die „so schnell wie möglich den Berechtigungsschein für die Aufnahme eines Hochschulstudiums“ (Kühnhold, 1985, S. 59)

---

<sup>8</sup> „Aber bloße Kenntnisse oder Denkfähigkeit begründen noch keine Bildung. Es ist eine einseitige Auffassung, freilich eine gerade bei den Deutschen verbreitete Auffassung, daß Bildung nur in wissenschaftlicher oder literarisch-ästhetischer Gestalt möglich sei. Zur Vollendung aber gehört auch eine gebildete „Hand“ und ein gebildetes „Herz“, d. h. praktischer Sinn und gesellschaftliche Form [...]“ (Spranger, 1923, S. 25).

vom Bildungsgang verlangten. Deutlich hemmender erscheinen aber die formalen Strukturen der Institutionen zu sein. So wurde der ZBW 1957 durch die Vereinbarung über Abendgymnasien (KMK, 1957) formal etabliert. Ein Beschluss zu den Kollegs (KMK, 1965a) sowie eine Empfehlung zur didaktischen und methodischen Gestaltung (KMK, 1965b) folgten. Die Beschlusspapiere, welche sich in ihrer grundlegenden Form bis heute kaum veränderten, verweisen durch die Aufnahmevoraussetzungen als auch die Klärung der institutionsbezogenen Aufgaben auf die Orientierung an berufstätigen Erwachsenen. Es blieb bei dem (didaktischen) Fokus auf einzelne Aspekte der beruflichen Anbindung, ohne diese „substantiell als kompensationsfähige[n] Bestandteil“ (Kühnhold, 1985, S. 56), zum Beispiel über berufsbezogenen Unterricht oder neue Unterrichtsfächer (vgl. Storch, 1974), zu etablieren. Das Ideal von Bildung und Beruf (vgl. Spranger, 1923) konnte damit nicht in die Praxis umgesetzt werden. Der besondere Teilnehmer:innenkreis wurde insofern berücksichtigt, dass die einzelnen Schulen vor dem Hintergrund der länderspezifischen Anforderungen Lehrpläneingrenzungen vornehmen konnten. Dies ließ und lässt den Schluss zu, dass Erwachsene als eben diese vom Schüler:innen im Kindheits- und Jugendalter hinsichtlich eines Lernprozesses abzugrenzen sind.<sup>9</sup>

„Bis in die 60er Jahre hinein blieb der Zweite Bildungsweg ein schmaler Weg mit eher behutsamen Erweiterungen“ (Albrecht-Heide, 1990, S. 197). So erfuhr der ZBW erst ab der zweiten Hälfte der 60er Jahre einen verstärkten Ausbau, als die Konfrontation mit einem vorwiegend technologischen Rückstand gegenüber den anderen Industrienationen wuchs und der Begriff der ‚Bildungskatastrophe‘ haushierte (vgl. Jüttemann, 1991). Die Anzahl der Kollegs versechsfachte sich über einen Zeitraum von zwanzig Jahren (1961-1981) (vgl. Statistisches Bundesamt, 1964, 1975, 1983). Auch Abendgymnasien verzeichneten einen bundesweiten Ausbau nahe einer Verdopplung (ebd.). Innerhalb politischer Positionen – so unterschiedlich auch die Bedeutung im Bildungssystem je versprachlicht wurde – war man sich über die Wichtigkeit der Existenz einig (vgl. Albrecht-Heide, 1990). Die Bedeutung rührte vor allem von dem Ideal einer gerechten Bildungssituation her. Der ZBW als Weg zweiter Chancen blieb dabei aber viel mehr ein Schlagwort. Bei Personen, die gezielt angesprochen werden sollten und es im Wortsinne eine zweite Chance bedeutet hätte, sorgte

---

<sup>9</sup> Diese Möglichkeit besteht heute weiterhin und wird von den Schulen unterschiedlich stark genutzt. So können einzelne Themen aus dem Zentralabitur an Abendgymnasien und Kollegs vor dem Hintergrund der Teilnehmer:innen unberücksichtigt bleiben, was sich realitätsnah zu den Anforderungen im Erwachsenenalter positioniert.

„ihre sozial-ökonomische Benachteiligung [...] in Wirklichkeit dafür, daß nachträgliche soziale und bildungsmäßige Chancengleichheit durch den Zweiten Bildungsweg für sie allenfalls abstrakt und formal bestand, sofern sie überhaupt von der Existenz des ZBW wußten“ (Frenz, 1978, S. 50).

Wenig überraschend blieb diese Gruppe unterrepräsentiert (vgl. u.a. ebd.; Albrecht-Heide, 1972; Knostmann, 1983; Laga, 1972). Viel mehr konnte sich ein Weg etablieren, der für die Mittel- und Oberschicht eine Möglichkeit bot, den Abstieg zu verhindern oder den Status aufrecht zu erhalten (vgl. Laga, 1972).

Die bisherigen Ausführungen über eine grob skizzierte Ausgangssituation und die historische Einordnung des ZBWs verweisen beide auf einen retrospektiven Bearbeitungsmodus, den der Besuch an den Schulen erzwingt. Gleichsam ist in diesem eine Aktualität eingelagert, die bisher unausgesprochen blieb. Denn so ist es die Lebenssituation als Erwachsener, die die Bildungsentscheidung umsetzt. Wurde in der Kindheits- und Jugendzeit das Abitur noch verhindert, wird es im Erwachsenenalter nun überhaupt erst ermöglicht.

### **2.3 Der Schulbesuch für Erwachsene**

„Definiert man Chancengleichheit jedoch so, daß niemand daran gehindert werden soll, die seinen Fähigkeiten entsprechenden Bildungsmöglichkeiten wahrzunehmen, dann stellt jeder Besucher des ZWB einen individuellen Fall von Chancengleichheit dar; [...]. (im Hinblick auf den hohen Anteil von ehemaligen Schülern weiterführender Schulen übrigens auch im Sinne einer Stätte der Reparatur, Rehabilitation für Gescheiterte des EBW)“ (Knostmann, 1983, S. 60).

Die Interpretation des ZBWs auf Grundlage dieser je eigenen Bedürfnisse ordnet die Teilnehmer:innen entlang ebendieser ein. So wird eine Zuschreibung vorgenommen, die die Personen als Teilnehmer:innen eines Programms *benötigter* zweiter Chancen zusammenfasst. Vor dem Hintergrund der Klassifikation als Sonderweg (vgl. Brückner et al., 2017) kommt eine Komponente hinzu, die das Absolvieren von Bildungsabschlüssen im Erwachsenenalter überschattet, sie als „nicht normal“, als abweichend einordnet. Zugleich bleibt die Konfrontation mit der Schule im EBW unausweichlich, was das Kapitel 2.1 verdeutlichte.

Um die Einordnung des ZBWs im Erwachsenenalter weiter zu explizieren, erscheint eine Auseinandersetzung mit ebendieser Phase unter der Perspektive des Lebensverlaufs sinnvoll. Die Entscheidung zum ZBW im Erwachsenenalter zu treffen, rekuriert dabei auf

„die zwiespältige, mit neuen Chancen und Zwängen verbundene Verantwortung, ihr Leben „selbst in die Hand zu nehmen“, d.h. prospektiv zu entwerfen, zu planen und retrospektiv immer wieder zu bilanzieren und für sich und andere mit „Sinn“ zu versehen“ (Dausien, 2020, S. 75).

Daraus ableitend spiegelt sich in der Entscheidung ein Gewächs aus vergangenen Schulerfahrungen, der aktuellen Lebenssituation als auch den Hoffnungen und Zielen, die mit dem ZBW verbunden werden, wider.

Hoerning (1977) stieß bei der Interpretation von Interviews auf eine durch die individuelle Deutung der Funktion des ZBW's typologische Struktur. So können die Schulen für die Teilnehmer:innen im Sinne einer Statusbearbeitung fungieren, die den ZBW als eine Statuspassage auszeichnet. In den drei Deutungsfiguren entsteht die Differenz durch die „erlebte[] Krisenhaftigkeit“ (Hoerning, 1978, S. 257). Sie leitet drei Typen ab: Staterhalter, Staterwerber, Statussucher. Wie die vorherigen Überlegungen zur Ausgangssituation als auch die Idee einer Institution zweiter Chancen, lässt sich die konkrete Umsetzung ebenfalls an die familiäre Herkunft anbinden, was über die drei Statustypen veranschaulicht werden kann. Die Familien setzen unterschiedliche biographische Einbindungen voraus, die zu einer heutigen Deutung des ZBW's bei den Erwachsenen führt. So „tendiert [der Staterhalter] dazu, sich normativ an dem von der Familie vorgenommenen Biographieentwurf zu orientieren“ (ebd., S. 258), der Staterwerber hat durch die Familie gelernt mit Umorientierungen umzugehen, was den ZBW im Zeichen eines gemeinsamen Familienprojekts einordnen kann und der Statussucher grenzt sich im gewissen Sinne von seiner Familie ab, die er durch „dirigistische Maßnahmen, sie sich in der Adoleszenzphase zuspitzten“ (ebd. S. 258) als Störenfried in seiner eigenen Identitätssuche wahrnimmt.

Dies macht daraus aufmerksam, dass der ZBW's im Zeichen einer familialen Aufarbeitung an Funktionalität gewinnt, über die Zertifikats-, Berufs- und Lebensperspektive hinaus die Möglichkeit besitzt, die Erfahrungswelt aus der Familie als nun Erwachsene:r zu verstehen. Obwohl diese Anbindung so zwingend erscheint, stellt die Familie nicht den einzigen Bezugspunkt im ZBW dar, welcher zur Disposition steht.

### **2.3.1 Erwachsene als Schüler:innen?**

Silbermann (1928) führt in seinen Überlegungen zum Lehrplan aus, dass „die Schüler des Abendgymnasiums [...] keine Kinder mehr [sind]“ (S. 39). Was aber ist das Spezifische an der Rolle der Teilnehmer:innen des ZBW's? Das Zitat macht darauf aufmerksam, dass bislang eine konkrete Bezeichnung der Teilnehmer:innen an den Schulen für Erwachsene in dieser Arbeit ausblieb. So wurde sich weder dazu entschieden Schüler:innen noch Student:innen zu schreiben. Beide Rollenbezeichnungen sind typisch in der Literatur als auch von den Schulen selbst als Adressatenkonstruktion. Die Uneinigkeit der Begriffsverwendung deutet in sich etwas an, was die Rolle als Lernende:r im Erwachsenenalter an Schulen

ohnehin insinuiert. Zum einen weist der ZBW einen institutionell gerahmten hybriden Charakter auf. Es handelt sich um eine Art Gewächs aus Erwachsenenbildung und Allgemeinbildende Schule, welche unbestreitbar die Nähe zum EBW aufweist (vgl. Demski et al., 2021). Zum anderen setzt sich dieses Hybrid auch in der lebensweltlichen Praxis fort. Wenn für die Teilnahme an einem Abendgymnasium die Forderung einer gleichzeitigen Berufstätigkeit besteht, konstruiert dies eine Lebenspraxis als Mischung aus Schulleben, Beruf und Familienalltag. Auch wenn die Berufspflicht ausbleibt, wie es an Kollegs der Fall ist, bleibt die doppelte Anforderung durch Schule und Familie – und das im Leben als Erwachsene:r.

Die institutionelle als auch lebenspraktische Vermischung von EBW und juvenile Schulsituation mit der Erwachsenenbildung und -lebensalltag bergen Rollenkonfliktpotential (vgl. Jüttemann, 1991). Es stehen sich zwei konkurrierende Status gegenüber (vgl. Siara, 1986), die ihrerseits jeweils Anspruch auf Exklusivität erheben. Die Bearbeitung dieser Diffusität schlägt sich in Regression nieder (vgl. Albrecht-Heide, 1974). Regressiv gestaltet sich der Rollenwechsel aus seiner a-Typik heraus, was sich in der Bezeichnung als erwachsene:r *Schüler:in* aufschlüsselt. So liegt hier der Schluss nahe, dass das Schüler:in-Sein altbekannt ist und in der neuen Schulsituation schnell wieder eingenommen werden kann. Die Bewegung generiert daran anschließend als „das Schülern“ (Asselmeyer, 1996, S. 252).

*Studierende* erscheint demgegenüber als ein Begriff, der versucht die Schule aus der Rolle zu tilgen. Als Ersatz werden die Teilnehmer:innen in einem Als-ob-Modus adressiert. So ist „Student:in“ im tertiären Bildungsbereich angesiedelt. Damit spielt die Bezeichnung der Teilnehmer:innen am ZBW als Studierende mit einem *noch-nicht-Sein* aber mit dem erfolgreichen Durchlaufen des Bildungswegs *bald-sein-Können*. Dabei ist völlig unbestritten, dass der Begriff selbst keine akademische Ausbildung im Wortsinn bedeutet. Vielmehr geht es in der Argumentation um den alltäglichen Sprachgebrauch und die mit der Bezeichnung einhergehenden Eigenschaften sowie den Lebenszeitbezug. Mit Blick auf die hybride Lebenspraxis kann nun auch eine Bezeichnung als Student:in nicht über die Spannung zwischen Privat- und Schulalltag hinwegtäuschen. Die Diskrepanz – mündend in Rollenstresserfahrung (vgl. Goode, 1967) –, welche sich als Wahrnehmung von Anforderungen und eigener Interpretation von Bedürfnissen entlang der gleichzeitig auf die Teilnehmer:innen am ZBW einwirkenden Erfahrungsräume ausdrückt, rekuriert wiederholt auf die Doppelstruktur von Erwachsene:r und Schulbesuch. Dabei erweist sich die Formulierung Student:in als durchaus progressiv. Als Orientierung dient ein zukünftiger Status, welcher erworben werden will, es geht also „um das Anstreben noch nicht erreichter Positionen“ (Wolf, 1985, S. 68). Damit wird aber zugleich das nicht-Erreichen durch die vorherige Bildungslaufbahn aufgegriffen und bearbeitet. So sehr also die Bezeichnung zukunftsgerichtet sein mag,

kommt sie nicht umhin einen Vergangenheitsbezug herzustellen. Das liegt sozusagen in der Natur der Chronologie des Bildungsverlaufs.

Die inhaltliche Gestaltung des ZBW durch die „vollständige Aufgabe des eigenständigen Charakters“ (Knostmann, 1983, S. 171) erschwert institutionell die Adressierung als Erwachsene.<sup>10</sup> Das Gemisch aus erwachsener Lebenswelt und schulischer Praxis fördert demnach keine „Restabilisierung in der früher bereits innegehabten Erwachsenenrolle“ (Albrecht-Heide, 1974, S. 93). So erhält ein Rollenrückfall unabhängig vom sprachlichen Etikett Wirkungsmacht. Dabei ist es im Goffmanschen Sinne nicht das Selbst der Person, das in der Rolle zum Ausdruck kommt. Viel eher ist es „ein Produkt einer erfolgreichen Szene“ (Goffman, 1959/2003, S. 231). Die damit einhergehende konkrete Umsetzung einer Rolleneinnahme konstituiert sich folglich über den schulischen Ort. So verwandelt die Teilnahme an der schulischen Praxis Erwachsene in Kinder (vgl. Bühler-Niederberger & Schuchart, 2022), was nicht in Einklang mit der außerschulischen Lebenswelt, der Berufs- und Familienentätigkeit, gebracht werden kann. „Insofern stellt die Position dieser Schüler und Studenten gewissermaßen eine zwischen den Stühlen dar“ (Wolf, 1985, S. 243).

Konstruktiv wendet sich die Rolleneinnahme dann, wenn versucht wird ein eigenständiges, aus dem Erwachsenenalter selbst hervorgehendes Verständnis zu realisieren (vgl. Beltenberg et al., 2019). Dies ist darauf angewiesen, „nicht die Gegenwart in [B]ezug auf die Vergangenheit [zu] interpretieren“ (Zapf, 1971, S. 24). In diesem Fall wird eine Art Kontinuität vorausgesetzt, die bedeuten würde, „daß der Lebenslauf und der Bildungslebenslauf nicht als alternierende dominante Lebenslaufstrukturen ausgebildet werden“ (Wolf, 1985, S. 68). Es läge in dem Falle nahe, die Schüler:inrolle im Sinne einer Reminiszenz einzuordnen aber keine erwachsene Fortsetzung darauf aufzubauen. Das Ziel ist eine Rolle, welche die Schule neu interpretiert und diese von der Schule im Kindheits- und Jugendalter zu abstrahieren vermag. Dass dies viel mehr eine Wunschvorstellung als die tatsächliche Praxis bedeutet – was Knostmann (1983) bereits als Konsequenz des formalen Assimilationsvorgangs erwartete –, zeigten Bühler-Niederberger et al. (2022): „However, the institutions we studied subject students to the rules of a secondary school and in this way confront them with expectations that these young people cannot reconcile with their self-perception as adults.“ (S. 10).

---

<sup>10</sup> Die Übereinstimmung des Lehrplans, welche auf Grundlage von zentralen Prüfungen noch so unumgänglich erscheint, widerspricht der einstigen Idee von Silbermann. „Eine solche Schülerschaft kann unmöglich nach einem für Kinder und Jugendliche bestimmten Lehrplan, [...], kann auch nicht an Hand von Lehrbüchern, die ausschließlich für die Jugend berechnet sind, unterrichtet werden.“ (Silbermann, 1928, S. 39).

## 2.3.2 Die Lebenswelt Erwachsener und das Treffen einer Bildungsentscheidung

### 2.3.2.1 Über die Individualisierung des Erwachsenenalters

Der ZBW als damit (vermeintlich) institutionalisierte zweite Chance bildet im individuellen Lebenslauf eine Sequenz ab, die zu Veränderungen führt, beziehungsweise einen Übergang markiert oder zumindest markieren soll. Unter erwachsenensoziologischer Perspektive kann der ZBW als Passage bezeichnet werden, welche grundlegend durch einen veränderten gesellschaftlichen Status währenddessen geprägt ist und dessen Ende auf die Einnahme einer neuen Position abzielt (vgl. Weymann, 2004). Siara (1986) macht in dem Zuge darauf aufmerksam, dass der ZBW eine untypische Passage darstellt. Dies lässt sich vorrangig durch nicht vorliegende Orientierungsmuster erklären, wie sie in anderen Statuspassagen ritualisiert etabliert sind. Hinzu kommt – und das setzt *untypisch* synonym zu *unerwartet* also auch *erwartungswidrig* – dass der mit dem ZBW vollzogene Wechsel von Erwerbsleben zu Schüler:innenstatus (vgl. ebd.) nicht für die Erwachsenenbiographie vorgesehen erscheint. Der formale Bildungsort des ZBWs trifft auf eine Lebenswelt, die sich um Einstellungen, Deutungen sowie Handlungen von Erwachsenen zentriert und sie zugleich durch die schulische Praxis unterläuft, was das vorangegangene Kapitel hervorgehoben hat.

Dabei muss darauf verwiesen werden, dass das Alter beziehungsweise die konkrete Lebensphase, aus der heraus die Entscheidung getroffen wird, unterschiedlichen Anspruchslagen folgt.

EBW inkl. Berufsabschluss	Eintritt in den ZBW		
EBW inkl. Berufsabschluss	Vollzeit Erwerbstätigkeit	Familiengründung und Teilzeit Erwerbstätigkeit	Eintritt in den ZBW

Abb. 4 Gegenüberstellung von Lebensverläufen

Diese beiden fiktiven Verläufe (Abb. 4) hin zum ZBW lassen den Schluss zu, dass die Un-erwartbarkeit mit einer Diskontinuität, einem Aufbrechen von Status und Neuinszenierung der eigenen Person zusammenhängt. So ist es das Interessante, das Fragwürdige, was einen dazu veranlasst den unteren der beiden Verläufe als „irgendwie anders“ zu charakterisieren. Damit kommen wir nicht umhin, das Erwachsenenalter differenzierter zu betrachten. Denn auch wenn „neue empirische Lebensverläufe [entstehen]: Phasen von Erwerbsarbeit und Bildung wechseln sich innerhalb eines Lebenslaufs ab, häufig laufen sie auch parallel“ (Dausien, 2017, S. 96) und diese (lebens-)ablaufende Oszillation zwar Weiter- und Fortbildung inkludiert – was sicherlich nahtlos an die Überlegungen zum lebenslangen Lernen anknüpft –, wird das Heraustreten aus der Erwerbstätigkeit in eine dreijährige Schullaufbahn als Erwachsene:r nicht erwartbarer. So lässt sich weiterhin zwar betonen, dass mit der Zunahme

von individualisierten Lebensläufen „[d]ie Einteilung in bestimmte *Lebensphasen* [...] obsolet [] werden“ (Schierbaum & Bossek, 2020, S. 194, Hervorhebung im Original) und verlängerte Ausbildungszeiten beispielsweise den erfolgreichen Berufseinstieg ins Alter verlagern. Dennoch nimmt – und das erscheint mir in diesem Zusammenhang thesenleitend – eine Verlagerung oder Verschiebung nach hinten gleichzeitig nicht von einem Kontinuitätsgedanken Abstand, der sich in einer gesellschaftlichen Ablaufregel von erst Ausbildung dann Beschäftigungssystem und Verbleib in diesem manifestiert (vgl. Hoerning, 1978). Eine Verschiebung heißt eben gerade nicht Auflösung von Strukturen. Anders ausgedrückt: Eine Flexibilisierung bedeutet nicht zwingend, dass die Ausnahme zur Regel wird. Die Hervorhebung von Individualisierung der Lebensläufe zeigt im Grunde nur, dass es mehr Möglichkeiten gibt und somit auch den Zwang der eigenen Positionierung innerhalb dieser Optionsvielfalt. „Sich selber zu entscheiden und die Entscheidung nach einer Individuallogik zu fällen, ist möglich und notwendig geworden“ (Kohli, 1988, S. 44).

Wie sich genau positioniert wird, hängt mit den subjektiv vorhandenen Möglichkeits-erfahrungen zusammen. So liegen jeweils eigene Erwartungen an eine Altersklasse als auch die Lebenssituation vor, mögen diese noch so gesellschaftlich *denormalisiert* sein. Nur weil in der modernen Gesellschaft die Lebensläufe keiner einheitlichen Normalbiographie mehr folgen müssen, heißt dies nicht, dass Personen sich in ihren Entscheidungen nicht an den ihnen bekannten Mustern orientieren. Fast schon im Gegenteil: Nehmen die Möglichkeiten zu und erscheint damit auf einmal „alles möglich“, bieten gewisse Rahmungen und Leitbilder der Abhilfe, um sich zurecht zu finden.

Mit Blick auf die Entscheidung zum ZBW, welche eben nicht spezifisch an ein konkretes Alter, sondern lediglich an eine Mindestgrenze gebunden ist, kann die mit Eintritt in die Schule herbeigeführte Veränderung „als Ausdruck gewollter Abkehr von eingefahrenen normalbiographischen Verlaufsformen betrachtet werden“ (Kohli, 1994, S. 220). Dem gegenüber steht ein durch gesellschaftliche, berufsbezogene Ansprüche an durchschnittlich höheren Bildungszertifikaten orientiertes Normativ, was sich nicht zuletzt aus gesteigerten fachlichen Ansprüchen als Folge der Bildungsexpansion abzeichnete (vgl. Schubert & Engelage, 2006). Der ZBW bietet in diesem Sinne eine Möglichkeit den äußeren Ansprüchen gerecht werden zu können. Damit sehen wir ein unmittelbares Spannungsverhältnis aus individualisierten Lebensläufen bei zeitgleicher Aufrechterhaltung von normativen Ansprüchen an das Gelingen von Bildungsbiographien.

So wird durch einen bemerkenswerten Übergang im Erwachsenenalter von zumindest subjektiv wahrgenommenen Ansprüchen dieser Lebensphase abgewichen. Die Teilnahme am ZBW verfolgt darüber hinaus ein Ziel, welches vornehmlich das schulische Ende der

jugendlichen Bildungsbiographie kennzeichnet und macht es damit zu einem Teil der Erwachsenenbiographie. Wenn Kohli (1994) über Abweichungen von „dominanten Erwerbsregime[n]“ (S. 231) schreibt: „Sie sind bedeutungsvoll als kulturelle Modelle, in denen sich Ansprüche bündeln, die aus den Deutungsgrundlagen des modernen Individualisierungsregimes entstanden und somit alles andere als beliebig sind“ (ebd.), wird der Fokus auf die Gruppe gerichtet, die in Abb. 4 durch den unteren Verlauf beispielhaft repräsentiert werden.

### 2.3.2.2 Bildungsentscheidungen und Biographie

Die zwei populärsten Konzepte hinsichtlich der Untersuchung von Bildungsentscheidungen, die je von unterschiedlichen „Forschungslagern“ herangezogen werden, lassen sich ganz grundlegend auf den Rational-Choice Ansatz von Boudon sowie die bourdieusche Habitus- und Kapitaltheorie aufteilen (vgl. als Überblick Brake & Büchner, 2012). Beiden Theorieansätzen wird eine gewisse Verkürzung vorgeworfen. So beschreibt Dausien (2014), dass das Subjekt „weder [...] souveräner Regisseur der eigenen Lebensgeschichte, noch [...] eine bloße Marionette der sozialen Verhältnisse“ (S. 46) ist und greift damit die jeweilige Kritik an den beiden Positionen auf. Ihren Ansatz von Bildungsentscheidungen als „*Momente einer Biographie*“ (ebd., S. 48, Hervorhebung im Original) möchte ich an dieser Stelle, auf den ZBW übertragend, verfolgen.<sup>11</sup>

**Unabgeschlossenheit.** Die Entscheidung zum ZBW kann „längerdauernde biographische Wirkungen“ (ebd., S. 52) haben. Beispielsweise wird eine neue, bisher noch nie erdachte berufliche Laufbahn im Anschluss an die Schule eingeschlagen, die durch positive Erfahrungen mit Lehrkräften in der Erwachsenenschule erst aufkeimte. Das verweist darauf, dass die Bildungsentscheidung zum ZBW selbst nicht mit dem Eintritt in die Schule – also der Umsetzung der Entscheidung – abgeschlossen ist, sondern in ihrer Gestalt Spuren hinterlässt. Diese dienen jederzeit als Reflexionsansatz.

**Verworfenes.** Das Nicht-Abitur auf dem EBW wird mit der Entscheidung zum ZBW wieder aktiviert und verweist damit darauf, dass auch die nicht gewählten Wege in der Biographie anschlussfähig sind und durchaus später – wie im Falle des ZBW – zur Wahl stehen können. Darauf begründet sich die ganze Diskussion um Reversibilität von Bildungsverläufen.

**Legitimationsbedarf.** Bildungsentscheidungen werden nicht aus einer Laune heraus getroffen. Sie sind vor sich selbst als auch vor anderen zu begründen. Den ZBW im Erwachsenenalter zu besuchen, den Schritt aus der Erwerbstätigkeit in die Schule zu gehen, ist zunächst

---

<sup>11</sup> Auch, da es in dieser Arbeit nicht darum gehen soll Bildungsungleichheiten zu untersuchen, erscheint es sinnvoll einen anderen Ansatz zu wählen und als Grundlage für den Begriff der Bildungsentscheidung zu setzen.

einmal ein Schritt, der in die eigene berufliche Laufbahn integriert wird und damit einen subjektiven Sinn erhält, wie zum Beispiel die offenere Argumentation, dass „man sich gerne verändern möchte“ oder eine klare karrieristische Einordnung, dass der Abschluss einen beruflichen Aufstieg ermöglicht. Die biographische Legitimation entspringt demnach aus der Rückschau und Zukunft zugleich. Hinzu tritt die Begründungspflicht nach außen, welche beispielsweise durch die Annahme eines regressiven Rollenkonstrukts des/der Schüler:in erschwert werden kann. So vollzieht sich die Begründung in ihrer Anerkennungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang ist die Entscheidung für den ZBW im Erwachsenenalter gerade dann legitimiert, wenn sie in dem sozialen Kontext anschlussfähig ist. Gerade wenn dieser Punkt verletzt ist, kann die Zeit am ZBW als schwieriger erlebt werden. Es fehlt an Unterstützung von außen, um sich selbst daran zu stärken. Andernfalls bietet es eine Art Erleichterung des Vollzugs.

**Ereignisverkettung.** Die Entscheidung zum ZBW kann auch über das Nicht-Abitur auf dem EBW eingeordnet werden. Das macht darauf aufmerksam, dass die Bildungsentscheidung zum ZBW als Verquickung von vielen Ereignissen auftritt, die nicht spezifisch mit dem Bildungssystem zusammenhängen müssen. Diese Arbeit versucht beispielsweise auf die Paarbeziehung als Entscheidungsort aufmerksam zu machen, was in diesem Falle bedeuten könnte, dass durch den geteilten Lebensalltag und den damit zusammenhängenden familialen Verpflichtungen der Bildungswunsch entsteht. Insgesamt zeigt dieser Aspekt von Bildungsentscheidungen, dass das argumentative Verbleiben innerhalb des Bildungssystems – beispielsweise durch die Betonung von zweiten Chancen oder Bearbeitung des EBW – die Bedeutung des ZBWs gerade vor dem Hintergrund sozialer Beziehungen stark verkürzen würde.

**Institutionslogik.** Neben der Person, die eine Entscheidung trifft als auch dem sozialen Umfeld als Teil der Entscheidung, sollte weiterhin die institutionelle Rahmung nicht unbeachtet bleiben. Das verweist bei der Bildungsentscheidung auf zweierlei: Zum einen auf die strukturellen Gegebenheiten des EBW, die in ihrem Selektionsmechanismus das Ausscheiden begünstigten und zum anderen auf die systemimmanente Logik des ZBWs, welche die Rahmung setzen und eine Teilnahme überhaupt ermöglicht und bis zu einem Abschluss steuert. Dies können jeweils begünstigende oder hemmende Faktoren sein, die die Bildungsentscheidung beeinflussen.

**Selbstdeutung.** Mit der Bildungsentscheidung geht einher, sich zu sich selbst zu positionieren. Und dies hinsichtlich der eigenen als auch äußeren Erfahrungswelt. Die Deutung erfährt dabei einen individuellen Charakter. Dies macht auf die Interpretationsleistung aufmerksam,

die vom Subjekt ausgeht. Für den ZBW eröffnen sich hierbei diverse Selbstverständnisse, welche die/der Entscheidungsträger:in als höchst subjektiv ausmachen. Dabei kann in ihnen ein Spannungsverhältnis zum Ausdruck kommen, die Wahrnehmung von Selbstverantwortlichkeit oder auch die Annahme eines Determinismus. Dies kumuliert sich reflexiv entlang der vergangenen Erfahrungen und orientiert an einem mehr oder weniger verfügbaren „Zukunfts-Ich“.

Dausiens (ebd.) Ausführungen und die überblicksartige Übertragung auf die Entscheidung zum ZBW machen darauf aufmerksam, dass es je eigene, subjektiv unterschiedliche Konstruktionen und Kombinationen gibt. Wenn aus einer Paarbeziehung heraus die Entscheidung für den ZBW getroffen wird, bestärkt das biographieanalytische Verständnis von Bildungsentscheidungen, dass die Eingebundenheit Vielversprechendes offenzulegen vermag. Es erscheint sinnig, dass sich alle Dimensionen hier Ausdruck verschaffen und damit als grundlegende Ordnungseinheiten der Verknüpfung von Paarbeziehung und ZBW dienlich sind. An dieser Stelle kann noch keine Aussage über die konkrete Gestalt erfolgen. Auf Grundlage des biographieanalytischen Verständnisses würden sich die Thesen ergeben,

- dass durch den ZBW Veränderungen im Paar auch längerfristig zu erwarten sind und diese Veränderungen in die Entscheidung Einzug erhalten,
- dass über den/die Partner:in der eigene Bildungsverlauf reflektiert und dem anderen gegenüber gestellt wird,
- dass die Entscheidung vor dem/der Partner:in legitimiert werden muss,
- dass Erlebnisse in der Paarbeziehung die Entscheidung erst verfügbar machen, sie im Subjekt aufkeimen lassen,
- dass die Erlebniswelten von Institution und Alltag konfliktieren können und,
- dass das eigene Selbst als Teil einer Beziehung und gleichzeitig als autonom herausgestellt werden will.

### 3. Entscheidungen in einer Partnerschaft

Mit Blick auf den paardiyadischen Lebensalltag ist zu vermuten, dass die Bildungsvorstellungen nun aus diesem Bezugsrahmen hervorgehen, beziehungsweise über diesen vermittelt werden. So steht die Partnerschaft für einen zentralen Raum der „selektiv erworbene[n] Sozialisationsagenturen“ (Friebel, 1977, S. 731). In diesem Zusammenhang, auf den Begriff der Lebenswelt zurückkommend, ist der Einbezug der Partnerschaft gerade deswegen naheliegend, da „die Grundstruktur ihrer Wirklichkeit“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 30) eine gemeinsam geteilte darstellt. So ist die Einordnung der Entscheidung zum ZBW in diesem Gemeinsamen strukturell angelegt. Zugleich handelt es sich um einen individuellen Weg: es absolviert nur eine Person aus der Partnerschaft den Schulbesuch, der unvermeidlich mit der eigenen bildungsbiographischen Erfahrung korrespondiert. Das macht die Partner:innen zu Fremden voreinander (vgl. Beck-Gernsheim, 1990b). Diese unausweichliche Fremdheitserfahrung, aus der eigenen Geschichte heraus begründet, muss im Paar zugunsten einer „gemeinsamen Sache“ (ebd., S. 114) bearbeitet werden. Wenn „[i]hr gewolltes Lernen, [...] der systematische Versuch [ist], den eigenen Lebensentwurf weiterzuentwickeln“ (Fischer, 2014, S. 2) und der/die Partner:in Teil dieses Lebensentwurfes ist, kann die Entscheidung nicht ohne ihn/sie gedacht werden. In diesem Prozess kommt erschwerend hinzu, dass sich die individuellen Erwartungen beispielsweise durch ein sozialisiertes Geschlechterverständnis spannungsreich gegenüberstehen können. So steht im Paar die Vorstellung über die eigene Rolle in der Beziehung zur Verhandlung, was sich beispielsweise in der alltäglichen Aufteilung von Beruf, Haushalts- und Familienarbeit zeigt. Dabei ist dies nicht einfach gegeben, sondern vollzieht sich als Teil eines Paarbildungsprozesses.

#### 3.1 Paarbildungsprozesse

Um die Bildungsentscheidung als in einer Beziehung stattfindend zu verstehen, besteht die Notwendigkeit einer vorgelagerten Rahmung. Das Paar als Kollektiv kommt dort zum Ausdruck, wo die Entscheidung ansetzt und die Konsequenzen Teil eines geteilten Raums werden. Dabei birgt die Partnerschaft in sich zwei Identitätsdimensionen, die es „als Handlungseinheit“ (Maiwald, 2009, S. 284) zu fusionieren gilt: Das je eigene *Ich* der beiden Personen und das aus einer Verquickung sich konstituierende *Wir*. Das *Wir* repräsentiert zum einen eine soziale Beziehung, welche sich durch eine „wechselseitige[] Du-Einstellung konstituiert“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 102), was ganz grundlegend das unmittelbare Erfassen und erfahren der jeweils anderen Person begreift. Dabei bietet diese Sozialbeziehung „dem einzelnen die Ordnung [...], in der er sein Leben sinnvoll erfahren kann“ (Berger &

Kellner, 1965, S. 220). Zum anderen wird über das *Wir* eine gemeinsam „erschaffene“ Identität zum Ausdruck gebracht. Hier ist zunächst die Ausdifferenzierung des Paarselbst an sich zwingend. Diesen Eingangüberlegungen folgend spielt die alltagspraktische Kooperation „eine ganz entscheidende Rolle gerade im Prozess der Paarbildung selbst“ (Maiwald, 2013, S. 326).

### **3.1.1 Das Paarselbst**

Das Paarselbst tritt als Konstruktion zweier Individuen in Erscheinung. Die Entwicklung dessen folgt heute nicht mehr einer Notgemeinschaft, welche durch die Zentralität der Arbeit „eine enge Gemeinschaft [kennzeichnete], in der freilich wenig Raum blieb für persönliche Neigungen, Gefühle, Motive. Nicht die Einzelperson zählte, sondern die gemeinsamen Zwecke und Ziele“ (Beck-Gernsheim, 1994, S. 120). Mit der Individualisierung und der Abkehr von einer Normalbiographie, beginnt sich der Solidaritätszwang aufzubrechen (ebd.). Dies äußert sich primär darin, dass „[i]mmer mehr [...] ausgehandelt, geplant, in eigener Regie hergestellt werden [muss]“ (ebd., S. 124). Dieser Prozess schlägt sich auch in der Aushandlung einer gemeinsamen Paaridentität nieder.

#### **3.1.1.1 Gleich und gleich gesellt sich gern?**

Berger & Kellner (1965) sehen eine gemeinsame Konstruktionsleistung dadurch begünstigt, wenn „Gemeinsamkeiten im biografisch angehäuften Erfahrungsschatz“ (S. 233) vorliegen. Diese Erfahrungswerte können sich in der Präsenz von Lebensthemen (zum Beispiel Familie oder Beruf) als biographische Projekte zeigen. In dem Paarbildungsprozess fließt dieses Thema insofern ein, als dass die beiden Personen einen gemeinsamen Umgang mit ihrer je eigenen Fokussierung finden müssen. In einer vergleichenden Analyse von Paaren konnte Keddi (2003) zeigen, dass diese Lebensthemen in einer Paarbeziehung langfristig Zusammenlebender gleich sind. Daraus lässt sich die Konsequenz ableiten, dass dieses geteilte Lebensthema mit der Aufrechterhaltung von Beziehungen korreliert. Dennoch aufkommende Konflikte stellen „auf der Grundlage des gemeinsamen Lebensthemas die Beziehung nicht infrage“ (ebd., S. 201). Bei Partner:innen, die unterschiedliche Lebensthemen verfolgen, liegen Konflikte verstärkt vor und es kommt häufiger zu Trennung (ebd.).

**Tab. 1** Paare mit gleichen Lebensthemen (vgl. Keddi, 2003, S. 203)

Gleiches Lebensthema	Strukturprinzip der Paarbeziehung
Familie	Projektorientiert, Wir-Perspektive, komplementäre Arbeitsteilung, gemeinsame Planung und Umsetzung, Unterstützung bezogen auf die Familiengründung
Doppelorientierung Familie und Beruf	Beziehungsorientiert, Wir-Perspektive, Unterstützung, Gleichgewicht, Gemeinsamkeit, gemeinsame Planung und Umsetzung
Beruf	Projektorientiert, Ich-Perspektive, Gleichberechtigung im Beruf, nicht in der Kinderbetreuung, gemeinsamer Rahmen, getrennte Planungen und Umsetzungen, Unterstützung der beruflichen Entwicklung
Eigener Weg	Assoziationsorientiert, Ich-Perspektive, Unterstützung, Freiräume, Individualität, gemeinsamer Rahmen, Planung und Umsetzung getrennt
Aufrechterhalten des Status quo	Zweckorientiert, Ich-Perspektive, komplementäre Arbeitsteilung, nebeneinander her leben, Zweckgemeinschaft, materieller Rahmen, keine aktive Unterstützung
Suche nach Orientierung	Kollusion, Wir-Perspektive, „Diffusions-Identität“, komplementäre Arbeitsteilung, keine aktiven Projekte, gegenseitiges Blockieren, Gemeinsamkeit in Vorstellungen, keine gegenseitige Unterstützung

Es besteht dazu aber auch die Möglichkeit, dass sich ungleiche Lebensthemen ergänzen können. Hier gelingt es, dass die Individualität in das Kollektiv als „fusionsorientierte Wir-Perspektive“ (ebd., S. 204) zu integrieren. Dies ist vor allem bei Kombinationen möglich, in denen eine Person in der Beziehung als Lebensthema „gemeinsamer Weg“ folgt. Dies führt beispielsweise bei einem/r Partner:in mit der Orientierung an Beruf oder Familie durchaus zu Ergänzungen und Unterstützung (vgl. ebd.).

Insgesamt lässt sich – zumindest was die Partner:inwahl und die Beständigkeit von Beziehungen angeht – die Ähnlichkeitsthese verstärkter annehmen, als die Komplementaritätsthese (vgl. Lösel & Bender, 2003), wobei dies eher soziale Merkmale und heute auch verstärkt Bildung betrifft (vgl. Burkart, 2018). Die wachsende Bildungshomogamie lässt sich durch die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse erklären. Die Bildungsgleichheit zwischen den Geschlechtern ist immer stärker kulturell legitimiert worden durch den „Abbau des patriarchalen Wertes“ (ebd., S. 92). Hinzu tritt der Aufschwung der höheren Bildungszertifikate durch die Bildungsexpansion bei Frauen, was vor allem zu einer Verringerung der Hypergamie zugunsten eines höheren Bildungsabschlusses der Männer in heterosexuellen Beziehungen führte (vgl. ebd.). Die Homogenisierungstendenzen bezüglich der Partner:inwahl betrifft demnach insgesamt vor allem die Werthaltung der Personen, sodass sich festhalten lässt, dass die beiden *Ichs*, die in einer Paarbeziehung aufeinandertreffen, durchaus Ähnlichkeiten aufzuweisen scheinen. Gleichzeitig – und das erscheint für die wei-

tere Ausdeutung des Paarselbst eine zentrale Prämisse zu sein – handelt es sich bei der hergestellten Gemeinsamkeit nicht um die „Schnittmenge von Ähnlichkeiten, die die Individuen in den Paarbildungsprozess einbringen“ (Maiwald, 2011, S. 90).

Der Komplementaritätsansatz, welcher sich hinter „Gegensätze ziehen sich an“ verbirgt, verweist in sich auf einen im Prozess der Paarbildung entscheidenden Aspekt. So eröffnet diese Phrase die Bedeutsamkeit der Individualität. „[D]ie Fremdheit des Partners [wird] akzeptiert, sie gehört zu ihm, ja macht ihn gerade aus“ (Kaufmann, 1994, S. 125). Dabei „begegnen sich [die Handelnden] als ganze Personen mit einem Anspruch auf Anerkennung und Bestätigung ihrer Einzigartigkeit“ (Allert, 1998, S. 1). Beim Paarselbst werden nun nicht bloß alle individuellen Merkmale der Personen summiert. Die Individuen vollziehen einen Konstruktionsakt, welcher dadurch gekennzeichnet ist, dass eine gemeinsame Paaridentität entsteht, was die Individuen berücksichtigt. Auch das macht am Ende jede Paarbeziehung *eigen*.

### 3.1.1.2 Das Ich-Ich und Wir-Ich

Der Prozess eine *Wir*-Bildung bedeutet letztendlich nichts anderes als die Herstellung eines gemeinsamen Raums, welcher sich als besondere Zweierbeziehung herausstellt.

„Ganz im allgemeinen nun wird der Unterschied der Zweierverbindung zu den mehrgliedrigen dadurch bestimmt, daß jenes Verhältnis, als Einheit aus seinen Individuen, zu jedem der Teilnehmer anders steht, als mehrgliedrige Gebilde zu den ihrigen. [...]. Das Sozialgebilde ruht unmittelbar auf dem einen und auf dem andern. Der Austritt jedes einzelnen würde das Ganze zerstören, so daß es nicht zu jenem überpersönlichen Leben desselben kommt, das der einzelne als von sich unabhängig fühlt; wogegen selbst schon bei einer Vergesellschaftung von dreien bei Ausscheiden eines einzelnen noch immer eine Gruppe weiter bestehen kann.“ (Simmel, 1908, S. 81)

Die soziologische Theorie von Simmel, welche die Zweierbeziehung als von allen anderen Gruppenkonstellationen abweichend hervorhebt, bietet die allgemeinste Grundlage, die es braucht, um die Verbindung der Personen in einer Paarbeziehung als eine besondere *Konstruktionsleistung* zu begreifen. Dabei kann das Beispiel von Freundschaftsbeziehungen im Kontrast zur Paarbeziehung verdeutlichen, dass der Begriff der Zweierbeziehung für Paare im Besonderen reserviert zu sein scheint. „Freundschaften besitzen zwar meist ebenfalls eine dyadische Struktur, aber es ist durchaus möglich, parallel mit mehr als einer Person befreundet zu sein, ohne dass dies die Qualität der jeweiligen Freundschaften beeinträchtigt.“ (Lenz, 2009, S. 51). So steht im Zentrum der Zweierbeziehung, welche durch die Paarbeziehung charakteristisch in Erscheinung tritt, ein Exklusivitätsanspruch.

Was von zwei Personen bei der Paarbildung hergestellt wird, ist ein gemeinsamer Ort, der „umfassenden Anspruch auf die Person des/der anderen erhebt[t]“ (ebd.). Diese Beziehungsform lässt sich daran anknüpfend als „persönlich[], exklusiv[] und sexuell[]“ (Spura,

2014, S. 29) und weiter als „verbindlich[] und auf Dauer angelegt[]“ (Lenz, 2003, S. 16) definieren. Die Paardyade ist somit „affektiv selbstgenügsam[]“ (Allert, 1996, S. 52) und bestimmt sich aus „der Individualität ihrer Teile“ (ebd.). Dies bedeutet in letzter Konsequenz nichts anderes, als eine Konstruktionsleistung, die beide Partner:innen im Paarbildungsprozess vollziehen. Gleichzeitig werden mit den Merkmalen Exklusivität, Verbindlichkeit und Dauerhaftigkeit diejenigen Eigenschaften benannt, gegenüber denen sich die Handlungen des Paares zu verantworten haben. Durch Simmels Bezeichnung „einer echten soziologischen Tragik“ (Simmel, 1908, S. 82f.) wird offengelegt, dass genau diese Eigenschaften der Paarbeziehung ein Spannungsverhältnis „von Gefährdung und von Unersetzlichkeit“ (ebd., S. 82) begleitet. Das macht die beiden Individuen, die eine Paarbeziehung eingehen, wechselseitig füreinander aber vor allem auch für die Aufrechterhaltung der Dyade verantwortlich.

Die Konstitution der Dyade bedeutet aber keine vollständige Symbiose (vgl. Maiwald, 2007a). Kaufmann (2008) bezeichnete dies als Illusion, welche vor allem durch eine anfängliche Situation „höchster Leidenschaft“ (S. 24) in den Köpfen der Verliebten Einzug erhält. Viel eher lässt sich hier von einer Wechselbeziehung sprechen, die sich durch die Integration der Paarbeziehung in die je einzelne Biographie als auch das innerhalb der Partnerschaft sich vermittelnde Subjektivbiographische (vgl. Spura, 2014). Das Ziel ist die Herstellung von Gemeinsamkeit im Sinne eines Zusammenfügens der „Modi der individuellen Lebensführung, Projekte[n], Lebensläufe[n] oder Biografien“ (Keddi, 2003, S. 110), was „eine reziproke Anerkennung der Individualität des Anderen“ (Maiwald, 2008, S. 3671) voraussetzt. Hierbei gilt es auch eine Ordnung zu etablieren, die das Verhältnis zwischen individuellen Identitäten und Paaridentität ausdrückt (vgl. Kaufmann, 2005).

Ungeachtet dessen wie konkret diese Merkmale aussehen mögen, ist ein zentraler Aspekt des Paarbildungsprozesses, dass es sich als ein Paar definiert und „die wechselseitig hergestellte und verankerte Gewissheit, überhaupt ein Paar zu sein“ (Maiwald, 2007a, S. 88) markiert. Maier (2022) führt in diesem Zusammenhang den Begriff der Paaridentität ein, mithilfe dessen „präzisiert werden [kann], dass die in der Kennenlernphase kontextuierte Selbstdefinition zweier Individuen, „wie sind (jetzt) ein Paar“ in eine gemeinsam geteilte Vorstellung einer auf Kontinuität angelegten ‚Wir-Gemeinschaft‘ übergeht“ (S. 40).

Die Paaridentität wird dann orientierungsleitend für beide Personen, wird „in narrativer Form repräsentiert“ (ebd., S. 42) und erhält im gemeinsamen Alltag fortwährend Bestätigung und Aktualisierung. Das daraus entstehende *Wir* ist eine Konstruktionsleistung, welche eine theoretische Einordnung des Paaridentitätsbegriffs auszeichnet.

Bei der Rekonstruktion von Einzelinterviews je beider Personen einer Beziehung, konnte Maier fünf Typen des Paarseins aufzeigen. Diese werden an dieser Stelle nur überblicksartig aufgezeigt. Der erste Typus begründet sich entlang einer „biografische[n] Selbstverständlichkeit“ (ebd., S. 82). Diese Selbstverständlichkeit beginnt bereits bei der Paargründung. So besteht keine Fraglichkeit an der Beziehung. Für den Typus zentral ist die in ihm eingelagerte Normalisierungsfigur. Diese sieht die Paarbeziehung als einen selbstverständlichen Teil des eigenen Lebensverlaufs an, wobei hier die Perspektive der eigenen Familiengründung hervorgehoben werden muss. Das Paar besteht nicht einfach nur als Zweierbeziehung, sondern ist der *normale* Schritt hin zu einer Familie. Diese Normalitätstsvorstellungen sind Teil der Sozialisation aus der eigenen Herkunftsfamilie, weswegen es auch nicht überraschend ist, dass diesen Typus eine gewisse normative Geschlechterdifferenz prägt.

Der zweite Typus stellt gerade dem ersten gegenüber einen längeren Prozess dar. Die „Vertrauensbeziehung“ (ebd., S. 117) rekurriert zwar dem Begriff nach auf etwas, was als Merkmal von Paarbeziehungen per se besteht, hebt es aber in dem Maße hervor, dass es sich als Teil der Paaridentität auszeichnet. Der Zusammenhalt der Partner:innen fußt auf einer starken Exklusivität. Durch diese Vertrauensdimension wird legitimiert, dass „die Bereitschaft zur Beziehungsarbeit“ (ebd., S. 150) nicht einfach nur eine Erwartung darstellt, sondern das Paarselbst daran bindet.

Der nachfolgende Typus lässt sich wohl als der vermeintlich am wenigsten romantische betiteln. Die „pragmatische Festlegung“ (ebd., S. 151) kennzeichnet eine Selbstdefinition des Paares. Dass sich das Paar auch als selbiges definiert, ist Teil eines Abwägungsprozesses, wobei zumeist ein Part auf die Beziehung mehr besteht als ein anderer. Die Beziehung kennzeichnet dabei vor allem, dass ein Narrativ vorliegt, welches das Paarsein als solches nicht für die Beziehung zwischen den beiden Personen benötigt. Die Paarbeziehung selbst ist dann final nur eine logische Konsequenz.

Durch normative Beziehungsvorstellungen geprägt würde man bei dem vierten Typus sicherlich dazu neigen, die Frage zu stellen *warum seid ihr dann eigentlich (noch) ein Paar?* Denn: Das zentrale Konstitut dieses Typus charakterisiert eine „Ambivalenz“ (ebd., S. 180). Die Paaridentität gestaltet sich hier vorrangig durch nur minimale Vereinheitlichung mit dem Einschub, „dennoch eine nachvollziehbare Geschichte der Beziehung skizzieren zu können“ (ebd., S. 180). Die Ambivalenz ist hier aber kein Ausdruck von Krise. Die Paaridentität fußt auf einem trotz der starken Unterschiede der Individuen verinnerlichten Umgang damit. Hier lässt sich anführen, dass dieser Typus eine Grundspannung zum Ausdruck bringt, „daß jeder der beiden sein individuelles Ich an das gemeinsame Ich, also das Paar verliere[n]“ (Hondrich, 1997, S. 300) könnte. Hondrich beschreibt in diesem Zusammenhang die „Bildung des

gehobenen Konsens“ (ebd.), was einen alltagspraktischen Umgang mit den individuellen Eigenheiten der beiden Personen in der Paarbeziehung herausstellt, indem beide jeweils zugunsten der Beziehung den anderen akzeptieren und damit auch ihre Ungleichheit tolerieren.

Die angeführten Überlegungen von Hondrich bieten eine gute Überleitung zum letzten Typus, den eine fortdauernde „interaktive Exklusivitätserzeugung“ (Maier, 2022, S. 205) kennzeichnet. Hierbei bestehen beide Partner:innen auf ihre Individualität, was die eigene Freiheit über eine Stabilität stellt. Das Paarselbst konstituiert sich in diesem Falle nicht aus der Festlegung als Paar und damit einer daraus allein begründeten Beziehung. Viel eher handelt es sich um eine immer wieder neu zu erzeugende Exklusivität. Da die Individualität so wichtig bleibt, wird sie gleichzeitig auch bei der anderen Person geachtet, kann – romantisch gesprochen – immer wieder als Anlass genutzt werden, um zu betonen, was man am Anderen durch seine Besonderheit alles liebt, ebenso wie die Dankbarkeitsvermittlung für die Toleranz des eigenen Freiheitswunsches. Es sei angemerkt, dass die Anerkennung der Individualität an sich keine Besonderheit darstellt. Denn „kennzeichnend für die Beziehung als Liebesbeziehung [...] [ist] eine wechselseitige Anerkennung der Besonderheit des Anderen“ (Maiwald, 2007a, S. 76). Für den Typus ist aber genau diese Individualitätsanerkennung und Auslebung konstitutiv für ihre Paaridentität, äquivalent zu Vertrauen in der „Vertrauensbeziehung“.

Die Differenzierung der Typen verdeutlicht, dass die *Wir*-Bildung im Paar unterschiedliche Formen erhalten kann, welche vorrangig auf das Maß der Unterordnung der individuellen Identitäten verweist. Diese sind vor allem daran gebunden, wie je das Verhältnis zwischen den beiden Personen erzählt wird und ein damit verbundenes Verständnis der eigenen und fremden Rolle, als auch, welche Vorstellungen im Allgemeinen über eine Zweierbeziehung vorliegen. Dabei wird das jeweilige *Ich* nicht aufgegeben und es existiert nicht bloß ein *Wir*.

### **3.1.1.3 Liebe und Partnerschaft**

Dass überhaupt über die verschiedenen Möglichkeiten ein Paar-*Wir* auszubilden gesprochen werden kann, verweist darauf, dass es sich hierbei um einen Prozess handelt, der seine maßgebliche Kraft aus der Individualisierung bezieht. Solange die Familie noch als „Wirtschaftsgemeinschaft“ (Beck-Gernsheim, 1990a, S. 69) bezeichnet werden konnte, erschien die Frage nach unterschiedlicher Ausdeutung einer Paarbeziehung wenig legitim. Erst mit der Modernisierung auf gesellschaftlicher Ebene „nimmt [die Arbeitsgemeinschaft von einst] immer mehr den Charakter einer Gefühlsgemeinschaft an“ (ebd.).

Nun entspringt aus der Logik der entstandenen Partner:inwahl auch das Ideal einer romantischen Beziehung. Für die romantische Beziehung liegen nach Lenz (2009) Kennzeichen vor, die diese Art der Liebe von allen anderen Liebesbegriffen abhebt:

- Sexualität und Affektivität,
- die einzige legitime Voraussetzung für die Ehe,
- die Integration der Elternschaft,
- der Wunsch nach Dauerhaftigkeit und Treue,
- die Wertschätzung der Individualität in höchster Form der Anerkennung von Einzigartigkeit
- die Einmaligkeit

Hierbei handelt es sich um ein Ideal, welches einem literarischen Liebesbild entspricht. Dass dies durchaus einer gewissen Variabilität sowie Kritik unterliegt, beschreiben Lenz & Scholz (2014) überblicksartig anhand unterschiedlicher Positionen in der Soziologie. Hier erscheint gerade die Gegenüberstellung der Begriffe Liebe und Paarbeziehung sinnvoll, da die Dynamiken auf Paarebene durchaus ohne den Begriff der Liebe auskommen müssen.

„Während die Liebe bedingungslos ist, kann Partnerschaft gerade nicht auf Bedingungen verzichten. Sie ist eine Vereinbarung auf rationaler Grundlage, ist auf Reziprozität, auf Gegenseitigkeit gegründet, sie verlangt Gerechtigkeit und Gleichheit, während Liebe darauf großzügig verzichten kann. [...] Ich kann nicht sagen: Ich liebe dich nur unter der Bedingung, daß du mich auch liebst. Aber ich kann sehr wohl sagen: Ich bügle die Hemden für dich nur, wenn du den Abwasch übernimmst.“ (Burkart, 2000, S. 178)

### 3.1.2 Die geteilte Alltagswelt

Im alltäglichen Miteinander kommt dies als Mischung aus „relative[r] Homogenisierung“ (Kaufmann, 1994, S. 125) und „Betonung von persönlichen Eigenheiten“ (ebd.) zum Ausdruck. Dabei zeigt sich, dass sich Partner:innen „im Umgang mit einer Vielzahl von Handlungsproblemen [...] als Handlungseinheit konstituieren, indem sie Standards des gemeinsamen Handelns erzeugen und verändern“ (Maiwald, 2009, S. 284).

Dass sich die Weichen der *Wir*-Beziehung bereits früh legen, zeichnete Kaufmann (2004) eindrücklich anhand der Darstellungen des ersten gemeinsamen Morgens von (werdenden) Paaren nach. Was sich hier als besonders herausstellt, ist das Eintauchen in die Welt der anderen Person, welche sich unverstellt durch die eigenen morgendlichen Routinen einerseits als auch die Einrichtung und persönliche Lebensraumgestaltung andererseits präsentiert. Dabei kommt es zum ersten Anknüpfungspunkt sich selbst im Leben des anderen zu sehen.

Kommt es dann zu dem Eingehen der Partnerschaft ist es vor allem das Zusammenziehen, was das Paar vor neue Herausforderungen stellt. Diese ziehen die Rollenverteilung

hinsichtlich des gemeinsamen Zusammenlebens in einem Haushalt ein und verlangen vom Paar die Bewältigung der Aufgabe diese neue Station kooperativ zu gestalten.

Die traditionelle Komplementarität der Rollenverteilung der Geschlechter in der Familie und die damit einhergehende normative Aufgabenübernahme erfährt verstärkt bereits seit den 60er Jahren einen Modernisierungs- beziehungsweise Bedeutungsverlustprozess (vgl. Beck-Gernsheim, 1994; Maiwald, 2007a). Dies bedeutet jedoch keine zwingende Distinktion von einem klassischen Modell der Arbeitsteilung und dies

„[n]icht etwa deshalb, weil Frauen so etwas wie eine genetische Anlage zur Hausarbeit hätten [...], sondern deshalb, weil aufgrund geschlechtsspezifischer Sozialisationserfahrungen die Dispositionen der Frauen für die Hausarbeit in der Regel stärker ausgeprägt sind als die der Männer“ (vgl. Maiwald, 2007b, S. 41).

Diese These wird von Maiwald erweitert um die im Paar sich vollziehende Beziehungsdynamik, welche sich den individuellen Dispositionen gegenüber durchaus durchsetzen kann – „auch gegen explizit egalitäre Orientierungen der Partner“ (ebd., S. 52). Da die traditionelle, bürgerliche Rollenverteilung nicht mehr selbstverständlich ist, ist die Arbeitsteilung, die im Paar praktiziert wird, „in viel stärkerem Maße als früher ein Kennzeichen ihrer Beziehungsstruktur“ (Maiwald, 2008, S. 3673). In diesem Zusammenhang gilt es einen „gemeinsam geteilten Kooperationsmodus“ (Maiwald, 2009, S. 157) einzurichten, der „verbunden ist [mit] eine[r] herausgehobene[n] Form von Solidarität“ (Maiwald, 2011, S. 90). Diese Arbeitsteilung vollzieht sich nahezu im Geheimen und steuert – dem Prozess der Paarbildung folgend – auf eine Verfestigung hin.

Indem sich die beiden Personen in einer Paarbeziehung diesem kooperativen Arrangement fügen, drücken sie ihre „personale Verbundenheit“ (Maiwald, 2007a, S. 72) aus, sie schätzen einander wert. Es zählt „nicht primär, dass man etwas für den Anderen tut [...]. Wichtiger ist, dass man etwas für das Paar tut“ (ebd., S. 84). Kaufmann (1994) beschreibt in diesem Zusammenhang eine Art aufkeimenden Machtkampf, „durch den jeder versucht, bestimmte Hausarbeiten auf den anderen abzuwälzen (S. 131). Insgesamt lässt sich der Vorgang der Arbeitsteilung entlang von zwei Methoden unterscheiden. Zum einen können „regelgeleitete Methoden“ (ebd., S. 134) vorliegen. Diese fußen nicht selten auf traditionellen Rollenverständnissen. Zum anderen sehen wir gerade zu Beginn einer Paarbeziehung „Methoden, die der Spontaneität und Improvisation den Vorzug geben“ (ebd.). Doch auch diese anfänglichen spontanen Haushaltshandlungen verfestigen sich nach und nach und werden zu impliziten als auch expliziten Regeln der häuslichen Verpflichtungen. Einen typischen Umstand, der zu der Aufteilung führt, sieht Kaufmann in der zeitlichen „Verfügbarkeit“ (ebd., S. 138).

## 3.2 Aushandlungsprozesse jenseits des Haushalts

„Es erscheint als für den Haushalt nützlich, wenn der eine Teil aufgrund seines faktisch oder erwartbar höheren Einkommens sich weniger im Haushalt engagiert als der andere. Auch verfügt der eine Teil schlicht über weniger Zeit, da er beruflich stark in Anspruch genommen wird. Und häufig ist dies eben der Mann.“ (Maiwald, 2007b, S. 38)

### 3.2.1 Karriereverläufe in einer Partnerschaft

Durch die Normalisierung der beruflichen Eingebundenheit beider Personen in einer Partnerschaft ergibt sich ein „logistisches Problem“ (Maiwald, 2011, S. 90). Die berufliche Karriere findet dabei innerhalb des Paares bei beiden Personen statt und ist darauf angewiesen, dass die häusliche Arbeitsteilung diese zulässt. Dabei steht das Paar vor allem deswegen vor einer komplexen Aufgabe, da es sich bei beruflichen Karrieren stärker um eine individuelle als um eine gemeinsame Angelegenheit handelt (vgl. ebd.). Nichtsdestoweniger sind die Partner:innen gezwungen im Sinne einer geteilten Lebensführung diese berufliche Eingebundenheit zu koordinieren. Die zu erbringende Koordinationsleistung verweist auf die wechselseitige Abhängigkeit der Lebensläufe (vgl. Cornelißen, 2013) und stellt eine durchaus schwierige Vereinbarkeitsanforderung dar. Der Prozess der Vereinbarung an sich verläuft dabei eher implizit (vgl. ebd.). Das bedeutet vor allem, dass die Herstellung eines Konsens auf einen „gemeinsam geteilten Erfahrungszusammenhang“ (ebd., S. 46) zurückgeht und es damit nicht zu einer expliziten Abstimmung kommt. Hier ist anzunehmen, dass „gemeinsam getragene habitualisierte Beziehungs- und Geschlechterpraxen“ (ebd.) die implizite Aushandlung bestimmen. Leitend sehen Bathmann et al. (2011) hier „Gender-, Elternschafts- und Beziehungskonzepte“ (S. 148) sowie die gesammelten Erfahrungen aus der eigenen Herkunftsfamilie, die „in der Regel dem stillschweigenden Arrangement in Partnerschaften“ (Cornelißen, 2013, S. 48) dienen. Hierbei handelt es sich um ein Argument des Entscheidungsverlaufs auf Grundlage rollen- und sozialtheoretischer Konstrukte.

Übergeordneter stehen ökonomische als auch machttheoretische Modelle (vgl. für einen Überblick Pixley & Moen, 2003). Rational-ökonomische Erklärungsansätze zur Aushandlung von Karriereverläufen in Partnerschaften schließen eine pragmatische Haltung ein. Sie kommt dann zum Ausdruck, wenn die Partner:innen explizit über Vor- und Nachteile der einzelnen beruflichen Möglichkeiten ins Gespräch kommen. Hierbei handelt es sich um Kosten-Nutzen-Kalkulationen, welche einen Nettogewinn der Familie zu maximieren versuchen. Machttheoretische Konzepte hingegen „maximieren nicht unbedingt das gemeinsame Ergebnis“ (übers. aus dem Englischen, ebd., S. 185). Es steht das je eigene Interesse verstärkter im Fokus. Dabei „bedeutet [Macht] jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese

Chance beruht“ (Weber, 1972, S. 28). In Paarbeziehungen erscheinen gerade emotionale und erotische Ressourcen, die ein Machtgefälle konstituieren, verstärkter als ökonomische Macht vorzuliegen (vgl. Bathmann et al. 2013). Aus dieser kurzen Zusammenschau ergibt sich, dass Rollen- und sozialen Konstrukttheorien immer eine ergänzende Position zukommt. So können Verhandlungen über explizite als auch implizite Ressourcen beispielsweise durch habitualisierte Geschlechterrollen gehemmt oder begünstigt werden.

Diese Aushandlungsprozesse laufen auf unterschiedliche Gestaltungen im Paar hinaus. So kann die Karrierekonstellation in Kombination mit dem Alltag Formen der Segmentation, Integration oder Entgrenzung aufweisen (Dettmer & Hoff, 2005). Hier liegt ein je unterschiedlicher Grad an Abhängigkeit der beruflichen Karriere der jeweils anderen Person vor. Werden bei segmentierten Konstellationen die Karrieren und damit auch der private Alltag stärker unabhängig voneinander gestaltet, sind die Sphären bei paardiyadisch entgrenzenden Verläufen stark verbunden. Von einem integrierten Modell lässt sich dann sprechen, „wenn Partner ihre beruflichen Ziele und deren Realisierung im Alltag“ (ebd., S. 10) vernetzen. Im segmentierenden als auch integrativen Fall kann es neben egalitärer Formen auch zu einem Gefälle kommen, welches eine Person in der Paarbeziehung ein mehr an beruflichen Zielen zugesteht und damit eine paarinterne Hierarchie der Karrieren vorliegt. Diese Dreiteilung spiegelt sich auch in einer Typologie wieder, die paardiyadische Verhandlung oder auch Nicht-Verhandlung der Arbeitsteilung aufgezeigt. Zweiteres kennzeichnet einen traditional-komplementären Typus (Dettmer, 2006; 2008). So besteht die Komplementarität unausgehandelt von Beginn an oder verfestigt sich – im Falle von Akademikerpaaren nach Familiengründung. Hier nehmen Frauen „eine stärkere Gewichtung der familialen Ziele vor“ (Dettmer, 2008, S. 138). Beim zweiten Typus der nicht-traditional-komplementären Aufteilung (Dettmer, 2006) (später: distanziert-komplementär (Dettmer, 2008)) ist dies nicht zwingend die Frau. Hier entsteht im Laufe der Zeit eine Komplementarität, welche beispielsweise durch die bessere berufliche Gestaltung (zum Beispiel Verdienst oder Sicherheit) einer Person im Paar erklärt werden kann.

„Die Paare lassen sich danach unterscheiden, ob die beruflichen Abstriche des einen Partners eher als erzwungen empfunden werden und abgelehnt werden [...] oder ob sie akzeptiert werden, weil auf Seiten eines Partners ohnehin kein weiterer beruflicher Aufstieg angestrebt wird“ (Dettmer, 2008, S. 139).

Das macht darauf aufmerksam, dass gerade pragmatische Lösungen der Arbeitsteilung zu Konflikten führen können. Dies eröffnet ein Spannungsverhältnis zwischen Solidarität und Wunsch nach Individualität, welches eine Paarbeziehung gerade unter dem Deckmantel beruflicher Karrieren ertragen können muss. Wenn die paarinterne Arbeitsteilung an Symmetrie gewinnt, stellt sich die Frage, auf welche Weise diese zum Ausdruck kommt. Dies lässt

sich daran aufzeigen, dass zwischen balancierenden als auch gewichteten Relationen (Dettmer, 2006) zu trennen ist. So muss auf einer Symmetrieebene zwischen drei verschiedenen Typen differenziert werden: koordiniert, individualistisch und entgrenzt (ebd.). Ersteren zeichnet ein starker koordinativer Prozess aus, da beide Partner:innen strukturell ebenbürtig bleiben sollen. Keiner soll Abstriche machen müssen (Dettmer, 2008). Dies mündet in dem Verfolgen von einer „gemeinsame[n] Vorstellung [...] von einer »gelungenen Partnerschaft«“ (ebd., S. 140). Dies stellt gleichzeitig für den entgrenzt-symmetrischen Typus den gewichteten Teil her. Das bedeutet, dass berufliche als auch privat Ziele von beiden Partner:innen im Wortsinne *geteilt* werden, zum Beispiel über inhaltlicher Kongruenzen im Beruf oder gemeinsamer Selbstständigkeit (ebd.), was in letzter Konsequenz auch die enge Koordination der geteilten privaten Sphäre bedeutet. Der letzte Aspekt ist genau jener, der den individualistisch-symmetrischen Typus nicht tangiert. Hier geht es um die Aufrechterhaltung beider beruflicher Zielvorstellungen, was in der Paarbeziehung durchaus zu Konkurrenzsituationen führen kann (ebd.).

Um die Verflechtungen von beruflicher und privater Dimension abzubilden, führt Bathmann (2013) eine Typologie auf, welche die paarbiographischen Merkmale als auch die innere Logik der Paare auf Basis unterschiedlicher Interviews gruppiert. Hieraus ergaben sich sechs Haupttypen: dauerhaftes Ein-Karriere-Modell der Frau, dauerhaftes Doppelkarrierepaar, aufholende Berufskarriere der Frau, Re-Etablierung der Berufskarriere der Frau, Priorisierung der männlichen Berufskarriere sowie das dauerhafte Ein-Karriere-Modell des Mannes. Allein die Betitelungen geben Aufschluss darüber, dass diese Typologie eine gewisse Abstufung der weiblichen Entwürfe bedeutet, was sich für hetero- als auch homosexuelle Paare zeigt, wobei nur für erstere eine Differenz aufgrund eines normativen Geschlechterrollenverständnisses konstruiert wird (vgl. ebd.).

Was innerhalb der Typologien nicht explizit sichtbar wird, ist, dass die „Anerkennung in der Alltagspraxis des Paares nicht primär [bedeutet], dass man etwas für den Anderen tut und dafür von ihm bestimmte Zuwendungen erhält. Wichtiger ist, dass man etwas für das Paar tut“ (Maiwald, 2007a, S. 84). Dass die Beziehung an sich positive Effekte zum Beispiel für berufliche Aufstiegsbewegungen mit sich bringen kann, zeigte Tölke (1998) gerade für Männer auf. Dies rekurriert vor allem auf die Kooperationsleistung, welche die beiden Personen jeweils für das Paar aufbringen. So ist es nicht verwunderlich, dass genau diese Potential für Konflikte in Paarbeziehungen birgt, gerade hinsichtlich der Teilung von beruflichen und privaten Zielen. Vor allem wenn diese nicht als gemeinsam geteilte Vorstellung für das Paar vorliegen, „[eröffnet] [d]ie fortschreitende individuelle Autonomisierung [...] immer mehr Raum für Improvisation und freie Interpretation, was im Gegenzug bedeutet,

dass die Paare enorm an der Harmonisierung und der Einigung arbeiten müssen“ (Kaufmann, 2008, S. 241).

### 3.2.2 Über weibliche Rollenbilder und Karrieremodelle in der Paarbeziehung

„Das traditionelle Karrieremodell, bei dem Frauen die Karrieren ihrer Partner stützen, ohne ihrerseits in gleicher Weise unterstützt zu werden, ist angesichts der vielen bildungshomogenen Paare fragwürdig geworden“ (Bathmann et al., 2013, S. 19). Dennoch zeigt sich eine geschlechterspezifische Ungleichheit in diesem Zusammenhang durchaus persistent (vgl. u.a. ebd.). Es liegt ein Gleichheitsgedanke vor, der die Personen in einer Paarbeziehung „zwingt, Position zu beziehen und sich zu rechtfertigen“ (Kaufmann, 1994, S. 176). Kaufmann beschreibt hinsichtlich der alltäglichen Arbeitsteilung des Haushalts den Spannungsreichtum der damit einhergeht. In Konsequenz macht sich der Mann schuldig, helfe er nicht im Haushalt mit und muss sich dementsprechend erklären. Andersherum ist die Betonung von gerecht geteilter häuslicher Aufgaben aus dem Munde des Mannes eine „Übertreibung im Gewande moderner Helden“ (ebd.). Frauen hingegen trifft dieses Gleichheitsgebot nun noch härter: Bleiben sie die Hauptverantwortliche für den Haushalt, machen sie sich einer Ablehnung von Emanzipation schuldig. Diese Argumentation findet sich auch in Hinblick auf die Elternrolle.

„Die Vereinbarkeitsfrage betrifft zwar grundsätzlich Frauen wie Männer, aber während [...] ein „engagierte Vater“ ein gesellschaftlich überaus positiv besetztes Bild ist [...], sehen sich Frauen mit widersprüchlichen Zuschreibungen konfrontiert. Zwischen der „arbeitenden Rabenmutter“ und dem „unemanzipierten und abhängigen Hausmütterchen“ fehlt es an Orientierung“ (Wippermann, 2016, S. 8).

Der Akt des Vereinbarens zwischen Arbeit und Privatleben wurde gerade in Zusammenhang mit der Lebensrealität von Frauen „zusätzlich noch in Verbindung mit einem eigenen weiblichen Lebensentwurf“ (Macha, 2006, S. 23) gesetzt. Im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierungsverläufe kam es für Frauen zu einer Ablösung vom Drei-Phasen-Modell als alleine geschlechtsspezifische Orientierungslinie (vgl. Milz, 1984). Eine gewisse Doppelrolle wurde dabei aber nicht fraglich (vgl. Macha, 2006).

Diese Doppelrolle schlägt sich im Typus der doppelten Lebensplanung<sup>12</sup> von Geissler und Oechsle (1996) nieder. An dieser Stelle sollen aus der Gesamtypologie, welche Geissler

---

<sup>12</sup> „Mit Lebensplanung benennen wir die ‚Tätigkeit‘ jedes/r Einzelnen, diese Anforderung zu reflektieren und in Auseinandersetzung mit äußeren Bedingungen, mit Geschlechterstereotypen, sozialen Rollen und Leitbildern, Altersnormen, Familienmodellen etc. handlungsleitende Orientierungen auszubilden. [...] Lebensplanung ist als ein Prozeß zu verstehen, der durch innere und äußere Veränderungen, durch Lernprozesse, durch den Zeitablauf und die biographischen Entscheidungen selbst getragen und modifiziert wird“ (Geissler & Oechsle, 1996, S. 37).

und Oechsle auf Grundlage von Einzelfallanalysen, fallspezifischer Auswertung sowie anschließender Fallvergleiche eröffneten, diejenigen Aspekte verdichtet dargestellt werden, die sich hinsichtlich der Paarbeziehung abbilden. Dabei sollen zunächst die beiden Extremtypen vorgestellt werden.

**Familienzentrierte Lebensplanung.** Für diesen Typus ist charakteristisch, dass im Prozess des Erwachsenwerdens die Autonomie in Bezug auf die berufliche Situierung nicht von Belang ist. Die zentrale Aufgabe besteht in der Gestaltung einer Partnerschaft (ebd., S. 153). Dabei nimmt diese Beziehung einen traditionellen Stellenwert ein, was mit dem Bund der Ehe verwirklicht wird. Im Zentrum steht das mit der Paarbeziehung zusammenhängende und sich versprechende Sicherheitsgefühl sowie das Ziel einer Familiengründung. Damit einher geht das Verantwortungsgefühl „für die Führung des Haushalts“ (ebd., S. 156).

**Berufszentrierte Lebensplanung.** Entgegen des vorherigen Typus wird sich hier von dem traditionellen Geschlechterverständnis verabschiedet. Für beide Teile der Paarbeziehung gilt ein Gleichheitsgebot, welches „die eigene Autonomie gegenüber der Bindung betont“ (ebd., S. 226). So ist es nicht verwunderlich, dass bei diesem Typus die Festlegung in der Paarbeziehung lange hinausgezögert wird. Es muss Raum bleiben, um berufliche Veränderungen vorrangig zuzulassen. Wenig überrascht weiterhin, dass die Familiengründung kein Ziel darstellt oder zumindest keine Einschnitte für die berufliche Laufbahn dahingehend antizipiert werden.

Diese beiden Extremtypen resümierend wird „[l]etztendlich [...] die traditionell weibliche beziehungsweise männliche Normalbiographie rekonstruiert“ (Geissler, 1998, S. 121).

**Individualisierte Lebensplanung.** Wiesen die beiden Extremtypen eine je zu einer Richtung tendierende Gestalt von Bindungs- oder Autonomiepräferenz in der Paarbeziehung auf, ist dieser Typus geprägt von genau diesem Spannungsverhältnis. Dabei darf das Gefühl der eigenen Freiheit nicht bedroht werden. Mit diesem Autonomieempfinden geht gleichzeitig einher, sich seiner Verantwortung bewusst zu sein und je nach Kontext zu entscheiden. Diese individuelle Handhabung kann gerade „im Hinblick auf die Verteilung der privaten Alltagsarbeit“ (Geissler & Oechsle, 1996, S. 253) zu Konflikten führen. So wird zugunsten der Aufrechterhaltung von Individualität und der damit einhergehenden „persönlich-emotionale Autonomie“ (ebd., S. 252) in einer Paarbeziehung, jede Einengung – ob vom Partner ausgehend oder über bestimmte normative Vorstellungen vermittelt – abgewehrt.

**Doppelte Lebensplanung.** Der Balanceakt zwischen Bindung und Autonomie findet sich in diesem Typus am ausgeprägtesten. Aber anders als in der individualisierten Lebensplanung

besteht hier durchaus ein „Wunsch nach Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 110), welcher gleichzeitig die eigene Autonomie nicht verletzen darf. Diesen Typus kennzeichnet nun vor allem, dass sich mit dem gesellschaftlichen Wandel des Frauenbildes auseinandergesetzt wird. Damit geht einher, dass der Beruf einerseits und die Familie andererseits versucht werden zu koordinieren. Dies schlägt sich in einem gewissen Ablaufschema nieder. So wird die Familiengründung geplant und eine berufliche Unterbrechung findet statt. Zentral ist die perspektivische Rückkehr in den Beruf. Die Balance heißt also nicht, dass zeitgleich alles immer in Waage gehalten werden muss. Viel eher ist diese über den „gesamten Lebenslauf zu erreichen“ (Geissler, 1998, S. 123). Je nach Lebensphase wird demnach „de[r] Beruf und die Beziehung zu den Kindern subjektiv unterschiedlich gewichte[t]“ (ebd.).

Bei der Verteilung von Arbeit und Familie kommt eine paarinterne Verhandlung zum Ausdruck, in der somit auch die Lebensplanung einfließt. So ist die Arbeitsteilung eine je eigene Form des kooperativen *Wir*s, wobei „die Frauen es als selbstverständlich an[sehen], von ihrem Partner als Gleich akzeptiert zu werden“ (Geissler, 1998, S. 124).

Diese Arbeitsteilung wird über die Begrifflichkeit „Work-Life-Balance“ für Individuum und Paar je in die Vorstellung einer In-Waage-Haltung gebracht, wobei es sich „um eine Art Metapher für eine gelungene Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Arbeit und Privatleben“ (Vedder, 2020, S. 329) handelt. Dies bezieht unmittelbar die im Paar zur Verhandlung stehende Zeitdimension ein, die beide Personen jeweils durch ihre Aufteilung beeinflussen. So lässt sich annehmen, dass die Entscheidungen, welche zur Umsetzung der zeitlichen Ressourcen in der jeweiligen Paarbeziehung herangezogen werden, auch einen Ausdruck eines paarimmanenten Spannungsverhältnisses von Rollen darstellt. Gerade der Prozess der „Verschränkung individueller Lebensführungen innerhalb der Familie“ (Jürgens, 2005, S. 38) macht darauf aufmerksam, dass das Paar vor der Herausforderung steht, die individuellen Bedürfnisse zugunsten einer gemeinsamen Praxis zu harmonisieren. Doch noch viel allgemeiner verweist der Vereinbarkeitsanspruch von Familie und Beruf „auf den Zusammenhang von Zeitgestaltung und anderen Dimensionen familialer Lebensführung“ (ebd., S. 39). So ist trivial, dass „die Identität einer Partnerschaft erst durch die Investition in eine gemeinsam geteilte Zeit“ (Weißbrodt, 2005, S. 279) entsteht. Diese gemeinsame Zeit wird dominierend durch berufliche Einbindung reduziert (vgl. ebd.).

Hier erscheinen vor allem Doppelkarrierepaare in den Fokus zu rücken. Für diese Paare gilt, dass sie durch die Anerkennung der „Gleichwertigkeit beider Karrieren“ (Meuser, 2006, S. 4715) geprägt sind. Dies führt zu der Selbstdefinition als „emanzipiertes Arrangement“ (ebd.). Gerade hinsichtlich der Balance-Frage bilden sich in Paarbeziehungen, bei denen beide Partner:innen nicht bloß Verdienender:innen sind, sondern im Beruf eine erfolgrei-

che Karriere<sup>13</sup> verorten, potentielle Krisenherde heraus. Diese beschreiben Greenhaus und Beuttel (1985) als entweder „Work Related Sources of Conflict“ (S. 78) oder „Family-Related Sources of Conflict“ (ebd., S. 80). Diese Konfliktlage verweist auf die in dem Auftrag zur Balance liegenden Spannung, welche – in die ein oder andere Richtung ausschlagend – den Akt der Balancierung stört. Dadurch leidet in Konsequenz entweder die Beziehung durch die Arbeit oder die Arbeit durch die Beziehung. Folgelogisch „kommt es darauf an, dass Paare aus ihrem Vorhaben, Familie und Beruf zu vereinbaren, eine partnerschaftliches Gesamtprojekt machen und nicht in eine Konkurrenzlogik verfallen“ (Leicht et al., 2014, S. 193). In der konkreten Gestaltungspraxis dieses Vereinbarkeitsmanagements (vgl. Behnke & Meuser, 2003) äußert sich eine Geschlechtsspezifität: „Die Frauen sind dafür verantwortlich, den ehelichen beziehungsweise familialen Zusammenhalt in jeder Hinsicht zu organisieren, sie leisten damit eine spezifische Form von Beziehungsarbeit“ (Meuser, 2006, S. 4720). So wundert es kaum, dass im Sorgetragen für die Vereinbarkeit die „Karrieren der Frauen [...] Einschränkungen erfahren“ (Behnke & Meuser, 2003, S. 172).

Es lässt sich daran anschließend resümieren, dass „aus zwei individuellen Karrieren eine Doppelkarriere“ (ebd.) wird, die trotz aller Individualisierungstendenzen auf die Persistenz der „Zuständigkeit der Frauen für Beziehungsarbeit und familialen Zusammenhalt“ (ebd.) hinausläuft. „Man kann zusammenfassen, dass Frauen heute Beziehungen zwar nicht mehr [...] um (fast) jeden Preis bewahren, sie dennoch aber auch bei zunehmender Selbständigkeit meist beziehungsorientiert leben“ (Jurczyk, 2008, S. 87). Der Begriff der Beziehungsorientierung scheint hier treffend.

Gleichzeitig muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine ungleiche Verteilung der Arbeit nicht mit einer „Illusion der Emanzipation“ (Cornelißen & Bathmann, 2013, S. 319) gleichzusetzen ist. So muss es sich dabei nicht um einen „Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ (ebd.) handeln und ein bewusster Verzicht „auf eine paritätische Teilung“ (ebd., S. 320) stellt nicht zwingend eine bewusst in Kauf genommene Retraditionalisierung dar. So schließen sich berufliche Egalität und ein „solidarische[s] Beziehungskonzept“ (ebd., S. 321) nicht aus, sind manchmal vielleicht nur Ausdruck einer pragmatischen Lösung. Es zeigt sich, dass der individuelle Balanceakt zwischen Arbeit und Privatem mit einer „Balance zwischen Gemeinsamkeit und Einsamkeit“ (Dausien, 1996, S. 530) einhergeht, welche nur über die Paardyade bearbeitet werden kann. Es bleibt stets zu

---

<sup>13</sup> Rapoport und Rapoport (1969), die als „Pioniere der Doppelkarriereforschung“ (Leicht et al., 2014, S. 192) gelten, folgend, handelt es sich dabei um „jobs which are highly salient personally, have a developmental sequenve and require a high degree of commitment“ (Rapoport und Rapoport, 1969, S. 3).

klären wir das Verhältnis von *Ich* und *Wir* zu gestalten ist. Neben der Ablehnung einer vollständigen *Wir*-Integration der beiden *Ichs* kann es auch die

„[v]öllige Autonomie der Subjekte (im Sinne der Idee von Vertragsfreiheit) [...] in Bezug auf eheliche oder nichteheliche Paarbeziehungen nicht geben, weil damit keine intime Gemeinschaft mit einem gewissen Stabilitätsanspruch zustande kommen kann, sondern allenfalls eine temporäre Zweckgemeinschaft.“ (Burkart, 2014, S. 87)

## 4. Resümee I

Die vorangegangenen Überlegungen ernst nehmend, soll ein erster Versuch unternommen werden, sich der Bedeutungsdimension des ZBW in einer Partnerschaft anzunähern. Wenn wir das Paarselbst, das *Wir*, als gemeinsame Konstitutionsleistung ernst nehmen und daran anschließend in einer Partnerschaft nicht bloß das Individuum, sondern eben auch das Paar als „als Handlungseinheit“ (Maiwald, 2009, S. 284) fungiert, muss sich die Entscheidung zum ZBW hier verorten lassen. Zumindest liegt nahe, dass sich aus der Paaridentität ein Orientierungsrahmen abbildet, der die Entscheidung hervorbrachte.

Für die Einordnung des ZBW erscheint zunächst wichtig, dass für die Institutionen keine eindeutig karrieristische Orientierung konstitutiv ist. Viel allgemeiner eröffnen sich neue, bisher versperrte Chancen durch die erfolgreiche Teilnahme. Der erste Aspekt macht darauf aufmerksam, dass die Entscheidung vermeintlich von der Partnerschaft keine neue Karriereeinbindung erfordert. So ist aufgrund von bereits länger verfolgten Lebensthemen nicht zu erwarten, dass eine Person in der Partnerschaft *auf einmal* beruflich aufzusteigen versucht. Dafür wäre der ZBW auch nicht der geeignete Ort. Wenn wir dennoch zumindest anerkennen, dass über den ZBW eine Sequenz abgebildet wird, die zu Veränderungen führt, beziehungsweise führen soll, kann – im Bereich der Berufsthematik verbleibend – ein Wechsel gewünscht sein, der nun das Abitur erfordert. Damit würde sich die Partnerschaft als solidarisch bezüglich individueller beruflicher Veränderungsinteressen beweisen. Zumindest ist die Entscheidung mit der jeweiligen Paaridentität vereinbar, obwohl nur eine Person aus dem Paar diesen Weg verfolgt. Dies macht umso deutlicher, dass mit der Entscheidung zumindest keine Bedrohung des Paarselbst einhergehen kann, wenn eine Aufrechterhaltung angestrebt wird. Würde die Entscheidung von einer Person alleine ausgehen ohne Einbezug der Partnerschaft, würde die Partnerschaft als solche in Frage gestellt. Außer – und das zeigen die unterschiedlichen Karrierekonstellationsmöglichkeiten – die beruflichen Verläufe finden segmentiert statt und es überwiegt eine Orientierung an der Aufrechterhaltung einer verstärkt individualistischen Ausrichtung in der Beziehung, in der jeder die Freiheiten braucht. Was damit gleichzeitig nicht aufgefangen ist, ist die Einordnung für Paare anderer Beziehungslogiken. Das wäre damit ein sehr spezifischer Fall.

An früherer Stelle wurde bereits entlang der biographischen Bildungsentscheidung nach Dausien (2014) angenommen, dass über den/die Partner:in der eigene Bildungsverlauf reflektiert und dem anderen gegenüber gestellt wird. Hier könnte entweder gerade bei jungen Beziehungen der Wunsch nach Gleichheit vertreten werden oder im Laufe langjähriger Partnerschaften dieser Wunsch aufkeimen – wobei der Hintergrund der Entstehung ungewiss ist.

Dies führt zu der Überlegung, dass eine symmetrische Beziehung auch hinsichtlich der Bildungsebene angestrebt werden kann. Hier ist entweder der koordinative Typus des *keiner soll Abstriche machen* leitend oder die individualistische Form, welche die eigene Laufbahn fokussiert und im Anschluss durchaus zu Konkurrenz führen kann. Zweitere würde wiederholt auf den spezifischen Beziehungsfall aufmerksam machen, der die starke Individualität über die Bindung stellt. Beide setzen allerdings voraus, dass es sich um bildungshypergame Beziehungen handelt, in denen der Mann den höheren Bildungsabschluss aufweist. Bei Bildungshomogenität hingegen würde die angestrebte Bewegung als Emanzipation geltend gemacht werden können. Hier werden die Weichen für eine distanziert-komplementäre Beziehungsorientierung durch den ZBW gestellt.

Mit Blick auf die Mutterschaft könnte die These vertreten werden, dass mit dem Gedanken an die Wiedereingliederung in die Erwerbstätigkeit nach einer gewissen Auszeit zugunsten der Familiensorge der typische Ablauf Beruf – Familie – Beruf aufgeweicht wird. Dies wäre ein legitimer Schritt, um die Frage nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf etwas weiter hinauszuzögern. Gleichzeitig muss aber in Rechnung gestellt werden, dass die zeitlichen Ressourcen, die nun in die Teilnahme am ZBW fließen, auch das Vereinbarkeitsproblem tangieren. Da es für den ZBW keine routinisierten Orientierungslinien gibt, kommt hinzu, dass evtl. bereits vorliegende Muster der Arbeitsteilung im Paar nun neu zur Verhandlung stehen. Es wird demnach nicht einfach anstelle des Berufs der ZBW gesetzt. Es handelt sich um eine „Abkehr von eingefahrenen normalbiographischen Verlaufsformen“ (Kohli, 1994, S. 220) und damit auch von gefestigten Paardynamik. Dies erscheint gerade für langjährige Paarbeziehungen bedeutsam.

Das bezieht die Konfrontation von zwei konkurrierenden Status, welche durchaus in einem a-typischen regressiven Rollenwechsel (Albrecht-Heide, 1974) münden können, ein. Da die Paarbeziehung als ein *Wir* neben dem *Ich* die Entscheidung mit zu verantworten hat, sie mitträgt, ist für Personen gerade in gefestigten Beziehungskonstellationen diese Rollendiffusion nicht zu vermuten. Zumindest nicht in der Form, dass von einer Verleumdung der Erwachsenenrolle die Rede sein kann. Die Rollen, die eher zur Diskussion stehen, sind die der alltäglichen Handlungspraxis in der Beziehung. Durch die schon vorher angesprochene Problematik, dass im Paar für diese Entscheidung keine Routinen zur Verfügung stehen, erscheint sich hier das *Wir* auf neue Verhandlungsprozesse einstellen zu müssen.

Diese Überlegungen zur Verknüpfung der beiden Themenstränge legen einige Lücken offen. Vor allem besteht Unklarheit hinsichtlich eines vermeintlich plötzlich aufkeimenden Wunsches nach einem Bildungsabschluss in einer langjährigen Paarbeziehung. Es ließe sich mutmaßen, dass rationale Erklärungsansätze hier unterstellen könnten, dass der Wunsch

schon länger vorliegt aber zugunsten pragmatischer Lösungen im Paar nicht vorher erfüllt werden konnte. Da sich zeigte, dass vor allem Frauen hier zugunsten der Beziehungsorientierung *zurückstecken* wäre dies durchaus logisch. Was damit allerdings nicht geklärt ist, ist die Bedeutung des ZBW für die Paarbeziehung, wenn der Schritt nun vollzogen wird. Für das Individuum wäre es wohlmöglich nur eine reine Wunscherfüllung. In jedem Fall stellt sich die Frage der Passung in den Einzigartigkeitsentwurf des *Wirs*.

Genauso verhält es sich mit der potentiellen Verhandlungspraxis im Paar. Durch fehlende Routinen kann der Versuch unternommen werden, die bisherigen Muster zu reproduzieren. Dies würde den ZBW mit einer beruflichen Tätigkeit gleichsetzen. Das ist deswegen anzuzweifeln, da der ZBW von seinem Ende her, dem Bildungszertifikat, gedacht werden muss. Es ist demnach nur eine zeitweise Veränderung, eine Übergangssituation für das Paar, wobei unklar bleibt, ob nicht doch größere Veränderungen im Anschluss vollzogen werden. Das macht den ZBW für die Paarbeziehung auch in diesem Sinne zu einer nicht antizipierbaren Größe.

Im Folgenden soll durch zwei Teilprojekte versucht werden empirisch ‚Licht ins Dunkle‘ zu bringen. Zunächst erfolgt eine schrittweise Annäherung an die besondere Gruppe am ZBW über einen quantitativ-statistischen Zugriff (Teilprojekt A). Dem schließt eine vertiefende Explikation an, welche auf einem qualitativ-rekonstruktiven Vorgehen basiert (Teilprojekt B). Beide nehmen die Lebenssituation der Paarbeziehung insofern ernst, als dass sie als Besonderheit zu kennzeichnen ist, die für die Entscheidung zum ZBW eine ungeklärte Dimension bedeutet, dessen Bedeutsamkeit sich erst noch zeigen muss. Hier steht vor allem die Frage im Raum, ob sich die Entscheidung zum ZBW als bedeutsam *für die Paarbeziehung* oder die Paarbeziehung als bedeutsam *für die Entscheidung* manifestiert.

---

## Die Bedeutung des Zweiten Bildungswegs für das Ich

---

### 5. Studienziele und -design

Das Teilprojekt A lässt sich in zwei Ziele aufteilen: Einerseits erscheint interessant unterschiedliche Motive, welche hinter der Entscheidung für den ZBW stehen, in Zusammenhang mit kategorialen Ausprägungen zu untersuchen. So benötigt es eine gezielte Analyse, welche die Gruppe der Frauen im mittleren Erwachsenenalter herausstellt. Andererseits gilt es die möglichen Verstrickungen entlang der Beziehungssachse offenzulegen, da die soziale Eingebundenheit der Entscheidung ungewiss ist.

Um diese Forschungsziele zu erreichen, erscheint ein quantitativer Zugriff sinnvoll. Dieser bietet die Möglichkeit der Öffnung des Feldes. So steht das Teilprojekt A unter dem Zeichen einer möglichst präzisen und vergleichenden Herausstellung einer Gruppe im ZBW, die in dieser speziellen Form unbeachtet blieb. Am Ende dieses Abschnitts soll ein erstes Resümee die Ergebnisse dieser Studie interpretieren. Dies bedeutet, dass die statistischen Analysen in sich erst einmal Unterschiede oder Merkmale präsentieren, die es vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses zu deuten gilt. So bleibt ein Gruppenunterschied solange beschreibend, bis dieser Unterschied interpretiert wird. Zu schreiben „Gruppe A unterscheidet sich von Gruppe B, in der Form, dass [...]“ verbleibt auf der Beschreibungsebene von Zusammenhängen. Sich die Fragen im Anschluss zu stellen, „wie lassen sich diese Unterschiede erklären und was bedeutet das für die Betroffenen“, nimmt die Ergebnisse in dem Sinne ernst, dass der konkrete Befund erst den Anlass bietet die Gruppe verstehen zu können. Was bedeuten Verteilung und Unterschiede in der Stichprobe hinsichtlich unterschiedlicher Motive für Frauen im mittleren Erwachsenenalter, die sich in einer Partnerschaft für den ZBW entschieden haben? Welches Ausmaß an Eingebundenheit wird dem/der Partner:in zugesprochen und was macht das mit der Bedeutung der Beziehung für den ZBW? Was dies offenlegt, ist das zentrale Moment der quantitativen Forschungsergebnisse, die durch die abschließende Diskussion einen beschreibenden Charakter verlieren und an analytischem Gehalt gewinnen, der in der Lage ist, sich den Antworten anzunähern.

#### 5.1 Akquise, Durchführung und Material

Durch die ähnlichen Regelungen die Aufnahme von Bewerber:innen betreffend, konnten mehrere Bundesländer in die Erhebungen eingeplant werden. Über ein Anschreiben per E-Mail wurden die Leitungen von 13 Schulen in Hessen, 6 Schulen in Niedersachsen und 24

Schulen in Nordrhein-Westfalen kontaktiert. Dem Anschreiben wurde der Fragebogen, ein Informationsschreiben für die Teilnehmer:innen sowie eine Aufklärung über den Datenschutz angehängt. In Hessen und Niedersachsen erfolgte zudem die Einholung der Genehmigung seitens zuständiger ministerialer Institutionen. In Nordrhein-Westfalen war dies bei Zustimmung der Schulleitung nicht notwendig. Insgesamt meldeten 12 Schulen ihre Bereitschaft zur Teilnahme aktiv zurück. Nur zwei Schulen signalisierten, dass sie für die Befragung nicht zur Verfügung stehen. Durch das Ausbleiben der Rückmeldung aller übrigen Schulen kann keine Aussage über die tatsächliche Anzahl an dieser Stelle getroffen werden.

Die Studie fand online über das Umfragetool LimeSurvey (LimeSurvey GmbH, o. D.) statt. Alle Teilnehmer:innen wurden über die eigene Schule zur Teilnahme eingeladen und konnten die Umfrage auf einem mobilen Endgerät ihrer Wahl über eine Zeitspanne von zweieinhalb Monaten<sup>14</sup> flexibel durchführen. Die Plattform ermöglicht es, die Umfrage zwischendurch zu speichern und zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen, sodass bei Ablenkung oder Zeitmangel keine Eile geboten war. Im Sinne der bestmöglichen Anonymitätswahrung wurden keine Teilnahmezeitpunkte erhoben. Damit ist keine Aussage über die durchschnittliche Antwortdauer möglich.

Der Fragebogen (siehe A.1 Der Fragebogen) bestand – neben der Einführungsseite mit Einwilligung in die Studienteilnahme und einer finalen Eingabe eines Codes für die Aufrechterhaltung potentieller späterer Datenlöschung – aus acht einzeln dargestellten Seiten, welche aufeinander folgend über ein „weiter“-Button erreicht wurden. Alle Antworten waren dabei freiwillig. Die verwendeten Instrumente werden an passender Stelle vor der jeweiligen Analyse vorgestellt.

Um die benötigte Stichprobengröße für die Analysen vorher zu bestimmen, wurde G\*Power (Version 3.1; Faul et al., 2009) genutzt. Für die Varianzanalysen (ANOVAs) zur Berechnung von Gruppenunterschieden und Interaktionseffekten (Kapitel 6.1.3) wurde dabei das konventionelle statistische Signifikanzlevel von  $\alpha=.05$  und eine Mindestteststärke von  $1-\beta = .80$  angenommen<sup>15</sup> (vgl. Perugini et al., 2018). Das partielle Eta-Quadrat als Effektstärkemaß für ANOVAs wurde auf ein mittleres Niveau gesetzt ( $\eta_p^2 = .06$ ; vgl. Cohen, 1988). Dies ergab eine Stichprobengröße von  $N = 156$ , beziehungsweise  $n = 52$  pro Gruppe

---

<sup>14</sup> Die Befragung war vom 15.09.2022 bis zum 30.11.2022 aktiviert.

<sup>15</sup>  $\alpha$  und  $\beta$  geben das Ausmaß vom Typ 1 und Typ 2 Fehler an. Der Wert  $\alpha=.05$  entspricht einem zuvor festgelegten Signifikanzniveau, welches den Fehler 1. Art beschreibt (vgl. Frost, 2017). Dieser sagt aus, dass wir die Nullhypothese fälschlicherweise ablehnen, also einen Effekt beschreiben, wo tatsächlich keiner vorliegt. Die Grenze dafür wird traditionell bei .05 gesetzt – wir nehmen also eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% in Kauf (vgl. Field, 2013).  $\beta=.20$  festzulegen folgt ebenfalls einem konventionell akzeptierten Maximum (vgl. Cohen, 1992). Der Fehler 2. Art lässt sich daran anschließend als falsch angenommene Nullhypothese bezeichnen. Heißt nichts anderes als: wir riskieren einen Effekt nicht zu finden, obwohl er in der Stichprobe vorliegt zu einer Wahrscheinlichkeit von 20%.

für eine einfaktorielle ANOVA und  $N = 155$ , beziehungsweise  $n = 26$  pro Gruppe<sup>16</sup> bei einer zweifaktoriellen ANOVA als unterstes Erhebungsziel.

Hinsichtlich der Faktorenanalyse (Kapitel 6.1.2) zur Ermittlung eines neuartigen Skalenkonstrukts für die Motive der Teilnehmer:innen am ZBW stellt sich ebenfalls die Frage nach einer geeigneten Stichprobengröße vor der Analyse. Eine grobe Orientierungsmarke lässt sich bei  $N = 300$  verorten. Hier ist eine stabile Faktorenlösung zu vermuten (vgl. Field, 2013). Zusätzlich gilt, dass die zentralen Kennwerte der Analyse in Zusammenhang mit der Stichprobengröße stehen und gemeinsam über die Modellgüte entscheiden. So können wenige Items pro Faktor und niedrige Faktorladungen (vgl. Guadagnoli & Velicer, 1988) die Interpretation bei einer Stichprobengröße für  $N < 300$  stören. Auch bei niedriger Kommunalität der Variablen und gleichzeitig kleiner Anzahl an Faktoren mit wenigen Items pro Faktor ist eine Stichprobengröße von mindestens  $N = 300$  wünschenswert (vgl. MacCallum et al., 1999).

Da nicht davon auszugehen ist, dass die unterschiedlichen Altersgruppen homogen verteilt sein werden, muss die a priori Angabe der Poweranalyse nach oben korrigiert werden. Die 300 Personen als grundlegend geeignete Größe für eine Faktorenanalyse sollten dementsprechend das Mindestziel sein.

Alle Analysen wurden mit Jamovi (The jamovi project, 2022), einer freien „community driven“ Plattform, durchgeführt.<sup>17</sup> Das Programm basiert auf der Statistiksprache R (R Core Team, 2021).

## 5.2 Die Teilnehmer:innen

Insgesamt nahmen 392 Personen an der Befragung teil. Nach Bereinigung enthält der Datensatz noch 348 Fälle. Ausgeschlossen wurden diejenigen Fälle, die ausschließlich den Link anklicken, aber dann nicht weiter teilnahmen ( $n = 42$ ) sowie die Testteilnahme einer Schulleitung. Ein Fall wurde aufgrund auffälliger Antworten ebenfalls exkludiert.

Die Teilnehmer:innen waren zwischen 18 und 55 Jahre alt ( $M = 25.92$ ,  $SD = 5.55$ ) und mehrheitlich weiblich ( $n_{weiblich} = 175$ ,  $n_{männlich} = 126$  und  $n_{divers} = 7$ ). Um eine antidiskriminierende Möglichkeit zur Erhebung von ethnischer Zugehörigkeit zu nutzen, wurde auf ein Beispiel von Aikins et al. (2018) zurückgegriffen, welches in einer Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Baumann et al., 2018) positiv hervorgehoben wurde.

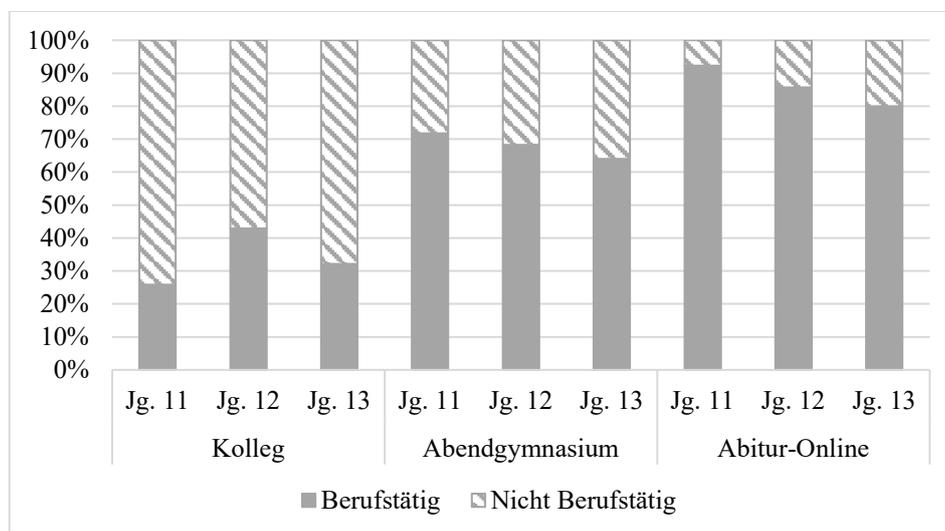
---

<sup>16</sup> Bei der Berechnung von Interaktionseffekten, liegen sechs Gruppen vor. Dies stellt immer eine Verknüpfung von Geschlecht und Altersphase dar.

<sup>17</sup> Jamovi gibt darüber hinaus im Ausgabefenster analysespezifische Quellen aus. Diese werden an den dementsprechenden Stellen in dieser Arbeit angegeben.

Dabei konnten die Proband:innen aus einer Liste von unterschiedlichen ethnischen Attribuerungen eine oder mehrere Selbstbezeichnung auswählen, welche am ehesten auf sie zutreffen. Es bestand darüber hinaus die Möglichkeit weitere Bezeichnungen in einem offenen Antwortfeld zu ergänzen. 271 Personen gaben an, dass sie sich als Deutsch identifizieren, wobei 71 der Befragten eine weitere ethnische Identität neben Deutsch auswählten. 29 Personen fühlten sich ausschließlich einer anderen Identität zugehörig. Als Angabe wurde dabei am häufigsten Polnisch ( $n = 18$ ), Türkisch ( $n = 13$ ) oder Kurdisch ( $n = 12$ ) angeführt. Insgesamt ergibt sich ein breites Spektrum von 35 verschiedenen ethnischen Selbstbezeichnungen.

Die Teilnehmer:innen wurden darum gebeten anzugeben, auf welcher Schulform sie sich befinden, welche Jahrgangsstufe sie besuchen und ob sie aktuell neben ihrer Schulzeit einer Arbeit nachgehen<sup>18</sup>. Insgesamt besucht die Mehrheit ( $n = 170$ ) das Kolleg. 112 Personen gaben an ein Abendgymnasium zu besuchen. Die dem Blended Learning Prinzip folgende Bildungsgang „Abitur-Online“ wird von 27 Teilnehmer:innen absolviert. 32.47% der Teilnehmer:innen besuchen den 11. Jahrgang, 36.21% den 12. Jahrgang und 16.95% befinden sich in dem Jahrgang 13. Darüber hinaus gaben 2.01% an, dass sie aktuell an einem Vorbereitungskurs partizipieren.



**Abb. 5** Berufstätigkeit in Abhängigkeit von der Schulform

<sup>18</sup> Diese Informationen ist gerade deswegen spannend, da alle drei Bundesländern für das Kolleg als Tagesschule keine berufliche Nebentätig – wenn nur in einem sehr geringen Umfang – vorsehen, sie somit als vollzeitschulischen Angebot gelten. Das Abendgymnasium steht hier als Schule für Berufstätige, wobei die Online-Variante die Vereinbarung zum Beruf am stärksten unterstützt. In den Verordnungen ist eine Erwerbstätigkeit für die Teilnehmer:innen an Abendgymnasien zeitweise obligatorisch (§ 46 Absatz 4 HSchG; § 4 VO-AK; § 3 Absatz 4 APO-WbK).

Wie zu erwarten, variiert die berufliche Nebentätigkeit je nach Schulform (Abb. 5). Trotz, dass das Kolleg als Vollzeitschulangebot gilt, geben 59 Personen an, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Am Abendgymnasium zeigt sich ebenfalls ein häufiges Aussetzen der Landesverordnungen. Obwohl zeitweise eine Berufstätigkeit obligatorisch ist, üben 30.36% der Teilnehmer:innen dieser Schulform keine Arbeit aus. Dies beschränkt sich nicht auf das letzte Schuljahr, sondern zeigt sich bereits in der Eingangsphase. An Abendgymnasien als auch im Abitur-Online ist zudem ein Trend zu erkennen, dass je näher das Abitur rückt, desto weniger Personen noch eine berufliche Tätigkeit ausführen. Dies gilt nicht für Kollegiat:innen. Die Daten deuten darauf hin, dass die Aufnahme- und Teilnahmevoraussetzungen, welche auf Grundlage geltender Schulgesetze verfasst wurden, zu Gunsten einer höheren Teilnahmequote nicht als zwingend behandelt werden. Nach dem Schuljahr 2005/06, in dem die Gesamtanzahl an Teilnehmer:innen an Kollegs und Abendgymnasien mit 39.469 sein Hoch erreichte (vgl. Statistisches Bundesamt, 2006), halbierte sich diese Zahl auf mittlerweile 20.850 im zurückliegenden Schuljahr 2021/22 (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022b).<sup>19</sup> Dass die Schulen vor diesem Hintergrund vermehrt Ausnahmeregelungen finden, erscheint plausibel.

### 5.2.1 Familie

Die Proband:innen wurden gebeten verschiedene Angaben zu ihrer Familie zu tätigen. Dabei sollte angegeben werden, welcher Beziehungsstatus vorliegt und ob Kinder im Haushalt leben. Zwei Fragen zur familialen Herkunft schlossen sich an (Geschwister und Beschreibung der familialen Situation).

Die Antwortmöglichkeiten hinsichtlich des Beziehungsstatus lassen sich entlang der Aufteilung von „in einer Partnerschaft“ ( $n = 143$ , umfasst „in einer Beziehung“ und verheiratet) und „nicht in einer Partnerschaft“ ( $n = 158$ , umfasst Single, geschieden und verwitwet) zusammenfassen. 41 Personen leben in einem Haushalt mit Kindern.

In Zusammenhang mit der eigenen Herkunftsfamilie geben 76.72% an, dass sie Geschwister haben. In detaillierterer Form thematisieren die offenen Antworten die familiäre Situation. Hier wurde gezielt nach dem Aufwachsen gefragt, wobei keine genaue Zeitspanne festgelegt war. Die Antworten (insgesamt  $n = 228$ ) sind zum Teil in neutraler, deskriptiver Form (zum Beispiel „bei den verheirateten Eltern mit einer Schwester“ oder „Eltern geschieden“) gehalten und dienen damit ausschließlich der Beschreibung einer familialen Zusam-

---

<sup>19</sup> Dieser Abnahmetrend zeichnet sich stetig seit den letzten 15 Jahren ab.

mensetzung. Einige Teilnehmer:innen beschreiben darüber hinaus die Situation ausführlicher und besetzen diese mit einem emotionalen Gehalt. Hier lässt sich ein Spektrum abbilden, welches von deutlich negativen Szenarien („Schwer und furchtbar“) bis hin zu überschwänglich positiven Formulierungen („harmonisch, behütet, viel Unterstützung und Rückhalt“) reicht. Nehmen wir die reinen Beschreibungen der familialen Zusammensetzung raus, lassen sich die Attribute wie folgt visualisieren:

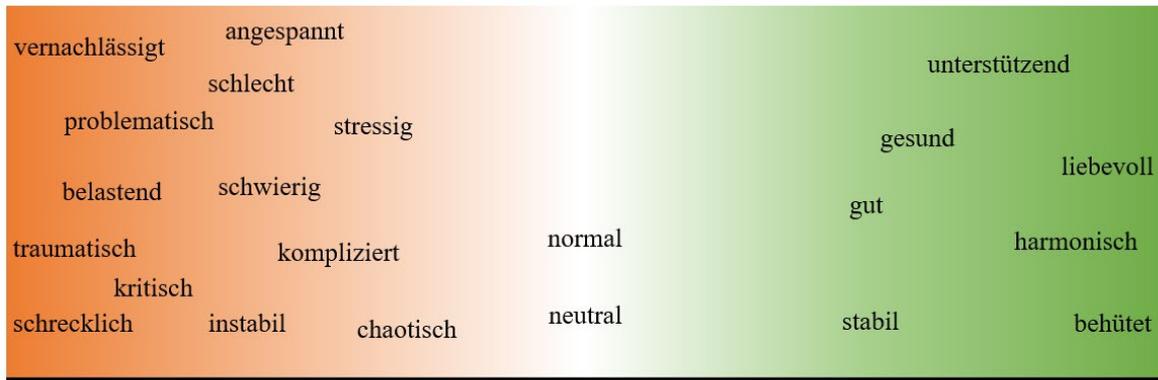


Abb. 6 Spektrum der familialen Beschreibungen in der Kindheit und Jugend

Die Ausführungen über die negativeren Ausprägungen erfolgte oftmals ausführlicher. Die positiven Begriffe waren insgesamt seltener genannt. So lassen sich 97 Antworten eindeutig dem linken Spektrum der Visualisierung zuordnen und 56 Antworten sind ohne Einschränkungen positiv, also auf der rechten Seite liegend. Darüber hinaus mischen sich einige Benennungen, wenn zum Beispiel getrennt zwischen Kindheit und Jugend berichtet wird. Die Abb. 6 verweist auf eine Bündelung der Begriffe auf der rötlichen Seite. So wurden negativere Begriffe nicht nur häufiger genannt, sondern auch in einem größeren sprachlichen Umfang gefüllt. Diese reichen von „chaotisch“ über „schwierig“ bis hin zu „traumatisch“. Worauf die Abbildung aufmerksam macht, ist die durchaus auffällige Betonung negativer Erlebnisse in der Herkunftsfamilie während des EBW. Ob dies nun der Realität oder einer subjektiven Theorie aus Erwachsenenperspektive entspricht, bleibt unklar. Nichtsdestoweniger wurden diese Bezeichnungen für die Erfahrungen in der Kindheit und Jugend getätigt und sollten dementsprechend nicht übergangen werden. Obwohl diese Retrospektive durchaus verzerrt sein kann (vgl. Hardt & Rutter, 2004), bleibt bemerkenswert, dass aus der heutigen Perspektive diese Deutung vorgenommen wurde. Diese Art der Rekonstruktionsleistung vermag Teil der eigenen Verortung im ZBW sein. So wird eine Abkehr gegenüber der eigenen Herkunftsfamilie über diese Bildungsentscheidung im Erwachsenenalter auf bindungslogische Weise verstärkt.

Neben dieser Aufteilung fällt ein weiterer Aspekt ins Auge, der bislang ausgeblendet blieb: elterliche Erwartungshaltungen und Leistungsdruck ( $n = 15$ ), was sich sowohl in akademische Richtung – oftmals in Zusammenhang mit höheren Bildungsabschlüssen der Eltern und Geschwister – als auch zugunsten einer beruflichen Ausbildung ausdrückt. Hier eröffnet sich ein Generationenvergleich, welcher durch den angestrebten Abschluss am ZBW in unterschiedliche Perspektiven verlaufen kann. Wenn von einem höheren Bildungsabschluss der Eltern die Rede ist, stellt die Bewegung über den ZBW eine Anpassung des Bildungsniveaus dar (vgl. Siara, 1986). Entlang einer „Typologie der Passageperspektiven“ (ebd., S. 197) verweist diese Anpassungsfigur strukturell auf eine Reproduktionschance. Zugleich ist der individuellen Bedeutungsebene die Verhinderung eines Abstiegs inhärent. Dieser Typus verlässt seine Herkunftsfamilie nicht, sondern „[kommt] im übertragenen Sinne [...] dort an[.]“ (ebd., S. 201). Gleichzeitig ist durch diese Anpassung sozialstrukturell kein Aufstieg möglich, was nicht mit der subjektiven Deutung übereinstimmen muss.

### **5.2.2 Bildungs- und Berufslaufbahn**

Der mit „Ausbildung & Arbeit“ betitelte Abschnitt im Fragebogen nimmt Bezug auf den bisher höchsten Schulabschluss sowie den angestrebten, die berufliche Tätigkeit (sechs Monate) vor dem Schuleinstieg und erfragt Ausbildungsberufe. Diese Kategorie sollte einerseits aufzeigen, aus welcher Situation heraus sich die Proband:innen zum ZBW entschieden und andererseits einen kurzen Blick auf mögliche Diskrepanzen zwischen Vorberuf und Zielberuf werfen.

Insgesamt kamen 247 Personen aus einer Berufstätigkeit an die Schulen. Hier ist zu differenzieren zwischen Vollzeit ( $n = 147$ ), Teilzeit ( $n = 67$ ) und Nebentätigkeit ( $n = 38$ ), wobei manche Doppelangaben tätigten. 48 Personen geben an, dass sie keiner Tätigkeit vor ihrem Besuch am ZBW nachgingen (3 davon sind verrentet). Bei 19 Proband:innen ist eine direkt vorausgegangene Ausbildungsstation festzustellen. Sie waren entweder in schulischen Ausbildungen oder haben einen anderen Schulabschluss nachgeholt (zum Beispiel Abendrealschule).

Dass bei den meisten Teilnehmer:innen bereits ein Realschulabschluss ( $n = 245$ ) vorliegt, ist nicht verwunderlich. So ist dies zumeist Voraussetzung bei den jeweiligen Institutionen am ZBW. Da es aber auch bundeslandspezifisch Ausnahmen gibt<sup>20</sup>, befinden sich auch 24 Personen mit Hauptschulabschluss in der Stichprobe. 39 Personen haben bereits eine Fachhochschulreife und streben somit die Allgemeine Hochschulreife über den ZBW

---

<sup>20</sup> In Hessen ist eine Vorbildung äquivalent zu einem Hauptschulabschluss Voraussetzung (vgl. Kultusministerium Hessen).

an. Dies ist fallübergreifend das häufigste Abschlussziel (64.94%). Eine ausgeprägte Zielfokussierung der Teilnehmer:innen am ZBW spiegelt sich in der Stichprobe wieder: Nur 7.76% sind sich unsicher, welchen Abschluss sie innerhalb Ihrer Laufbahn anstreben.

Eine Berufsausbildung absolvierten 171 Proband:innen. Mit Blick auf das Berufsziel, welches mit dem höheren angestrebten Bildungsabschluss verfolgt wird, zeigt sich, dass es durchaus einige Personen gibt ( $n = 44$ ), die sich innerhalb ihres bekannten Berufszweigs bewegen wollen. Hier ist vor allem der medizinische Bereich bemerkenswert. Ob Zahnmedizinische:r Fachangestellte:r oder auch Physiotherapeut:in, diese Personen eint das Ziel eines Medizinstudiums. Auch im wirtschaftlichen (Einzelhandelskaufmann/-frau zu „höhere Qualifikation im kaufmännischen Bereich“) oder technisch-ingenieurialen (Bauzeichner:in zu Architekt:in) Sektor sind diese Aufstiegsmuster zu erkennen. Diese Kongruenz ist bei Personen, die einen Beruf im sozialen Bereich anstreben ( $n = 48$ ) kaum vorzufinden. Hier kommen lediglich 5 bereits aus einem berufsverwandten Feld. Daneben stellt Psychologie ein Studienfach dar, welches von Personen aus allen Ausbildungszweigen oder auch ohne berufliche Vorausbildung angestrebt wird ( $n = 22$ ).

Unabhängig vom konkreten Berufsziel geben 232 Personen an, dass Sie ein Studium nach dem ZBW anstreben, nur 17 lehnen dies ab. 62 Personen sind sich hinsichtlich einer akademischen Laufbahn aktuell unsicher.

### **5.2.3 Zweite Chance?**

Gerade der Blick in die berufliche Um- und vor allem Höherorientierung als auch die Idee der Bearbeitung familialer Erfahrungen im EBW lässt die Deutung zu, dass über den ZBW eine Chance wahrgenommen wird, welche vorher nicht im Rahmen der Möglichkeiten lag. Die im Zusammenhang mit dem ZBW typisch genutzten Begriffe, wie zum Beispiel *Korrektur* oder *zweite Chance* stehen aber zur Diskussion, werden diese doch alle dem ZBW vermeintlich leichtgängig zugeordnet. So sind es die Teilnehmer:innen selbst, die über die Ausdeutung ihrer Bildungswege schlussendlich darauf verweisen, ob die Institutionen als „Nachholschule des traditionellen Bildungswegs“ (Popanski, 1964, S. 25), Korrektur früherer Fehlentscheidungen (vgl. Laga, 1972, S. 21) oder „zweite[ ] Chance“ (Hamacher, 1968, S. 26) gedeutet werden. Inwieweit werden die äußerlichen Zuschreibungen zur bildungsbiographischen Bedeutsamkeit auch als solche von den Betroffenen verstanden? Vor allem gilt es „zweite Chance“ einzuordnen und mit empirischem Gehalt zu betrachten. Diese Interpretationen sind historisch gewachsen und verweisen in sich auf den Grundgedanken der Einführung des ZBWs als Ort der Chancengleichheit im Bildungssystem.

Demgegenüber stehen die schulischen Selbstbilder. So verweisen die Schulen zwar einerseits durchaus auch auf diesen eher inklusiven Charakter, folgen aber andererseits auch einem Leistungsethos. Dies führt in der Darstellung dazu, dass es Schulen gibt, die hervorheben die Möglichkeiten für einen karrieristischen Aufstieg zu bieten und wiederum andere, die einen Ort schaffen möchten, der Chancen institutionalisiert.<sup>21</sup> Der ZBW ist damit nicht eindeutig zuordbar und hat sich entweder von dem Ursprungsgedanken zum Teil entfernt oder nimmt genau diesen explizit in seiner Außenpräsentation auf.

Die etablierten Begrifflichkeiten in Zusammenhang mit dem ZBW erscheinen vor dem Hintergrund der bildungsbiographischen Bedeutsamkeit der Bildungsentscheidung für die Teilnehmer:innen folglich spannungsreich zu sein und es ist zu erwarten, dass sich diese Uneindeutigkeit auch empirisch zeigt.

Die Teilnehmer:innen wurden gebeten aus einer Liste mit fünf Begriffen den auszuwählen, welcher für sie am besten beschreibt, was sie persönlich mit einem Weg hin zu einem Abschluss auf dem ZBW verbinden. Falls sie keinen der Begriffe als treffend empfanden, bestand die Möglichkeit über ein offenes Feld eine andere Antwort einzutragen.

Beginnen wir mit den drei Begriffen, die eine direkte Retrospektive beinhalten. *Korrektur* betont die Annahme, dass der eigene Bildungsverlauf reversibel ist. Es wird eine Schwäche oder ein Fehler – denn schließlich gilt es Fehler zu korrigieren – in der Bildungsbiographie vermutet. Dabei ist die strukturelle Differenz zu *Nachholen* bemerkenswert: Auch der Nachholbegriff verweist auf den ersten Blick auf etwas Fehlendes. Nur wird der Bezug hierbei unmittelbar an den Abschluss (das Abitur) selbst geknüpft. Dieser konkrete Schulabschluss fehlt (noch). Etwas nachzuholen, bestimmt den Abschluss damit als nicht zeitgebunden, nicht auf ein bestimmtes Alter, eine bestimmte Situation festgelegt. Mag es auch vielleicht früher oder unter anderen Umständen möglich gewesen sein, ist allein das Nicht-Ausschöpfen früherer Möglichkeiten kein Ausdruck von Scheitern, „d.h. Passagen und Sequenzen, die schon hätten durchlaufen sein können oder durchlaufen sein sollen“ (Silara, 1986, S. 25), werden eventuell gar nicht als kritisch erachtet. Die Gegenüberstellung legt offen, dass etwas zu korrigieren, das Nicht-Abitur als einen Fehler bestimmt, wobei etwas nachzuholen, das Abitur als zeitlich variabel zum Ausdruck bringt. Anders gesagt: Entweder ist das Nicht-Abitur ein Fehler oder das Abitur noch fehlend. So erscheint die Entscheidung zum ZBW als Korrektur einzuordnen durchaus stark selbstkritisch. Nachholen

---

<sup>21</sup> Diese These entstand durch eine kursorische Sichtung der Websites von Abendgymnasien und Kollegs. Hier wird sprachlich zumeist entweder das eine oder das andere ausgewählt. In manchen Fällen tritt beides zusammen auf. Hierbei wurde keine methodisch geleitete Analyse durchgeführt. Es handelt sich vielmehr um die Zusammenfassung des Offensichtlichen.

sprachlich auszuwählen, legt den Fokus eher auf die Umstände, die heute bessere Ausgangssituation.

In diesem Zusammenhang lässt sich auch *Zweite Chance* anbinden. Etwas als zweite Chance zu sehen, verbindet auf den ersten Blick das Betonen eigener Fehler einerseits und die Anbindung an unglückliche Umstände andererseits. So hat es beispielsweise beim ersten Mal nicht geklappt. Zugleich – und das erscheint das wirklich bemerkenswerte am Chancensbegriff zu sein – ist mit der Aufzählungsidee auch verbunden, dass es eben mehrere gäbe. Sinnstrukturell sind zwei Orientierungspunkte anschlussfähig: man hat *eine* Chance oder man hat eine *letzte* Chance. Eine Chance zu haben verweist auf eine Einmaligkeit. Die letzte Chance hingegen rekuriert auf – bei Verfehlung – Nichtmehrverfügbarkeit. Wie ist nun die zweite Chance hier einzuordnen? Es liegt eine Übersetzung nahe, die „zum zweiten Mal“ eine Chance haben, zum Ausdruck bringt. Damit geht mit der zweiten Chance die Figur des „Loser Bracket“ einher. Die einmalige „Niederlage“ im EBW stellt damit kein Hindernis dar. Der ZBW würde in dem Sinne einen Ort für diejenigen bieten, die „sich wieder in den Wettkampf“ zurückkämpfen wollen. Zugleich würde ein erneutes Scheitern in dieser Lesart zum finalen Ausschluss, einer Disqualifikation führen.

Der vierte Begriff bezieht die Vergangenheit auf eine andere Art und Weise mit ein. Wenn von einem *Neustart* die Rede ist, wird alles Vorherige mit Eintreten des Neuen abgeschlossen. Um in der sportlichen Analogie zu bleiben, kann beispielsweise ein Rennen neugestartet werden bei einem Frühstart. Egal, wie gut oder schlecht es vorher lief, es wird nicht einberechnet. Es zählt erst alles ab dem neuen Startsignal. In diesem Falle wäre die Entscheidung für den ZBW das Startsignal, ab dem ein neuer Abschnitt beginnt, der ohne die vorherigen „gewertet wird“. Es wird die Eigenständigkeit des ZBWs hervorgehoben, welcher für eine prospektive Laufbahn den Beginn einläutet.

Zuletzt soll ein Begriff aufgeführt werden, welcher im Zentrum der Überlegungen von Erwachsenenbildung steht. Im Kontrast zum Abschließen und Neueröffnen steht das Weiterführen. Von *Weiterbildung* zu sprechen bezieht alles Vorherige unter der Perspektive einer Stetigkeit ein. So werden Bildungsentscheidung hierbei aufeinanderfolgend thematisiert. Der ZBW als Weiterbildung unterstellt diesem das „zweite“ insofern ernst zu nehmen, das es als Abfolge eingeordnet wird. Das Abitur auf diesem Wege zu absolvieren ist demnach eine Weiterführung der bisherigen Laufbahn. Es erscheint als geschmeidige Interpretation eines stringenten Lebenslaufs, der zukunftsorientiert Gestalt erhält.

**Tab. 2** Begriffe in Zusammenhang mit dem ZBW – Verteilung

Begriff	Anzahl	% von Gesamt
Korrektur	15	4.31
Nachholen	51	14.66
Neustart	54	15.52
Weiterbildung	86	24.71
Zweite Chance	78	22.41
Andere Antwort	27	7.76
Fehlende Angabe	37	10.63

*Anmerkungen.* Als andere Antworten wurden u.a. im offenen Feld temporale Aspekte benannt, wie „richtige Zeit“ oder „Lücke“, Umschreibungen von Chancen, wie „Faire Chance“ oder „letzte Chance“, Bezug genommen auf etwas, was mit Neustart assoziiert werden kann, zum Beispiel „Etwas neues versuchen/ausprobieren“ sowie „Ich will mir einfach neue Wege ebnen [...]“ und weitere sehr individuelle Beschreibungen, wie beispielsweise „Verantwortung“ oder „Selbstfindung“ getätigt.

Die Wahl der Begriffe deutet zunächst eine Teilung zwischen Weiterbildung und zweiter Chance an. Weiterbildung betont ein (zumeist berufliches) Vorankommen und eine Art Geradlinigkeit, die gleichzeitig treppenähnlich nach oben verläuft. Das erscheint gleichsam wenig aufgeregt. Demgegenüber ist die zweite Chance emotionaler aufgeladen, denkt gleichzeitig das Scheitern mit und appelliert an einen inklusiven Gedanken. Durch diese zweite Chance wird bei Gelingen etwas möglich. Ähnlich verhält es sich mit der Verteilung von Nachholen und Neustart. Das ist deswegen spannend, da diese Begriffe sich entlang ihrer zeitlichen Orientierung diametral verhalten. Nachholen bearbeitet die Vergangenheit in der Form, dass etwas auf heute „verschoben“ wurde. Neustart hakt die Vergangenheit ab und richtet den Fokus auf die Zukunft. Der Korrekturbegriff ist dagegen weniger vertreten, was durchaus auch mit einer in ihm liegenden negativ wahrgenommenen Konnotation zu tun haben kann. Insgesamt verweist die Aufteilung darauf, dass die Teilnehmer:innen den ZBW als genauso divers einordnen, wie er sich auch präsentiert, was nicht sonderlich verwundert. Der über den ZBW schwebende Begriff der zweiten Chance stellt sich damit im Vergleich zu anderen Interpretationen als wenig dominant heraus. So kann der Grundgedanke dieses Wegs zwar genau dieser Idee folgen, zeigt sich aber nicht als besonderes Merkmal für die Teilnehmer:innen. Es ist anzunehmen, dass eine Gutmütigkeit oder gewisse Gnade des Bildungssystems durch den ZBW nicht als solche auch wahrgenommen wird und für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine besondere Rolle spielt.

## 6. Statistische Analysen zur Hervorhebung einer besonderen Gruppe

Die nachfolgenden Analysen verdichten die heterogene Stichprobenstruktur entlang des Geschlechts und Alters. Mögliche Unterschiede, welche sich darüber hinaus über den Beziehungsstatus der Teilnehmer:innen ergeben, sind Teil der finalen Zuspitzung über eine *besondere Gruppe*.

### 6.1 Die Motive der Teilnehmer:innen

Mit Blick auf die subjektiven Motive, die für die Entscheidung zum ZBW herangezogen werden, hat bereits das 2. Kapitel gezeigt, dass es sich hierbei um keine neue Frage handelt. Der Frage nachgehen zu wollen, warum sich Personen für den ZBW entscheiden, ist gerade deswegen legitim, da der Besuch von der eigenen Initiative abhängt, der ZBW keinem Automatismus unterliegt, also das *Zweite* nicht als notwendige Reihenfolge der Wege zu interpretieren ist.

Die Verwendung des Motivbegriffs soll dabei auch nicht-strategischen Überlegungen Rechnung tragen. Er bietet somit die Möglichkeit, rationale Begründungen sowie irrationale Bedürfnisse unter einem gemeinsamen Schema abbildbar zu machen. Hierbei lohnt zunächst ein Blick in Studien und Theoretisierungsansätze, die die Entscheidung zum ZBW mit unterschiedlichen Zugängen zu rahmen versuchen.

#### 6.1.1 Operationalisierung der Motivlage

Hamacher (1968) kategorisiert bei seiner Surveystudie die Antworten auf die offene Frage „Was hat Sie bewogen, auf diese Schule zu gehen“ (S. 88) entlang von zwei zeitlichen Dimensionen – Korrektur und Ziele – sowie der Zusammenschau von „personalen Antrieben“ (ebd.). Eine ähnliche Einordnung lässt die Surveystudie von Arlt et al. (1960) zu, welche unter dem Begriff *Neuorientierung* eine Ablehnung der vergangenen Laufbahn subsumiert. Auch Wünsche und Hoffnungen, die sich entlang der Zukunftssachse abbilden lassen, werden als ein Faktor („Allgemeines Aufstiegsstreben“ (ebd., S. 21)) benannt. Die dritte Komponente umfasst die Idee eines allgemeinen Bildungswunsches und eröffnet zugleich das Motiv eines hohen Lernwillens, wobei nicht zwischen internaler oder externaler Orientierung unterschieden wird. Die genannten Motive wiederholen sich – zumeist nur mit begrifflicher Nuancierung (vgl. Blinkert, 1974; Laga, 1972; Zapf, 1971).

Jüttemann (1991) fasst die Motivachse der 60er Jahre unter dem Aspekt der „Berufsunzufriedenheit“ (S. 323) zusammen, welche im Laufe der 70er Jahre zugunsten eines „Emanzipationsstreben[s]“ (ebd.) verdrängt wurden. Die Hauptmotivation mit dem Begriff

„Bildungswunsch“ verschaffe sich hingegen ab den 80er Jahren stärkerer Zustimmung und „das Motiv „berufliche Unzufriedenheit“ [trat] weitgehend in den Hintergrund“ (ebd., S. 326). All diese Motive – so sehr sie auch historischen Wandlungsprozessen unterliegen – lassen sich entlang einer Heuristik von sozialen, berufs- oder bildungsbezogenen, sowie personalen Kategorien verstehen (vgl. Koch, 2018). In diesem Motivkomplex ist stets eine zeitliche Dimension eingelagert, die als Trias aus *Vergangenheit* – *Gegenwart* – *Zukunft* (vgl. Schmidt-Lauff, 2012) in Erscheinung tritt und damit eine biographische Anbindung erzwingt. So sind Aufstiegsbestrebungen, ob sozialer oder beruflicher Natur, zukunftsgerichtet, verweisen gleichsam auf vergangenes Scheitern oder eine erfahrene Unzufriedenheit als Ausdruck eines personalen Motivkomplexes und binden die aktuelle Situation als (wieder) Lernende:r ein.

Das Lernen wieder aufzunehmen lässt sich entlang unterschiedlicher Orientierungen interpretieren. Dabei dient die Dreiteilung von Houle (1961) in „goal“, „activity“ und „learning“ als Grundlage zur Einordnung der Motivlagen bei Erwachsenen, die sich wieder in Lernsituationen begeben. Sheffield (1964) nahm eine Ausdifferenzierung vor und teilte die „activity“-Orientierung in „Bedürfnisbefriedigung“ und „Wunsch nach Geselligkeit“ sowie die „goal“-Orientierung in persönliche und gesellschaftliche Ziele ein. Dieser grundlegenden Einordnung folgend konzipierte Boshier (1971) die *Education Participation Scale (EPS)*, welche im Laufe der Jahre appliziert wurde (vgl. Boshier, 1977; Boshier & Riddell, 1978) und schlussendlich in einer Alternativform mündete (vgl. Boshier, 1982; 1991). Die EPS wurde im Bereich der Erwachsenen(weiter)bildung vielfach eingesetzt und dabei in unterschiedliche Sprachen adaptiert (vgl. u. a. Das & Kumar, 2022; Francois, 2014; Haerberlin & Röchner, 1985; Sarri et al., 2013). Die A-Form enthält acht Subskalen: Verbesserung der Kommunikation, soziale Kontakte, Ausbildungsvorbereitung, beruflicher Aufstieg, familiäres Zusammenleben, soziale Stimulation sowie kognitives Interesse. Die Grundform der EPS als auch eine Replikation von Morstain & Smart (1974) spezifiziert eine Subskala, die als solche in der A-Form kein latentes Konstrukt mehr beschreibt. So lässt sich unter dem Aspekt der *externalen Ansprüche* eine Motivation ableiten, welche vorwiegend durch eine äußeren Leistungs- oder Erwartungshaltung charakterisiert wird. Es sei angemerkt, dass die Skala nicht gezielt für den Einsatz an Schulen des ZBW konzipiert wurde. Im Zentrum der Untersuchungen standen zumeist kursartige Weiterbildungsveranstaltungen.

Da der ZBW einen längerfristigen und vor allem auch alltagsweltlich transformierenden Bildungsprozess kennzeichnet, welcher einer deutlicheren Zertifikatslogik folgt als allgemeine oder berufliche Weiterbildungskurse, haben Bellenberg et al. (2019) auf Grundlage einer eigens konzipierten Skala die Motivation von Teilnehmer:innen am ZBW untersucht.

Diese bilden sieben Faktoren ab: Einkommen/Lebensstandard verbessern, Aufnahme eines Hochschulstudiums, beruflicher Wechsel, sich oder anderen etwas beweisen, Arbeits-/Ausbildungsplatz bekommen, berufliche Position verbessern/absichern, Aufforderung durch Arbeitsagentur/Jobcenter (ebd., S. 114).<sup>22</sup> Hinzukommen zwei weitere Konstrukte, die die Persönlichkeitsentwicklung als auch die Idee einer „Zäsur“ aufgreifen (ebd., S. 119).

Mit Blick auf die vorangegangenen Überlegungen wurde versucht eine Reihe an Items zu formulieren, die die biographische Anbindung der Motive ernst nehmen und zugleich die unterschiedlichen Dimensionen von Orientierungspunkten hinsichtlich der Entscheidung für den ZBW berücksichtigen. Dabei wurden zum Teil Formulierungen von den genannten Autor:innen übernommen. Die konkrete Umsetzung in Items unterliegt dabei der sprachlichen Differenzierung zwischen „Um-zu“ und „Weil“ Motiven. Bei manchen „Weil“ Formulierungen handelt es sich um sogenannte „unechte Weil-Sätze“ (vgl. Schütz & Luckmann, 2003). Das sind jene, die sich leicht in ein „Um-zu“ Motiv umwandeln lassen. Dies liegt grundsätzlich an der Strukturiertheit diese Motivsätze. Eine „Um-zu“ Motivation gestaltet sich als Handlungsentwurf (ebd.) – leitend ist die Zukunft, ein Handlungsziel. Neben diesen handlungsleitenden Motiven wurden auch echte Weil-Sätze eingebunden. Diese kennzeichnen eine „biographische Bedingtheit“ (ebd., S. 295). Daraus resultiert, dass es Formulierungen in dem Itemset gibt, die auf die erfahrene Vergangenheit der Proband:innen angewiesen, durch diese quasi beding sind.

Zusammengefasst folgen die Operationalisierungen unterschiedlichen Deutungsleistungen der Teilnehmer:innen. Diese sind entweder offen und dabei handlungsleitend oder an die subjektive Erfahrungswelt gebunden und damit biographisch motiviert.

---

<sup>22</sup> Zum Teil enthalten die Faktoren nur einzelne Items, was durchaus Schwierigkeiten birgt. So ist beispielsweise „sich oder anderen etwas beweisen“ durchaus schwierig auf ein latentes Konstrukt zurückzuführen. So weisen „sich selbst etwas beweisen“ oder „anderen etwas beweisen“ unterschiedliche Referenzpunkte auf. Die Komplexität wird demnach stark reduziert und es ist unklar, was das Einzelitem eigentlich genau misst.

**Tab. 3** Operationalisierung der Motive

ID	Wortlaut	Verweise <sup>a</sup>
Ich besuche den Zweiten Bildungsweg und strebe das Fachabitur/Abitur an, ...		
m1	weil ich ein berufliches Ziel erreichen möchte.	Boshier (1982)
m2	weil ich das Gefühl habe, etwas in meinem Leben verpasst zu haben.	Boshier (1982)
m3	weil es andere von mir erwarten.	
m4	um meinen Kindern in der Schule besser helfen zu können. <sup>b</sup>	In Anlehnung an „To answer questiona asked by my children“ Boshier (1982)
m5	um der Bildung willen.	Boshier (1982)
m6	weil ich nochmal neu anfangen möchte.	
m7	um es mir selbst zu beweisen.	
m8	um mehr Geld zu verdienen.	Bellenberg et al. (2019)
m9	weil ich früher nicht die Chance dazu hatte.	
m10	um mit anderen mithalten zu können.	In Anlehnung an Boshier (1982) ohne konkreten Personenbezug
m11	weil ich ein Vorbild für meine Kinder sein möchte. <sup>b</sup>	
m12	weil mir Lernen Spaß macht.	Boshier (1982)
m13	um etwas ganz Neues in meinem Leben zu beginnen.	
m14	weil ich etwas nur für mich selbst tun möchte.	
m15	um beruflich aufzusteigen.	Boshier (1982)
m16	um einen Abschluss nachzuholen.	Boshier (1982)
m17	weil ich das Gefühl habe, dass ich es anderen beweisen muss.	
m18	um meinen Wissensdurst zu stillen.	Boshier (1982)
m19	weil es Zeit ist für eine Veränderung in meinem Leben.	
m20	weil es mir persönlich wichtig ist.	
m21	um meine Chancen auf eine höhere berufliche Position zu verbessern.	In Anlehnung an Bellenberg et al. (2019) ohne Bezug zum aktuellen Beruf

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> Items ohne konkrete Verweise wurden in Anlehnung an die theoretische Herleitung der Motivlagen verfasst. Die Items, welche aus der EPS (Boshier, 1982) stammen, wurden ins Deutsche übersetzt. <sup>b</sup> Es wurde explizit im Beschreibungstext darauf hingewiesen, dass bei Aussagen, die nicht zu beantworten sind, „keine Antwort“ angekreuzt werden kann. Die Items sollten auf einer 7-stufigen Likert-Skala (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft voll und ganz zu“) von den Proband:innen hinsichtlich ihrer Zustimmung eingeschätzt werden. Zudem wurde die Möglichkeit gegeben, einen weiteren Grund über ein offenes Antwortfeld einzutragen.<sup>23</sup>

## 6.1.2 Faktorenanalyse

Da die Itemsammlung anhand unterschiedlichster theoretischer und empirischer Vorbilder entstanden ist, ist die Gesamtstruktur unklar und könnte in einer je unterschiedlichen Gesamtstruktur münden. Denkbar wäre eine Kategorisierung entlang einer Vierteilung von so-

<sup>23</sup> „Gibt es einen Grund, welcher für Sie wichtig ist, der hier aber nicht aufgelistet war? Falls ja, welcher ist das für Sie?“

zialen, beruflichen, bildungsbezogenen und personalen Motiven. Genauso könnte sich eine zeitliche Aufteilung anbieten und die Motive entlang Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sortieren. Drittens wäre auch die Zweiteilung in handlungs- und erfahrungsleitend sinnig.

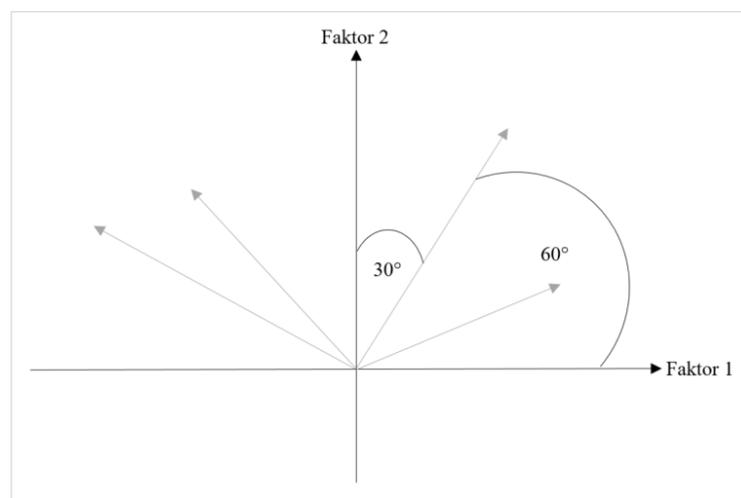
Um diesem Problem zu begegnen, wurde ein Explorationsverfahren genutzt, welches ein „strukturentdeckende[s]“ (Klopp, 2010, S. 1) Ziel verfolgt. Die explorative Faktorenanalyse (EFA)<sup>24</sup> hat die Aufgabe die latenten<sup>25</sup>, nicht zu beobachtenden Konstrukte zu bestimmen, die „den Zusammenhang zwischen verschiedenen Ausgangsvariablen“ repräsentieren (Backhaus et al., 2018, S. 372). Dabei gilt die Annahme, dass Zusammenhänge zwischen Variablen durch einen übergeordneten Faktor erklärt werden können. Es stellt sich demnach die Frage, was die manifesten (messbaren) Variablen „Gemeinsames abbilden“ (Wolff & Bacher, 2010, S. 334). Während des Vorgehens ist der Korrelationsbegriff im doppeltem Sinne leitend. Zum einem stellt sich hinsichtlich der Gemeinsamkeit die Frage: Was ist die Ursache für die Korrelation (vgl. Schnaudt, 2020)? Auf der anderen Seite gilt es eine Menge korrelativer Items von einer anderen Menge abzugrenzen und dies in der Form, dass die Korrelationen zwischen den Items der einen zur anderen niedriger ausfallen. Die Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen erzeugen Zusammenfassungen in Faktoren, wodurch das Verfahren eine *Skalenkonstruktion* beschreibt. Der Zugriff über eine EFA wird eingesetzt, da die Komplexität und Mischung der Items aus verschiedenen Skalen uns Forschungszusammenhängen als auch die Einbindung eigens formulierter Items wenig Schlüsse a priori über Zusammenhänge erlaubt.

---

<sup>24</sup> Für die Durchführung der EFA und Folgeanalysen der Reliabilität wurde das R-Package *psych* (Revelle, 2019) in jamovi implementiert.

<sup>25</sup> Für den Verlauf der Arbeit ist es essentiell den Begriffsdefinitionen der jeweiligen Ausgangsmethode zu folgen. So ist vielleicht eine gewisse Ähnlichkeit der Begriffe im quantitativen und qualitativen Zugriff nicht von der Hand zu weisen, aber methodologisch wichtig zu differenzieren. Latente und manifeste Variablen verweisen im quantitativen Verständnis auf einen Unterschied zwischen beobachtbar und nichtbeobachtbar. „Latente Variablen repräsentieren theoretische Konstrukte“ (Latcheva & Davidov, 2014, S. 750). Um diese dennoch der empirischen Forschung zugänglich zu machen, bedarf es der Operationalisierung. Hier kommen manifeste Variablen ins Spiel, welche zusammengeschlossen als Skala versuchen ein latentes Konstrukt zu erfassen. Hier könnte man eine gewisse Ähnlichkeit zum qualitativ-rekonstruktiven Verständnis eröffnen: latent als etwas nicht direkt Erfassbares, was sich erst durch den methodisch geleiteten Zugriff „erfassen“ lässt. Es könnte die Idee leitend sein, dass latente Variablen auch in der quantitativen Forschung auf etwas verweisen, was als solches nicht *konstruiert* werden kann. Ich möchte dies an einem Beispiel erörtern. Eine Person wird zu ihrer Lernmotivation befragt. Dabei ist der Ausdruck der Lernmotivation als solches nicht einfach messbar. Über eine Operationalisierung wird dann eine Konstruktionsleistung vollzogen, die über die Sammlung verschiedener Formulierungen in Summe mit dem Thema „Lernmotivation“ verbunden werden kann. Diese Zusammenschau wird dann als latente Variable bezeichnet. Was nun meines Erachtens nach zentral ist, ist der Umstand, dass der Ausdruck der Lernmotivation der befragten Person in ihr vorliegt und demnach nichts Konstruiertes ist. Konstruiert wird ausschließlich eine Annäherung an etwas, was als Lernmotivation verstanden wird und diese Annäherung misst. Demnach ist die latente Variable in diesem Zusammenhang das Konstrukt, was versucht, etwas, was in der Welt vorliegt, möglichst nah abzubilden. Hier ist das Begriffspaar aus „latent“ und „Variable“ ernst zu nehmen. *Latent* als Ausdruck für etwas nicht Messbares, was durch den Zusatz *Variable* als Konstrukt annähernd versucht wird zu beschreiben.

So besteht das Ziel darin eine Verteilung der Items möglichst entlang einer Einfachstruktur (vgl. Thurstone, 1947) aufzudecken. Diese Struktur wird in einer Matrix visualisiert. In dieser Matrix würde eine Einfachstruktur eine Ordnung bedeuten, die die Items möglichst eindeutig einem Faktor zuweist. Die Eindeutigkeit ist dann gegeben, wenn ein Item hoch auf einem Faktor lädt und niedrig auf allen anderen. Die Ladung lässt sich grundsätzlich als die Korrelation zwischen einem Item und dem Faktor beschreiben (vgl. Bühner, 2006). Um die Ladungsmatrix zu erzeugen, wird eine konkrete Methode ausgewählt, welche die *Ursache* der Korrelationen aufzudecken vermag. Die Vielfalt der Extraktionsmethoden erlaubt die Auswahl hinsichtlich des konkreten Anliegens und der vorliegenden Datenlage. Der Zusammenhang zwischen Item und Faktor lässt sich geometrisch erklären.



**Abb. 7** Geometrische Interpretation der Faktoren und Items (in Anlehnung an Kopp & Lois, 2014)

Die grauen Vektoren symbolisieren die einzelnen Variablen, welche in der Faktorenanalyse hinsichtlich einer Struktur untersucht werden. Die beiden Achsen des zweidimensionalen Schaubildes stehen dabei für zwei extrahierte Faktoren. Als Beispiel soll der Vektor herangezogen werden, von dem aus in Abb. 7 die Winkel zu den Achsen eingezeichnet wurden. Die Werte für diese Variable in der Ladungsmatrix berechnen sich aus  $\cos 30^\circ = .87$  und  $\cos 60^\circ = .5$  (vgl. Kopp & Lois, 2014). Dies zeigt gleichzeitig, dass die beiden orthogonal zueinander stehenden Achsen in der Abb. 7 keinen Zusammenhang aufweisen, da gilt  $\cos 90^\circ = 0$ . Nun würde die Umsetzung dieser Abbildung in eine Matrix zu keinem optimalen Ergebnis führen. Dies lässt sich damit begründen, dass die grauen Vektoren zwischen den beiden Achsen liegen und damit – wie die Beispielvariable zeigt – auf Faktor 1 und Faktor 2 relativ hoch lädt und keine Eindeutigkeit erzeugt werden kann. Würde man nun die beiden Achsen rotieren, lägen die grauen Vektoren jeweils näher an einer Achse, was eindeutigere Werte in der Ladungsmatrix herstellen würde (vgl. ebd.). Dabei lassen sich zwei

grundlegende Rotationstypen unterscheiden: Orthogonale und schiefwinklige Rotation der Achsen. Bei Ersterer bleiben die Achsen in einem 90°-Winkel zueinanderstehen. Die zweite Möglichkeit hingegen lässt einen anderen Winkel zwischen den Achsen zu, sodass die Faktoren selbst korrelieren dürfen (vgl. Arminger, 1979). Das finale Ergebnis der EFA wird dem folgend als rotierte Lösung bezeichnet.

Extraktions- und Rotationsmethode werden vor der Durchführung begründet ausgewählt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie viele Faktoren insgesamt extrahiert werden. Die konkrete Anzahl kann mittels verschiedener Methoden berechnet werden. Auch diese methodische Überlegung wird im Vorhinein getätigt.

### **6.1.2.1 Eignung der Daten**

Vor der Interpretation der Faktorenanalyse gilt es die Voraussetzungen der zugrundeliegenden Daten zu prüfen. Vorab erscheint ein Blick in die Korrelationsmatrix<sup>26</sup> sinnvoll (siehe Tab. 16 im Anhang). Da viele Signifikanzen vorliegen, es dazu kein Item gibt, welches nicht mit anderen signifikant korreliert, scheint auf den ersten Blick eine auf Gemeinsamkeiten beruhende Struktur vorzuliegen. Als analytische Bestätigung wird das MSA-Kriterium („measures of sampling adequacy“) herangezogen.<sup>27</sup> Grundlage für die Berechnung der Werte bilden die Variableninterkorrelationen (vgl. Wolff & Bacher, 2010). Es wird der MSA-Wert für die einzelnen Items<sup>28</sup> sowie der KMO-Wert (Kaiser-Meyer-Olkin) berechnet. Der KMO-Wert stellt den MSA-Wert über alle Items aggregiert fest.

Für die 21 analysierten Items ergibt sich ein KMO-Wert von .77 – als „middling“ zu bezeichnen (Kaiser & Rice, 1974, S. 112) – und eine Spannweite der MSA-Werte von .67 bis .91. Da insgesamt kein Wert < .5 vorliegt (siehe Tab. 17 im Anhang), bieten sich alle Items für die Analyse an (vgl. Backhaus et al., 2018).

### **6.1.2.2 Grundlegende Analyseschritte vorab**

Für die Durchführung einer EFA wurde das Schätzverfahren „kleinste Residuen“ (minimum residual – MINRES) (vgl. Harman, 1976, Harman & Jones 1966) ausgewählt.<sup>29</sup> Dieser me-

---

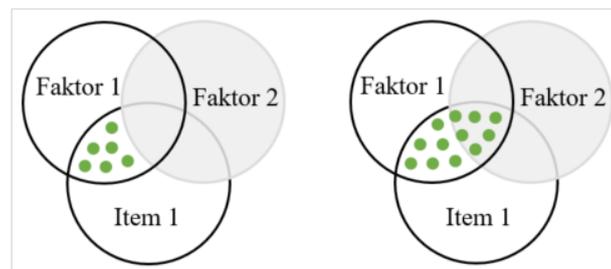
<sup>26</sup> Es sei angemerkt, dass dazu oftmals die inverse Korrelationsmatrix angegeben wird. Diese erweist sich als zumeist schwierig interpretierbar (vgl. Backhaus, 2018). Hier liegen keine allgemeingültigen Prüfkriterien vor. Die Verwendung dieser Matrix wurde dem folgend ausgelassen.

<sup>27</sup> Da die Daten nicht normalverteilt sind, kann kein Bartlett-Test (test of sphericity) durchgeführt werden (vgl. Backhaus et al., 2018). Auf die Angabe des Chi-Quadrat-Wertes wird dementsprechend verzichtet. Normalverteilung ist kein notwendiges Kriterium für die Durchführung einer EFA.

<sup>28</sup> Bei Nutzung von jamovi (The jamovi project, 2022) werden die MSA-Werte der einzelnen Items in einer Tabelle angelegt. Bei Verwendung eines anderen Statistikprogramms, zum Beispiel IBM SPSS Statistics sind die Werte in der Diagonalen der Anti-Image-Kovarianz-Matrix abzulesen.

<sup>29</sup> Analoges Verfahren zur „unweighted least squares“ (ULS) Methode (vgl. Jöreskog, 2003).

thodische Zugriff ist ohne die Annahme einer spezifischen Verteilung anwendbar (setzt beispielsweise keine Normalverteilung voraus) (vgl. MacCallum, 2009). Es wurde die schiefwinklige (oblique) Obliminrotation eingesetzt (vgl. Conway & Huffcutt, 2003). Die daraus resultierende Faktorenlösung erlaubt einerseits Korrelation zwischen den Faktoren und produziert zugleich eine Lösungsmatrix, dessen Ladungen „relativ einfaktoriell“ (übers., ebd., S. 153), also eindeutiger zugeordnet, auftreten. Der Ladungsbegriff bezeichnet dabei den „gemeinsame[n] Varianzanteil zwischen Faktor und Item“ (Bühner, 2006, S. 183). Für die Matrix, welche sich aus der obliquen Rotation ergibt, ist diese Ladung zudem von dem Varianzanteil „befreit“ (partielles standardisiertes Regressionsgewicht), den ein Item mit einem weiteren Faktor aufweist (vgl. ebd.). Dies begünstigt, die eindeutigere Zuordnung, was durch die Abb. 8 visualisiert werden kann. Dabei stellt die linke Grafik die auspartialisierte Ladung (Zellen in der Mustermatrix) und die rechte Grafik die generelle Korrelation (Zellen in der Strukturmatrix) dar.



**Abb. 8** Grafische Veranschaulichung der Ladung (vgl. Bühner, 2006, S. 183)

Obwohl ab einer Stichprobengröße von 300 Personen Ladungen größer als .298 interpretierbar sind (vgl. Stevens, 2002), wurde das Cut-Off konservativer bei .40 gesetzt. Dies begründet sich aus der durch fehlende Werte schwankende Stichprobengröße (zwischen  $n = 260$  und  $n = 343$ ).

Darüber hinaus sollte die Differenz zwischen Primär- und Alternativladung ausreichend groß sein (vgl. Howard, 2016). Eine zu enge Ladungsverteilung auf zwei Faktoren erschwert die Interpretation der Daten. Die Variablen werden in diesem Fall keinem gemeinsamen Konstrukt hinzugefügt, sondern aus der Motivübersicht eliminiert. Sollten Querladungen vorliegen, die inhaltlich dennoch plausibel einem Faktor zugeordnet werden können, werden diese wiederum nicht vernachlässigt (vgl. Universität Zürich, 2022).

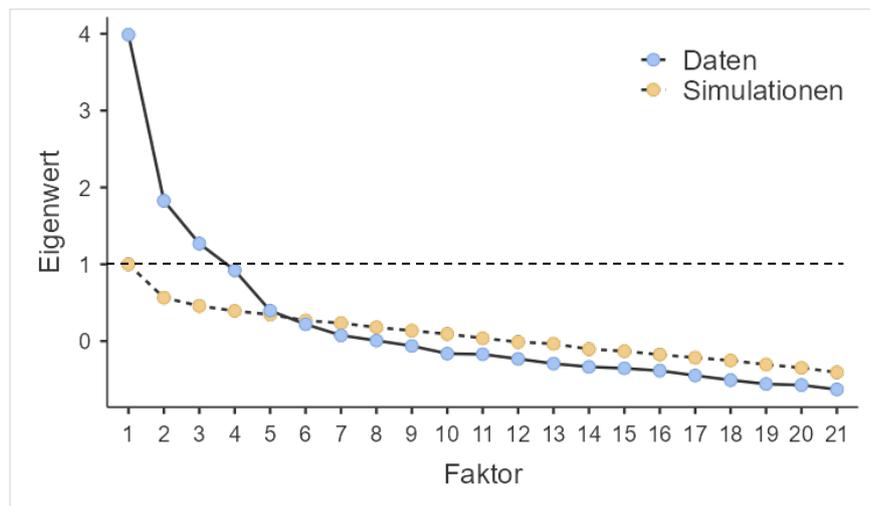


Abb. 9 Scree-Test – Verlauf der empirischen und simulierten Eigenwerte

Zur Bestimmung der Anzahl der Faktoren wurden verschiedene Ansätze durchgeführt. So ergeben sich nach der Parallelanalyse (vgl. Horn, 1965) fünf Faktoren, was in Abb. 9 durch die Stelle angezeigt wird, wo die gelben Punkte beginnen oberhalb der blauen zu liegen. Um Zufallskorrelationen und daraus folgend Scheinfaktoren zu vermeiden (vgl. Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012) werden in diesem Verfahren normalverteilte Zufallsdatensätze erzeugt. Die daraus gewonnenen Eigenwerte werden denen des empirischen Datensatzes gegenübergestellt, so „dass die Faktoren, die man beibehalten will, wenigstens soviel Varianz aufklären sollen, wie sich bei der Analyse von Zufallsdaten ergibt“ (Klopp, 2010, S. 5).

Nach dem Ansatz des Scree-Tests<sup>30</sup> (vgl. Cattell, 1966) ergibt sich eine Knickstelle beim Faktor 5. Ab hier verlaufen die Eigenwerte der Daten durchgehend flacher. Die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren ist vor diesem Punkt abzulesen (vgl. Field, 2013) und wäre in unserem Falle vier.

Zuletzt besteht die Möglichkeit die Anzahl der Faktoren mithilfe des Eigenwertkriteriums nach Kaiser (1960) anzunehmen. Hierbei wird ein Cut-off bei dem Eigenwert 1 gesetzt, symbolisiert durch die parallel zur x-Achse verlaufende, gestrichelte Linie. Diese Methode würde für die Einbindung von drei Faktoren sprechen, folglich diejenigen, die einen größeren Eigenwert als 1 aufweisen.

### 6.1.2.3 Das Lösungsmodell

Es erscheint im Falle dieser unterschiedlichen Faktorenanzahl sinnvoll zu der „Mitte“ zu tendieren. So wird eine Über- als auch Unterschätzung bestmöglich ausgeschlossen. Somit wurde sich für die finale Extraktion von vier Faktoren entschieden, die 43.92% der Gesamtvarianz aufklären.

<sup>30</sup> „[...] the best rule is evidently to cut at the uppermost point actually on the scree“ (Cattell, 1966, S. 252).

Die Struktur offenbart insgesamt vier Faktoren, welche entlang des vorgestellten Verfahrens extrahiert wurden. Vier Items (m7, m9, m14, m16) wurden aufgrund zu geringer, nicht eindeutiger Ladungen vor den weiteren Analysen an dieser Stelle ausgeschlossen. Die einzelnen Items entlang der einzelnen Faktoren auf Grund der Größe der Ladungen sortiert (Tab. 4).

**Tab. 4** Rotierte Faktorenlösung

	Faktor				1 - Kommunalität
	1	2	3	4	
m18	.795	-.067	.028	-.027	.359
m5	.658	-.052	-.043	-.038	.590
m12	.630	-.058	.030	-.023	.595
m4	.413	.254	-.152	.235	.702
m11	.412	.301	-.127	.185	.695
m20	.411	.132	.285	-.146	.619
m9	.268	-.088	.198	.026	.852
m16	.239	-.034	.169	-.096	.883
m15	-.003	.842	-.033	-.029	.309
m21	-.021	.770	.028	.037	.389
m8	-.070	.634	.066	.125	.540
m1	-.059	.523	.118	-.128	.702
m19	-.044	.051	.856	-.051	.279
m6	-.004	-.109	.737	.186	.428
m13	.088	.111	.675	-.082	.455
m14	.287	.254	.335	-.105	.626
m17	-.021	-.012	-.010	.811	.348
m3	-.153	.065	-.064	.646	.553
m10	.065	.062	.084	.605	.585
m2	.208	-.115	.269	.418	.658
m7	.245	.099	.321	.321	.609
Eigenwert	2.48	2.36	2.42	1.97	
% Varianz	11.82	11.22	11.52	9.36	

*Anmerkungen.* Diese Matrix stellt die Mustermatrix dar. Im Gegensatz zur Strukturmatrix werden die Items so angegeben, dass die Werte „den unvermittelten, direkten Zusammen[hang] zwischen Item und Faktor entsprechen“ (Kopp & Lois, 2014, S. 96). In Kapitel 6.1.2.2 wurde diese Art der Ladung bereits expliziert.

Um nun die aus der EFA ableitbaren Skalen weiter für Analysen zu nutzen, wurden die internen Konsistenzen in einem ersten Schritt ermittelt. Das McDonald Omega ( $\omega$ ) Maß (vgl. McDonald, 1999) gibt hier die Güte der Messung eines latenten Konstrukts durch die Items an, anders ausgedrückt: die Reliabilität. Durch die Faktorenanalyse wurde ersichtlich, dass die jeweiligen Items unterschiedlich hoch auf den Faktoren laden. Diese Streuung der Ladungsgewichte deutet auf die Verletzung der essentiellen  $\tau$ -Äquivalenz hin – die Items sind nicht gleichstark mit dem zugrundeliegenden Konstrukt verknüpft – wodurch dem McDonalds  $\omega$  Vorzug gegenüber dem konventionellen Cronbachs  $\alpha$  Wert (Cronbachs, 1951) erhält

(vgl. Dunn et al., 2014; Kalkbrenner, 2021; Trizano-Hermosilla & Alvarado, 2016). Alle vier Skalen sind mit einer Reliabilität  $>.70$  gut<sup>31</sup>. Obwohl das Item m2 („...weil ich das Gefühl habe, etwas in meinem Leben verpasst zu haben.“) auf Faktor 4 mit  $>.40$  lädt, wurde dieses zugunsten einer Steigerung der Reliabilität nachträglich ausgeschlossen. Dies lässt sich durch die inhaltliche Inkongruenz zusätzlich begründen, was im nachfolgenden Schritt deutlicher werden wird. Die Faktoren müssen entlang der Items interpretiert und die angenommene zugrundeliegende latente Variable benannt werden. Dabei erfolgt die inhaltliche Ausdeutung der entstandenen Skalen auf Basis der hochladenden Items.

**Tab. 5** Skalenüberblick

Faktor	Items	McDonalds $\omega$	<i>N</i>	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
Bildungs-ideal/Bil-dungsstreben	...um meinen Wissensdurst zu stillen.	.737	239	4.09 (1.28)
	...um der Bildung willen.			
	...weil mir Lernen Spaß macht.			
	...um meinen Kindern in der Schule besser helfen zu können.			
	...weil ich ein Vorbild für meine Kinder sein möchte.			
	...weil es mir persönlich wichtig ist.			
Beruflicher Aufstieg	...um beruflich aufzusteigen.	.812	326	5.43 (1.54)
	...um meine Chancen auf eine höhere Position zu verbessern.			
	...um mehr Geld zu verdienen.			
	...weil ich ein berufliches Ziel erreichen möchte.			
Transformati-onswunsch	...weil es Zeit ist für eine Veränderung in meinem Leben.	.794	320	4.98 (1.74)
	...weil ich nochmal neu anfangen möchte.			
	...um etwas ganz Neues in meinem Leben zu beginnen.			
Äußerer Druck	...weil ich das Gefühl habe, dass ich es anderen beweisen muss.	.754	330	2.46 (1.51)
	...weil es andere von mir erwarten.			
	...um mit anderen mithalten zu können.			

*Anmerkungen.* Alle Angaben erfolgten auf einer 7-stufigen Likert Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft voll und ganz zu“. Nicht alle der 249 Proband:innen, die Bedeutsamkeit der Elternrolle beantwortete, haben selbst auch Kinder. Hier ist anzunehmen, dass ihre allgemeine Haltung hinsichtlich dieses Motivs die Grundlage der Antwort bildete.

*Faktor 1.* Den Besuch des ZBW nicht als bloßes Mittel zum Zweck, sondern die Bildung als solche fokussiert hervorzuheben, lehnt eine Kosten-Nutzen-Abwägung mit Blick auf mögliche äußere Bildungserträge (zum Beispiel Einkommen oder Prestige) (vgl. Erikson & Jonsson, 1996) ab. Diese Komponente spiegelt in dem Modell von Houle (1961) die „learn-

<sup>31</sup> Die Wertebezeichnung orientiert sich am Cronbachs Alpha Wert. Die Bezeichnung „gut“ stellt dabei eine von vielen dar. Die Spannweite von Beschreibungen des Wertes ist groß (vgl. Taber, 2018).

ing-orientation“ wieder. So ist das Lernen, das angestrebte Wissen als auch die mit der Allgemeinbildung verbundene Wert selbst der Entscheidungsgrund. Hinsichtlich der zwei integrierten Items bezüglich der Bedeutsamkeit der Elternrolle fällt der Vorbild- und Fürsorgercharakter auf. So könnte das durch den ZBW (wieder) aufgenommene Lernen eine Art intergenerationale Transmissionsvariable darstellen. Dabei wird Bildung als „individualistischer Wert [...] auch in der Familie weitergegeben“ (Baier & Hadjar, 2004, S. 173). Auf der vorgegebenen Skala von 1= ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 7 = ‚trifft voll und ganz zu‘ ordnet sich dieses Motiv recht mittig ein. Es erscheint damit so, dass der Grund den ZBW wegen eines grundsätzlichen Anerkennens und Strebens nach Bildung zu besuchen im Mittel ( $M = 4.09$ ,  $SD = 1.28$ ) zwar nicht abgelehnt aber diesem auch nicht auffällig zugestimmt wird.

*Faktor 2.* Gerade im Gegensatz zu dem vorher genannten Faktor ist der „berufliche Aufstieg“ stark zweckorientiert. Hier liegt eine Ansammlung von ökonomischen Zielen („mehr Geld“), Prestigegewinn („höhere Position“, „Aufstieg“) sowie konkreten (neuen) Berufsvorstellungen vor. Das Motiv lässt sich als durchaus typisch für den ZBW bezeichnen, was sich bereits in den Überlegungen zur Operationalisierung abzeichnete. Demnach ist auch wenig verwunderlich, dass die Proband:innen im Mittel ( $M = 5.43$ ,  $SD = 1.54$ ) diesem Motiv am stärksten zustimmen.

*Faktor 3.* Die unter dem Begriff „Transformationswunsch“ zusammengefassten drei Items, laden alle hoch und eindeutig auf diesem Faktor. Dass es sich hierbei um ein Motiv am ZBW handelt, ist nicht neu. So ist das Verlassen ihres „angestammten Berufsfeld[es]“ (Zapf, 1971, S. 23) mehrheitlich anzutreffen. Entgegen der Annahme einer Aufstiegsmöglichkeit innerhalb des bekannten Berufs, ist das Ziel ein kompletter Wechsel, ein beruflicher Neustart (vgl. Hamacher, 1968). Obwohl die Formulierung der Items keine Berufsbindung vorsehen, ist zu vermuten, dass bei Beantwortung der Skala genau diese Vorstellungen einfließen. Auf der anderen Seite kann neben dem beruflichen Veränderungsfokus auch der Schulbesuch im Erwachsenenalter selbst als eine Art Neustart interpretiert werden. Dies würde gerade nicht für die Deutung einer Reversibilität der Bildungsbiographie (vgl. Harney et al., 2007) sprechen – was beispielsweise im dem Begriff „Korrektur“ mündet –, sondern die Prospektive zum Thema machen. Albrecht-Heide (1972) verortet hier zudem, dass sich der Wunsch zum ZBW in diesem Fall erst während der Zeit ergeben hat und nicht schon immer vorlag. Innerhalb der Studie äußert sich dieser Wunsch im Mittel ( $M = 4.98$ ,  $SD = 1.74$ ) als solider Grund den ZBW zu besuchen.

*Faktor 4.* Bei dem „äußeren Druck“ wird durch Andere ein Rahmen geschaffen, welcher in Form von subjektiv interpretierter Fremderwartung wirkt. Dieses Motiv ist demnach entlang

der eigenen Umwelt stärker oder schwächer aufgeladen. Wichtig erscheint hier, dass es sich um eine Interpretationsleistung handelt, welche nicht auf einzelne Personen im eigenen Umkreis festgelegt ist. Wer die konkreten „Anderen“ sind, kann nur hypothetisch angenommen werden. Dass die Motivation zum Schulbesuch im Erwachsenenalter entlang dieser Achse verlaufen kann, erscheint vor dem Hintergrund der potentiellen Erfahrungen des Scheiterns in der eigenen Bildungsbiographie durchaus anknüpfungsfähig. Hinzukommend werden die Betroffenen mit einer Bildungsrealität konfrontiert, in der mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf dem EBW bereits die Fachhochschulreife oder Allgemeine Hochschulreife absolvieren (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022a). Des Weiteren ist das reine Zertifikat keine notwendige Voraussetzung um beispielsweise ein Hochschulstudium aufzunehmen. Der Hochschulzugang wird auch beruflich qualifizierten Bewerber:innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung gewährt (KMK, 2009). Die Motivachse des „externen Vergleichs“ muss folglich mit einem normativen Anspruch des Bildungszertifikats zusammenhängen. Bei der Auswahl an Gründen scheint dieses Motiv nun für die Proband:innen wenig zustimmungsfähig zu sein. Im Mittel ( $M = 2.46$ ,  $SD = 1.51$ ) lehnten die Teilnehmer:innen die Orientierung an Anderen als Grund für die Teilnahme am ZBW eher ab.

Das Lösungsmodell zeigt die Differenzierungslogik von Koch (2018). So ließen sich die Faktoren aufteilen in bildungsbezogene (Faktor 1), berufliche (Faktor 2), personale (Faktor 3) und soziale (Faktor 4) Kategorien.

Das Korrelationsdiagramm (Abb. 10) offenbart nun die Zusammenhänge zwischen den Faktoren. Dabei ist vor allem auffällig, dass alle signifikanten Korrelationen positiv sind, folglich keine entgegengesetzten Zusammenhänge bestehen.

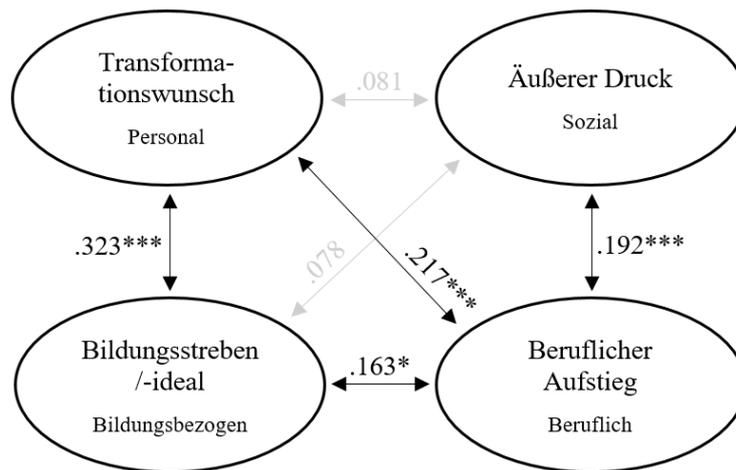


Abb. 10 Korrelationen zwischen den Faktoren<sup>32</sup>

Beispielsweise korreliert ein hoher (niedriger) Transformationswunsch mit einem hohen (niedrigen) Wunsch nach beruflichem Aufstieg. Je mehr demnach eine generelle Veränderung angestrebt wird durch den ZBW, desto mehr scheint damit auch ein beruflicher Aufstieg einherzugehen – und andersherum. Dieser Zusammenhang ist inhaltlich plausibel, da mit dem Durchlaufen des ZBWs an Abendgymnasien und Kollegs die Allgemeine Hochschulreife absolviert wird. Diese ermöglicht neue Perspektiven, vorrangig beruflicher Natur.

Auffällig ist demgegenüber das Motiv des „Bildungsideals/Bildungsstrebens“ welches eine gewisse grundlegende Lernaffinität suggeriert. Dass dieser Faktor mit eindeutig zielgerichteten Bestreben, die einen konkreten Ertrag bringen sollen, korreliert, ist erklärungsbedürftig. Dies lässt sich nur insofern einordnen, dass Bildung und Lernen als Begriffe grundsätzlich positiv besetzt sind. Der Vorgang der Bildung muss dann als etwas Erstrebenswertes aber zugleich Nützlich interpretiert werden. Dies würde gleichzeitig in Erwägung ziehen, dass das reine Lernmotiv anderen vorgelagert ist und damit als Erklärungsansatz diene. So könnte beispielsweise aus einem mehr an Wissen und einem hohen Lernwillen der Wunsch nach Veränderung folgen. Diese Erklärung ist aber nicht durch die statistischen Analysen gesichert und damit ausschließlich als Hypothese zu verstehen.

Der Faktor der externen Orientierung durch äußeren Druck weist zunächst eine signifikant positive Korrelation mit dem Motiv des beruflichen Aufstiegs auf, was wenig überraschend ist. So kann ein beruflicher Aufstieg gerade in Abgleich mit anderen als subjektiv notwendig angesehen werden. Auch gibt es durchaus die Möglichkeit, dass Personen aus dem direkten Umkreis durch etwaige wohlwollende „Ermutigungen“, wie beispielsweise

<sup>32</sup> Es wurde der Pearson Korrelationskoeffizient  $r$  berechnet, \*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ .

„du kannst mehr aus dir machen“ oder „du bist doch nicht auf den Kopf gefallen“ Ambivalenzen auslösen. Dies würde einen beruflichen Aufstieg in Zusammenhang mit externer Adressierung setzen. Nun handelt es sich zusätzlich um den einzigen Faktor, der auch Nicht-Zusammenhänge aufweist. Beide rekurren auf die eigene Person. So scheint sowohl der Wunsch nach Veränderung als auch der Schulbesuch als Befriedigung der Lernbegierde eine subjektive Komponente auszugestalten und in keinem Zusammenhang mit einem äußeren Druck als Grund für die Teilnahme am ZBW zu stehen.

#### **6.1.2.4 Limitationen der EFA**

Die offenen Antworten verweisen zum einen darauf, dass manche Faktoren durch weitere Items sprachlich erweitert werden könnten. Beispielsweise wurde explizit auf einen anschließenden Wunsch zu studieren verwiesen, was sich mit dem Item „um studieren zu können“ (Faktor 2) auffangen ließe. Weiter können manche Antworten unter „um meinen Bildungsstand zu verbessern“, „um mein Wissen zu erweitern“ und „um meine Potentiale auszuschöpfen“ zusammengefasst werden (Faktor 1). Auch erscheint die externale Orientierung (Faktor 4) ausbaufähig zu sein. So wären weitere Items, wie zum Beispiel „weil ich anderen ein Vorbild sein will“ oder auch „um gesellschaftlich aufzusteigen“ denkbar. Hier könnte es zu einer Neuordnung kommen, welche den äußeren Bezugspunkt aufteilt in *für Andere* und *wegen Anderen*. Andererseits wurden durch Querladungen und inhaltlichem Konflikt Items aus der Gesamtskala genommen (Item m7, m9, m14, m16). Diese sollten durch Umformulierung nochmals inkludiert werden. Es fiel in den offenen Antworten auf, dass die Thematik des Nachholens durchaus eine zentrale Rolle spielt. Vorstellbar wären Änderungen zu „um etwas nachzuholen, was ich in meiner Vergangenheit nicht geschafft habe“, „weil ich im Ersten Bildungsweg noch nicht bereit war“ oder „weil ich nicht die Chance hatte den Abschluss bereits im Ersten Bildungsweg zu absolvieren“. Darüber hinaus scheinen manche Aspekte nicht bedacht worden zu sein, welche bei einer Replikation der Skala ergänzt werden sollten, was schlussendlich eventuell zu neuen Faktoren führt (zum Beispiel „um mehr Zeit zur Orientierung zu haben“ oder „um meine Zeit sinnvoll zu nutzen“). Insgesamt könnte die an den offenen Antworten angelegte Überarbeitung der Skala zu einer höheren Varianzaufklärung führen.

Über die inhaltliche Kritik hinaus ist die Einzigartigkeit, welche der rechten Spalte der Tab. 4 entnommen werden kann und sich über eine breite Wertspannweite erstreckt, nicht optimal. Auch wenn die Annahme, dass ein Messkonstrukt existiert, was „alle möglichen Variablen, die mit diesen Items oder diesem Testkennwert korrelieren könnten“ (Bühner, 2006, S. 188), beinhaltet, unrealistisch ist, sprechen die zum Teil doch sehr großen Anteile

der unaufgeklärten Varianz einzelner Items dafür, dass das Themenfeld der Motive für den ZBW weiter geprüft und die Gesamtskala umfangreicher gestaltet werden müsste.

Zuletzt sei angemerkt, dass die gewählte Extraktionsmethode keine Generalisierung der extrahierten Skala im wissenschaftlichen Diskurs ermöglicht. Es handelt sich bei dem MINRES-Verfahren um eine deskriptive, explorative Faktorenanalyse (vgl. Tinsley & Tinsley, 1987). So muss das Modell demnach cross-validiert werden, um die Itemstruktur, wie in der vorliegenden Population, zu replizieren.

### 6.1.3 Gruppenunterschiede hinsichtlich der Motive

Die über die EFA konstruierten Skalen sollen in einem nächsten Schritt die Grundlage für etwaige Gruppenunterschiede bieten. Für diese Analysen wurde zunächst die Variable Geschlecht dummy-kodiert (weiblich = 0, männlich = 1). Es konnte hierbei nur auf das binäre Geschlecht Bezug genommen werden, da die Stichprobe zu wenige Personen enthält, die sich \*divers ( $n_{divers} = 7$ ) zuordnen. Diese Gruppe wurde dementsprechend aus den nachfolgenden Untersuchungen ausgeschlossen.

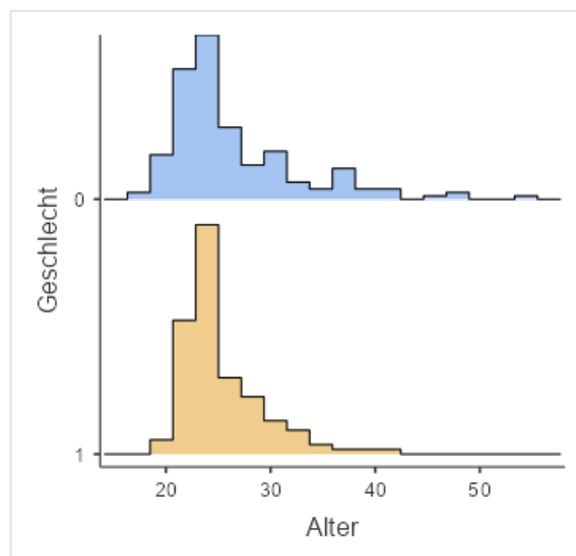


Abb. 11 Verteilung des Alters nach Geschlecht

Abb. 11 gibt Auskunft über eine spannende erste Beobachtung im Zusammenhang von Alter und Geschlecht. Die weiblichen Teilnehmerinnen weisen trotz einer ähnlichen Anfangstendenz eine andere Altersstruktur nach dem Medianwert (24) auf. So nehmen männliche Teilnehmer sukzessiv entlang der Altersachse ab. Bei den Frauen hingegen zeigt sich ein unsteter Verlauf. Von allen Teilnehmer:innen, die sowohl Altersangabe als auch Geschlecht tätigten ( $N = 297$ ), gehören 12.46% der Gruppe der Frauen im Alter von 30-45 Jahren ( $n = 37$ ) an. Männer dieser Altersgruppe bilden nur 5.72% des Gesamtsamples ( $n = 17$ ).

**Tab. 6** Verteilung Alter  $\times$  Geschlecht

Geschlecht	Alter <i>M (SD)</i>	Altersgruppe	<i>n</i>	% von Gesamt	% von Geschlechtsgruppe
männlich	25.36 (4.07)	18-24 Jahre	64	21.55	51.61
		25-29 Jahre	43	14.48	34.68
		30-45 Jahre	17	5.72	13.71
		> 45 Jahre	0	0.00	0.00
weiblich	26.40 (6.41)	18-24 Jahre	88	29.63	50.87
		25-29 Jahre	44	14.81	25.43
		30-45 Jahre	37	12.46	21.39
		> 45 Jahre	4	1.35	2.31

Anmerkung.  $N = 297$ .

Die Altersgruppeneinteilung erfolgte entlang verschiedener Ausprägungen. So beschreibt die erste Altersgruppe der 18-24 Jährigen diejenigen Teilnehmer:innen, die sich noch nah am EBW befinden. Empirisch äußert sich dies hinsichtlich der Frage, welcher Tätigkeit vor der Aufnahme des Schulbesuchs nachgegangen wurde. So sind die Teilnehmer:innen, die vor dem aktuellen Schulbesuch ebenfalls in einer Schule oder in einem Ausbildungsverhältnis standen im Mittel 24.05 Jahre alt ( $SD = 4.14$ ). Somit bildet der ZBW in diesem Falle einen nahtlosen Übergang und steht im Zeichen einer Weiterführung. Die zweite Altersgruppe der 25-29 Jährigen befindet sich „in der Mitte“. Es handelt sich hierbei um Personen, die die Phase der Post-Adoleszenz (vgl. Zinnecker, 1990) zumeist hinter sich gelassen haben, also angekommen sind in einer gewissen Stabilität. Dies lässt sich empirisch anhand der vor dem Schulbesuch Berufstätigen ( $M = 25.59$ ,  $SD = 5.30$ ) einordnen. So wird in die Schule wieder eingestiegen nach einer kürzeren Zeit der beruflichen Orientierung. Zugleich wurde bewusst eine Grenze nach oben gesetzt, die sich dadurch kennzeichnet, dass sich phasentheoretisch (vgl. Pöggeler, 1970) das mittlere Erwachsenenalter (30-45 Jahre) anschließt. Hier erscheint das Heraustreten aus dem Alltag beziehungsweise Eintreten in die Schule biographisch bemerkenswert („warum jetzt noch?“). Auch wenn eine Individualisierung des Lebenslaufs immer mehr Abschied von der Idee eines Normalverlaufs nahm (vgl. Kohli, 1988) und sich Ausbildungswege insgesamt verlängerten (vgl. Steuerwald, 2016), ist im Schnitt die Abkehr von der formalen Bildungslaufbahn noch vor 30 erwartbar.<sup>33</sup>

Diese dritte Gruppe wird bezugnehmend auf das Ziel der Herausstellung von Besonderheiten in den folgenden Analysen fokussiert betrachtet. Sie dient dem folgend immer als Vergleichsgruppe, sollten Interaktionseffekte angenommen werden. Da die Gruppe der > 45 Jährigen nur 1.35% des Gesamtdatensatzes bildet, kann diese bei den weiteren Berechnungen nicht mit eingeschlossen werden.

<sup>33</sup> Beispielsweise sind selbst diejenigen Personen, die einen Masterstudiengang absolvieren im Durchschnitt (Median) 26,1 Jahre alt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022c).

### 6.1.3.1 Hypothesen

Für die konkreten Vergleiche hinsichtlich der Altersgruppen und des Geschlechts wurden vorab Hypothesen aufgestellt. Dabei wurde die Einteilung der Hypothesen entlang der Motive vorgenommen. Das Ziel besteht nun darin, die Mittelwerte der einzelnen Gruppen auf statistisch signifikante Unterschiede hin zu analysieren. Dies kann entweder innerhalb einer Kategorie verbleiben, dann sprechen wir von *Haupteffekten* (zum Beispiel Haupteffekt der Altersphase auf die Ausprägung eines Motivs) oder die beiden Merkmale werden kombiniert, was einen zu untersuchenden *Interaktionseffekt* (zum Beispiel Frauen in der Altersphase von 30-45) beschreiben würde.

#### *Haupteffekte*

- **Anerkennen eines Bildungswertes/Bildungsstreben:** Im Allgemeinen erscheint dieses Motiv für den (schulischen) ZBW untypisch, da dieser grundsätzlich einer Zertifikatslogik folgt. Es lässt sich demnach vermuten, dass erst mit aufsteigendem Alter dieses Motiv mehr an Bedeutung gewinnt. Auch wenn die älteste Gruppe mit 30-45 Jahren nicht einem Alter nah an einem beruflichen Ende entspricht, ist durch diesen Effekt anzunehmen, dass genau diese Altersgruppe den ZBW stärker mit dem Motiv eines allgemeinen Bildungsstrebens assoziiert, als die beiden anderen Gruppen. Dies stützend müsste die Gruppe der 18-24 Jährigen die Lernbegierde als Motiv am wenigsten unterstützen. Hinzutritt die Komponente des bildungsbezogenen Vorbildcharakters in diesem Motiv, was die angenommene Richtung verstärkt.
- **Transformationswunsch:** Die Teilnehmer:innen zwischen 30-45 Jahren geben im Vergleich zu den beiden anderen Altersgruppen einen stärkeren Wunsch nach Veränderung als Motivation für den ZBW an. Die jüngste Altersgruppe äußert hingegen den geringsten Zuspruch hinsichtlich dieses Motivs. Dies begründet sich vornehmlich aus der Idee der alltagsweltlichen Situierung, welche bei Personen im mittleren Erwachsenenalter als ein stärkeres Aufbrechen anzunehmen ist.
- **Äußerer Druck:** Da der Schulbesuch im mittleren Erwachsenenalter untypischer erscheint und dabei eine durchaus erwartungswidrige Entscheidung getroffen wird, lässt sich dieses Motiv bei Teilnehmer:innen im Alter von 30-45 schwächer ausgeprägt vorfinden als in den beiden anderen Altersgruppen.

#### *Interaktionseffekte Altersgruppe × Geschlecht*

- **Beruflicher Aufstieg:** Frauen und Männer unterscheiden sich hinsichtlich des Motivs den ZBW für einen beruflichen Aufstieg zu absolvieren unter Berücksichtigung ihrer Altersgruppe. Die Gruppe der Frauen im mittleren Erwachsenenalter (30-45

Jahre) bedient dieses Motiv in Vergleich zu allen anderen Gruppen am wenigsten. Die karrieristischen Aspirationen nehmen bei Frauen im Laufe der Zeit stärker ab (vgl. O'Brien et al., 2000) und verschieben sich zu Gunsten einer Balance zwischen Arbeit und anderen Lebensbereichen (vgl. Danziger & Eden, 2007; Hartman & Barber, 2020).

### 6.1.3.2 Erklärung des Modells

Bei der ANOVA (analysis of variance) handelt es sich um einen Spezialfall des Regressionsmodells, welche nominalverteilte Prädiktoren und metrische abhängige Variablen in einem linearen Modell analysiert (vgl. Field, 2013). Varianzanalytische Modelle kommen dann zum Einsatz, wenn konkrete Hypothesen bezüglich Gruppenunterschiede bestehen. Die ANOVA kann in diesen Fällen vorab aufgestellte Hypothesen überprüfen. Ein Haupteffekt wird dabei mit Hilfe einer einfaktoriellen ANOVA und ein Interaktionseffekt mit einer zweifaktoriellen ANOVA berechnet. Dem Prüfverfahren liegt dabei immer die Nullhypothese zu Grunde (vgl. ebd.), also im vorliegenden Fall die Annahme, dass es keine Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Ab einem Wert  $< .05$  wird von einem statistisch signifikanten Ergebnis gesprochen, was zeitgleich in Anspruch nimmt, die Nullhypothese zu verwerfen und Unterschiede, welche vorher in Alternativhypothesen formuliert wurden, annehmen zu dürfen.

Als varianzanalytisches Verfahren beruht die ANOVA auf der Frage, „ob das Aufteilen der Daten in unterschiedliche Gruppen die unerklärte Variabilität reduziert“ (Dormann, 2013, S. 191). Dies macht darauf aufmerksam, dass es zwei Teile der Varianz geben muss: einen unerklärten und einen erklärten Anteil. Der unerklärte Anteil repräsentiert die Varianz innerhalb (within) der Gruppen, der erklärte Anteil, die Varianz zwischen (between) den Gruppen (ebd.). Auf die vorliegende Studie übertragen, beantwortet die ANOVA die Frage, ob die unerklärte Varianz eines Motivs für den ZBW sich durch die Aufteilung in Altersgruppen reduzieren lässt, was die Kategorie Altersgruppen als einen geeigneten Prädiktor herausstellen würde. Das bedeutet in letzter Konsequenz, dass der unerklärte Anteil der Varianz möglichst klein sein sollte, denn „je größer der Anteil erklärter Varianz, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Gruppeneinteilung ein nicht-zufälliger Prädiktor für unsere Antwortvariable ist“ (ebd., S. 193). Dafür wird ein  $F$ -Wert ermittelt, der das Verhältnis abbildet. Daraus folgt die Modellformel:

$$F = \frac{MS_M}{MS_R}$$

wobei  $MS_M$  der durchschnittlich erklärte Varianzwert und  $MS_R$  der durchschnittlich unerklärte Varianzwert bedeutet (Field, 2013, S. 441). Die Formel offenbart, dass ein größerer  $F$ -Wert insgesamt auf einen größeren erklärten Wert beruht (Zähler > Nenner).

Die einzelnen Werte, um  $F$  zu berechnen, inkludieren Mittelwerte und Varianzen der Gruppen als auch der Gesamtstichprobe. Damit mögliche Fehlinterpretationen minimiert werden, gelten Voraussetzungen, die zu prüfen sind. So verzerrt beispielsweise eine Verletzung der Normalverteilung den Mittelwert und damit auch das Gesamtergebnis der ANOVA. Die Überprüfung der Voraussetzungen (Normalverteilung innerhalb der Gruppen und Varianzhomogenität) offenbarte für drei der abhängigen Variablen eine problematische Ausgangslage um den  $F$ -Test durchzuführen.<sup>34</sup> Die Verteilung der abhängigen Variablen innerhalb der Gruppen stellte sich als nicht annähernd normalverteilt heraus. Sowohl der Shapiro-Wilk-Test als auch der Kolmogorov-Smirnov-Test wurde signifikant ( $p < .001$ ) für die abhängigen Variablen (Transformationswunsch, beruflicher Aufstieg, externe Orientierung). Hinzu kam für „externe Orientierung“ eine Verletzung der Varianzhomogenität, aufgezeigt durch einen signifikanten Levene's-Test,  $F(2, 283) = 4.61, p = .011$ . Eine nicht zu vernachlässigende zusätzliche Einschränkung tritt entlang der Zellenbesetzungen auf. Beispielsweise sind in der Gruppe der männlichen Teilnehmer im Alter von 30-45 Jahren 17 Personen vertreten und wiederum in der Gruppe der weiblichen Teilnehmerinnen im Alter von 18-24 Jahren 88 Personen.

Der durchaus schwierigen Datenlage<sup>35</sup> kann mit einem robusten Verfahren entgegnet werden (vgl. Mair & Wilcox, 2020). In jamovi (The jamovi project, 2022) wurde das Modul *walrus* installiert, welches auf dem WRS2 Paket (Mair et al, 2022) basiert. In diesem Paket wurden robuste statistische Methoden implementiert, u. a. auch die Möglichkeit der Durchführung einer robusten ANOVA.

Der Vorgang ist dadurch gekennzeichnet, dass anstelle des arithmetischen Mittels, welches unter den gegebenen Verteilungsproblemen leidet und wodurch in letzter Konsequenz potentielle Unterschiede an Aussagekraft verlieren (vgl. Erceg-Hurn & Mirosevich, 2008), getrimmte Mittelwerte zum Einsatz kommen (vgl. Wilcox, 1995, 2012). Dabei setzt das Verfahren auf die Logik, den Verzerrungen mit einer Trimmung zu begegnen, die eine Eingrenzung der Mittelwerte vorsieht (ebd.).

---

<sup>34</sup> In jamovi (The jamovi project, 2022) können beide Tests abgelesen werden, wenn die jeweilige ANOVA zunächst durchgeführt wird. Die Syntaxgrundlage bietet dabei das R-Paket *car* von Fox & Weisberg (2020) sowie das jamovi-Modul *moretests* für die Tests der Voraussetzungen.

<sup>35</sup> Der Annahme, dass  $F$ -Tests allgemein robust gegenüber der Verletzung der Normalitätsvoraussetzung seien, wurde mehrfach widersprochen (vgl. stellvertretend Field & Wilcox, 2017; Wilcox, 2012).

„An appeal of a 20% trimmed mean is that it achieves nearly the same amount of power as the mean when sampling from a normal distribution, and when there are outliers, a 20% trimmed mean can have a substantially smaller standard error.” (Mair & Wilcox, 2020, S. 465)

Entlang des Vorschlags wurden die robusten Berechnungen für die Hypothesenprüfungen zu den Motiven Transformationswunsch, externe Orientierung sowie beruflicher Aufstieg unter Berücksichtigung einer 20%-Trimmung pro Gruppe durchgeführt (vgl. darüber hinaus Wilcox, 2010). Die getrimmten Mittelwerte ( $M_t$ ) werden zunächst über eine robuste Deskriptivstatistik wiedergegeben und im Anschluss in der robusten ANOVA für die Gruppenvergleiche genutzt. Da jamovi (The jamovi project, 2022) ausschließlich den Standardfehler ( $SE$ ) über das Modul *walrus* ausgibt, wurde  $SD_t = \sqrt{n_t} * SE_t$ , ( $n_t$  = Stichprobengröße der Gruppe nach 0.2-Level Trimmung) nachträglich berechnet. Die Ergebnisse zur Hypothese des Motivs Bildungsbestreben, wurden ohne Trimmung berechnet – also als eine klassische einfaktorielle ANOVA –, da hier keine Verletzung der Voraussetzungen vorliegt.

### 6.1.3.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse pro Hypothese wiedergegeben. Dabei wird noch keine Interpretation angestrebt, sondern ausschließlich die Überprüfung der Hypothesen vorgenommen.

#### Anerkennen eines Bildungswertes/Bildungsstreben

Im Allgemeinen erscheint dieses Motiv für den (schulischen) ZBW untypisch, da dieser grundsätzlich einer Zertifikatslogik folgt. Es lässt sich demnach vermuten, dass erst mit aufsteigendem Alter dieses Motiv mehr an Bedeutung gewinnt. Auch wenn die älteste Gruppe mit 30-45 Jahren nicht einem Alter nah an einem beruflichen Ende entspricht, ist durch diesen Effekt anzunehmen, dass genau diese Altersgruppe den ZBW stärker mit dem Motiv eines allgemeinen Bildungsstrebens assoziiert, als die beiden anderen Gruppen. Dies stützend müsste die Gruppe der 18-24 Jährigen die Lernbegierde als Motiv am wenigsten unterstützen. Hinzutritt die Komponente des bildungsbezogenen Vorbildcharakters in diesem Motiv, was die angenommene Richtung verstärkt.

**Tab. 7** Deskriptivstatistik – Bildungsstreben als AV

Altersgruppe	$n$	$M$	$SD$
18-24 Jährige	111	3.82	1.15
25-29 Jährige	57	3.99	1.41
30-45 Jährige	40	4.83	1.15

Die drei Altersgruppen unterscheiden sich signifikant voneinander, was das Motiv des Bildungsstrebens betrifft,  $F(2, 205) = 10.03, p < .001, \eta_p^2 = .09$ . Es wurden Post-hoc Tests mit Bonferroni Korrektur über das implementierte *emmeans* R-Paket (Lenth, 2020) durchgeführt, um Aussagen darüber treffen zu können, welche Gruppen sich konkret unterscheiden.

Hierbei handelt es sich um paarweise Vergleiche aller Gruppenkombinationen. Da bei diesem Verfahren multiple Vergleiche, das heißt mehrfache unabhängige Tests gleichzeitig stattfinden, kommt es zu einer Inflation der Fehlerrate (vgl. Field, 2013). Das führt schlussendlich dazu, dass beispielsweise bei drei unabhängigen Tests – wie im vorliegenden Fall – anstelle einer Wahrscheinlichkeit von .05, einen Effekt fälschlicherweise anzunehmen, sich dieser auf .143 erhöht (vgl. ebd., S. 68). Um dies zu adjustieren, wurde die Bonferroni-Methode als konservative  $\alpha$ -Fehler-Korrektur eingesetzt. Dabei wird Alpha durch die Anzahl der Testwiederholungen dividiert (ebd., S. 871).

Die Analysen (Tab. 20) ergaben, dass sich die Gruppe der 30-45 Jährigen signifikant von der Gruppe der 25-29 Jährigen ( $t(205) = -3.32, p = .003, d = -.69$ ) sowie von der Gruppe der 18-24 Jährigen ( $t(205) = -4.45, p < .001, d = -.82$ ) unterscheidet. Hypothesenkonform besuchen die 30-45 Jährigen den ZBW stärker auf Grund eines allgemeinen Bildungsstrebens und der Wertanerkennung als die beiden jüngeren Altersgruppen. Da sich die beiden anderen Gruppen aber nicht signifikant unterscheiden, muss der letzte Teil der Hypothese verworfen werden. Demnach sticht die älteste Gruppe mit diesem Merkmal hervor.

#### Transformationswunsch

Die Teilnehmer:innen zwischen 30-45 Jahren geben im Vergleich zu den beiden anderen Altersgruppen einen stärkeren Wunsch nach Veränderung als Motivation für den ZBW an. Die jüngste Altersgruppe äußert hingegen den geringsten Zuspruch hinsichtlich dieses Motivs. Dies begründet sich vornehmlich aus der Idee der alltagsweltlichen Situierung, welche bei Personen im mittleren Erwachsenenalter als ein stärkeres Aufbrechen anzunehmen ist.

**Tab. 8** Robuste Deskriptivstatistik – Transformationswunsch als AV

Altersgruppe	$n_t$	$M_t$	$SD_t$
18-24 Jährige	90	5.01	1.70
25-29 Jährige	50	5.49	1.53
30-45 Jährige	31	5.66	1.59

*Anmerkungen.* Alle Werte sind auf Grundlage der 0.2-Level Trimmung berechnet, was durch den Index  $t$  symbolisiert wird. Die nicht getrimmten Werte sind dem Anhang (Tab. 21) zu entnehmen.

Auch wenn die Mittelwerte zunächst eine Tendenz zeigen, ergibt die Analyse keinen signifikanten Gruppenunterschied zwischen den Altersgruppen,  $F_t = 2.44, p = .094$ . Da dieser Haupteffekt nicht vorliegt, wurden keine Post-hoc Analysen berechnet. Dieses Motiv erscheint demnach über alle Altersgruppen hinweg eine hohe Relevanz aufzuweisen.

## Äußerer Druck

Da der Schulbesuch im mittleren Erwachsenenalter untypischer erscheint und dabei eine durchaus erwartungswidrige Entscheidung getroffen wird, lässt sich dieses Motiv bei Teilnehmer:innen im Alter von 30-45 schwächer ausgeprägt vorfinden als in den beiden anderen Altersgruppen.

**Tab. 9** Robuste Deskriptivstatistik – Äußerer Druck als AV

Altersgruppe	$n_t$	$M_t$	$SD_t$
18-24 Jährige	90	2.41	1.52
25-29 Jährige	53	2.42	1.63
30-45 Jährige	32	1.71	1.01

*Anmerkungen.* Alle Werte sind auf Grundlage der 0.2-Level Trimmung berechnet, was durch den Index  $t$  symbolisiert wird. Die nicht getrimmten Werte sind dem Anhang (Tab. 21) zu entnehmen.

Auch bezüglich einer externen Orientierung als Entscheidungsgrundlage unterscheiden sich die drei Altersgruppen voneinander,  $F_t = 3.90, p = .024$ .<sup>36</sup> Die robusten Post-hoc Tests geben die Ergebnisse für alle paarweisen Vergleiche aus (Tab. 23). Die robusten Post-hoc Tests werden auf Grundlage linearer Kontraste berechnet:  $\hat{\Psi} = \sum_{j=1}^J c_j \bar{X}_{tj}$  (Mair & Wilcox, 2020, S. 472). In dieser Gleichung gelten für die Konstanten  $c_j$  die Werte 1 und -1 (und 0 für alle übrigen). Beispielsweise würde bei einem Vergleich der Altersgruppen die 18-24 Jährigen  $c_1 = 1$  und die 25-29 Jährigen  $c_2 = -1$  zugewiesen. Die dritte Altersgruppe erhält  $c_3 = 0$  und wird somit insgesamt aus diesem paarweisen Vergleich exkludiert. Ist nun der getrimmte Mittelwert der 25-29 Jährigen größer als der, der 18-24 Jährigen, ergäbe sich daraus folgernd ein negativer Wert für  $\hat{\Psi}$ .

Dabei ließ sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe der 30-45 Jährigen und der Gruppe der 25-29 Jährigen in der Form zeigen, dass die älteren Proband:innen weniger ihren Grund für den Besuch am ZWB bei anderen Personen verorten als die Personen der nächst jüngeren Gruppe,  $\hat{\Psi} = .71, p = .041, 95\text{-CI} [.03; 1.40]$ . Anders als erwartet, findet sich dieser signifikante Unterschied aber nicht zwischen der ältesten und jüngsten Altersgruppe,  $\hat{\Psi} = .53, p = .055, 95\text{-CI} [-.04; 1.11]$ , auch wenn der Mittelwert dieser Gruppe eine ähnliche Differenz, wie im anderen paarweisen Vergleich aufzeigt.

<sup>36</sup> Es sei angemerkt, dass das *walrus* Modul in jamovi (The jamovi project, 2022) keine Freiheitsgrade ( $df$ ) oder Effektstärke bei der Berechnung einer robusten ANOVA ausgibt.

## Beruflicher Aufstieg

Frauen und Männer unterscheiden sich hinsichtlich des Motives den ZBW für einen beruflichen Aufstieg zu absolvieren unter Berücksichtigung ihrer Altersgruppe. Die Gruppe der Frauen in mittleren Erwachsenenalter bedient dieses Motiv in Vergleich zu allen anderen Gruppen am wenigsten. Die karrieristischen Aspirationen nehmen bei Frauen im Laufe der Zeit stärker ab (vgl. O'Brien et al., 2000) und verschieben sich zu Gunsten einer Balance zwischen Arbeit und anderen Lebensbereichen (vgl. Danziger & Eden, 2007; Hartman & Barber, 2020).

**Tab. 10** Robuste Deskriptivstatistik – Beruflicher Aufstieg als AV

Geschlecht	Altersgruppe	$n_t$	$M_t$	$SD_t$
Weiblich	18-24 Jährige	51	5.96	1.34
	25-29 Jährige	26	6.08	1.20
	30-45 Jährige	21	5.58	1.40
Männlich	18-24 Jährige	37	5.54	1.50
	25-29 Jährige	26	6.02	1.02
	30-45 Jährige	10	4.38	1.85

*Anmerkungen.* Alle Werte sind auf Grundlage der 0.2-Level Trimmung berechnet, was durch den Index  $t$  symbolisiert wird. Die nicht getrimmten Werte sind dem Anhang (Tab. 22) zu entnehmen.

**Tab. 11** Robuste ANOVA – Beruflicher Aufstieg als AV

	$Q$	$p$
Geschlecht	4.68	.04
Altersgruppen	9.15	.02
Geschlecht $\times$ Altersgruppen	2.72	.27

*Anmerkung.* Alle Werte sind auf Grundlage der 0.2-Level Trimmung berechnet.

Die Analyse offenbart keine signifikante Interaktion. Die beiden Haupteffekte, welche in der Analyse ebenfalls eingebunden werden, verweisen hingegen auf signifikante Gruppenunterschiede zwischen den Geschlechtern,  $Q = 4.68$ ,  $p = .039$ , und den Altersgruppen,  $Q = 9.15$ ,  $p = .017$ . Die robusten Post-hoc Analysen (Tab. 24 und Tab. 25) zeigen zunächst, dass Frauen ( $M_t = 5.93$ ,  $SD_t = 1.24$ ) den ZBW stärker wegen des Wunsches beruflich aufzusteigen besuchen, als Männer ( $M_t = 5.59$ ,  $SD_t = 1.58$ ),  $\hat{\Psi} = 1.69$ ,  $p = .039$ , 95%-CI [.09; 3.82]. Weiterhin besteht ein signifikanter Haupteffekt zwischen den Altersgruppen in der Form, dass die 30-45 Jährigen ( $M_t = 5.23$ ,  $SD_t = 1.84$ ) einen beruflichen Aufstieg als Motiv für den Besuch des ZBW niedriger ausgeprägt angeben als die 25-29 Jährigen ( $M_t = 6.05$ ,  $SD_t = 1.14$ ),  $\hat{\Psi} = 2.14$ ,  $p = .007$ , 95%-CI [.29; 3.99]. Auch zwischen der ältesten und jüngsten Altersgruppe besteht dieser signifikante Unterschied, sodass die 18-24 Jährigen ( $M_t = 5.79$ ,  $SD_t = 1.36$ ) stärker den beruflichen Aufstieg in Zusammenhang mit der Entscheidung für den Schulbesuch angeben,  $\hat{\Psi} = 1.54$ ,  $p = .043$ , 95%-CI [-.31; 3.40].

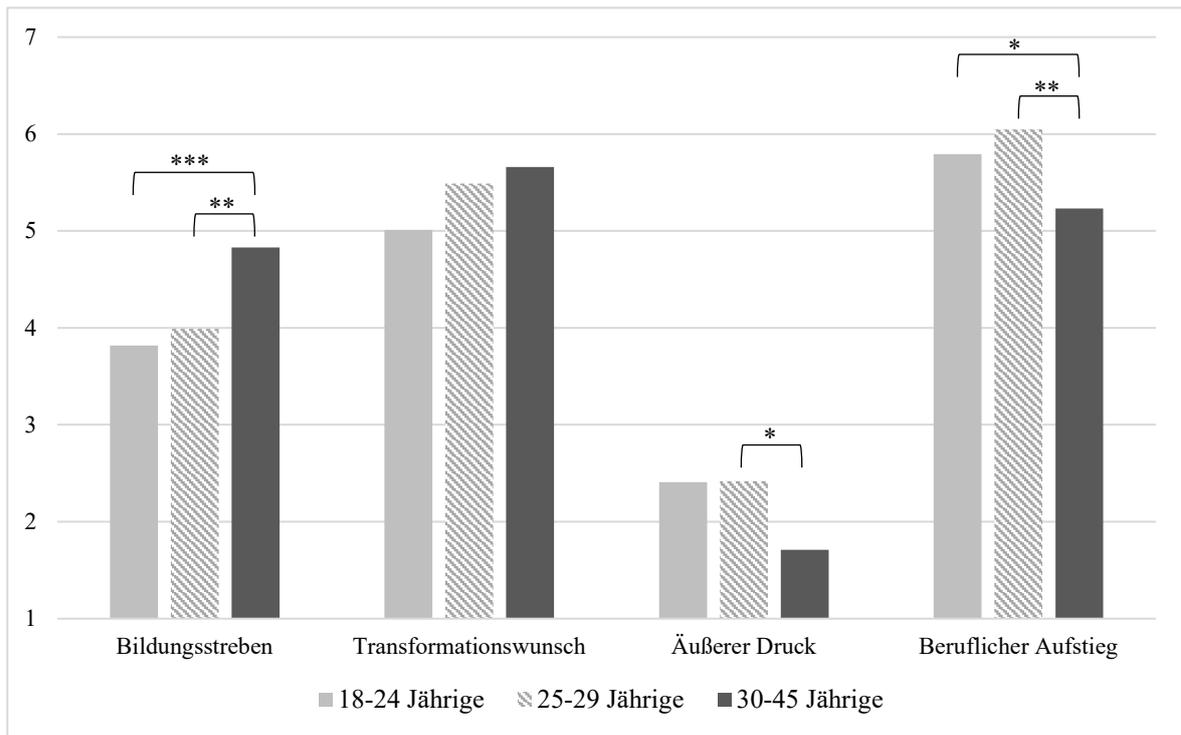


Abb. 12 Gruppenvergleiche – Die Ergebnisse im Überblick

#### 6.1.3.4 Limitierende Anmerkungen

Im Zusammenhang mit dem Anerkennen der schwierigen Anfangsdatenlage wurde für drei der vier abhängigen Variablen ein methodisches Vorgehen gewählt, welches für die Analysen mit starker Abweichung von einer Normalverteilung als auch der Verletzung vom Varianzhomogenität eine robuste Alternative bildet. Dies führt zwar zu einer Verbesserung der Analysequalität, reduziert aber die Stichprobengröße gravierend. So wurden in jeder Gruppe durch die 0.2-Level Trimmung 40% eingebüßt. Ausgehend von der a priori Stichprobenberechnung konnte nicht für alle Gruppen die Größe von  $n = 52$  (bei einfaktoriellen Designs) beziehungsweise  $n = 26$  (beim zweifaktoriellen Design) erreicht werden. Somit ist davon auszugehen, dass die statistische Power geringer ausfällt und vermeintlich signifikante Effekte nicht gefunden werden konnten.

Weiterhin ist anzumerken, dass die Hypothesen nicht vor der Erhebung der Daten zustande kommen konnten. Dies liegt daran, dass die abhängigen Variablen nicht vorher feststanden, sondern erst durch das faktoranalytische Vorgehen konstruierbar waren. Auch wenn keine gruppenspezifischen Berechnungen für die Konstrukte vor der Hypothesenbildung stattfanden, muss dies zur Transparenzwahrung thematisiert werden. So war zumindest früh klar, wie hoch der Gesamtmittelwert für die jeweiligen abhängigen Variablen ausfällt – auch wenn dies keine bewusst wahrgenommene Beeinflussung für das Aufstellen der Hypothesen der Gruppenunterschiede darstellte.

### 6.1.4 Kurzer resümierender Überblick

Die Ergebnisse legen offen, dass die Entscheidung einen Abschluss über den ZBW im mittleren Erwachsenenalter zu erwerben weniger durch einen äußeren Druck erfordert und stärker an einem allgemeinen Bildungsstreben, beziehungsweise sich gegenüber eines Bildungswertes anerkennend zu zeigen, ausgerichtet ist. Zudem folgt es weniger einem karrieristischen Motiv als noch in einem jüngeren Alter, wobei Frauen insgesamt den ZBW häufiger besuchen, weil sie damit einen beruflichen Aufstieg verbinden als Männer. Ein Wunsch nach Veränderungen, welche über den ZBW eröffnet werden sollen, ist über alle Gruppen hinweg hoch ausgeprägt. In der Gruppe der 30-45 Jährigen ist dieses Motiv das am stärksten vertretende von allen vier Motiven.

Dies stellt die Schulen des ZBWs für die Gruppe der 30-45 Jährigen als einen Ort eines subjektiven (Weiter-)Bildungswertes heraus. Das hebt insgesamt eine bildungsbezogene Orientierung bei der Entscheidung hervor. Werden die beiden Items zur Elternrolle exkludiert, wird dieses Motiv sogar noch prägnanter, was die Bedeutsamkeit der Bildungsorientierung an sich bestärkt und diese nicht in Abhängigkeit von anderen als wichtig einschätzt. Es sei angemerkt, dass auch die berufliche Aufstiegsdimension hoch ausgeprägt ist, nur im Vergleich zu den jüngeren Altersgruppen niedriger, sodass diese keine Besonderheit darzustellen scheint. Da hinzukommend die Bedeutung von anderen Personen im Sinne der Vorstellung den Schritt *wegen* anderen zu tun sehr gering – auch im Vergleich zum Teil geringer – ausfällt, ergibt sich die Frage, ob ein allgemeines Muster zwischen hohem Selbst- und geringem Fremdbezug hier gelten kann. Dies würde bedeuten, dass andere Personen nicht in einem expliziten, bewussten Zusammenhang mit der Entscheidung beziehungsweise den Zielen stehen, wenn es um den ZBW geht. Das mittlere Erwachsenenalter müsste in diesem Fall als eine Zeit hervorgehoben werden, die den Schulbesuch stark egozentriert verortet.

Dass gerade Frauen stärker einen beruflichen Aufstieg mit ihrer Entscheidung zum ZBW assoziieren als Männer, macht zudem darauf aufmerksam, dass der Selbstbezug gerade für Frauen auch eine Möglichkeit zur Bearbeitung potentiell erfahrener Unausgewogenheit von Beruf- und Familienarbeit bietet, die es durch das Nachholen eines höheren Schulabschlusses anders zu gewichten gilt.

Vor dem Hintergrund einer Differenzierungsleistung von Selbst- und Fremdbezug sowie der Rolle der Frau, erscheint gerade die Partnerschaft als zentraler Ort der Verhandlung dessen. Den ZBW hier einzuordnen, erzwingt eine vertiefende Auseinandersetzung mit genau dieser Gruppe.

## 6.2 Einblicke zur Paarbeziehung

Es erfolgen über den bisherigen inferenzstatistischen Zugriff hinaus explorative Einblicke entlang der bisher noch unbeachteten Beziehungsebene. Diese Beschreibungen<sup>37</sup> fußen auf der Idee, dass neben der Ausprägung des jeweiligen Motivs auch die konkrete Einordnung der Paarbeziehung in die Entscheidung aufschlussreich sein könnte. Hier erscheint es wichtig zu betonen, dass die Situation, aus der heraus die Entscheidung getroffen wurde, eine andere ist, als im EBW. Bildete im EBW noch die eigene Herkunftsfamilie die situative Einbettung der bildungsbiographischen Gestaltung, ist es eben heute beispielsweise der Lebensalltag, der mit einer Partnerschaft geteilt wird.

### 6.2.1 Einbindung des/der Partner:in in die Entscheidung

Es liegt zunächst nahe anzunehmen, dass der/die Partner:in in den Entscheidungsprozess Einzug erhält. So könnte es im Sinne einer geteilten Realität als *gemeinsame* Entscheidung interpretiert werden. Zur Untersuchung der Einbindung anderer in die Entscheidung wurden in der Survey-Studie die Teilnehmer:innen gebeten, das Verhältnis von selbstständiger und gemeinsamer Entscheidung anzugeben. Dafür wurde eine Single-Item-Skala genutzt, welche über eine visuelle Komponente dieses Verhältnis leicht zugänglich gestaltet.

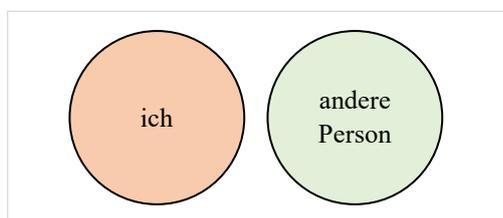


Abb. 13 Grundgestalt der Kreise

Grundlage bot die IOS (Inclusion of Other in the Self)-Skala (Aron et al., 1992). Aus sieben Darstellungen, welche jeweils zwei Kreise und eine immer größer werdende Schnittfläche zeigen, sollte diejenige ausgewählt werden, die das Ausmaß des Einflusses einer anderen Person in die Entscheidung für den ZBW am besten symbolisiert. Je größer die Schnittmenge der beiden Kreise, desto stärker der Einfluss der anderen Person.

Dabei wurde keine Person vorgegeben. Die Teilnehmer:innen wurden im Vorhinein gebeten, an eine Person zu denken, die ihnen besonders nahe steht. Insgesamt wurde dabei der Einfluss anderer eher gering eingeschätzt ( $M = 2.81$ ,  $SD = 1.86$ ).

---

<sup>37</sup> Hier sei wichtig anzumerken, dass es sich nicht um vergleichende Analysen handelt. Alle Aussagen sind damit nur in einer Tendenz zu verstehen und versuchen ein erstes Muster aufzudecken.

**Tab. 12** Deskriptivstatistik – IOS

Gedacht an	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Partner:in	71	2.72	2.02
Eltern	116	2.76	1.72
Geschwister	10	4.00	2.31
Freund:innen	53	2.49	1.69
Kind	5	3.20	2.17
Andere Person	41	3.20	1.01

*Anmerkung.* Ausgeschlossen wurden alle, die angegeben haben, dass Sie an „niemanden“ oder „sich selbst“ gedacht haben. Diese Antworten wurden im offenen Feld getätigt.

Besonders auffällig erscheint hier die Relation von drei Gruppen. Zum einen wurde die Einbindung der Eltern ähnlich niedrig eingeschätzt, wie die der/des Partner:in. Dem gegenüber stehen zum anderen die Geschwister, welche den höchsten Wert hier erhielten – damit auch die einzige Gruppe, die sich im Mittel in der zweiten Abbildungshälfte der Kreisdiagramme befindet, also die Bedeutung anderer Personen bei der Entscheidung einen größeren als den „Selbst“-Anteil beschreibt. Widmen wir uns in diesem Zusammenhang zunächst der Herkunftsfamilie. Insgesamt unterliegt die Beziehung zu den Eltern im Verlauf des Älterwerdens bedingt durch vermehrte Übergänge (zum Beispiel in den Beruf oder neue Beziehungen) einer starken Veränderung (vgl. Berger & Fend, 2005). Hier wird das Abgrenzungserleben zentral (vgl. Buhl, 2000), welches sich vor allem im Verlauf des Heranwachsens verstärkt entwickelt. Dieses erscheint auch als in Hinblick auf die vorliegenden Ergebnisse als Erklärungsansatz, sodass der Mittelwert eher gering ausfällt.<sup>38</sup> Demgegenüber ist die Relevanz der intergenerationalen Beziehung zu den Geschwistern auffällig. Vor allem auf expressiver Ebene kommt Geschwistern die Bedeutung zu, „als Vertraute [zu] fungieren, Rat [zu] geben oder Hilfestellungen bei Entscheidungen“ (Smolka & Passenheim, 2020, S. 13) zu leisten. Dies lässt sich durch einen stark positiven Effekt des Alters auf die Unterstützungswahrnehmung der Geschwister (vgl. White & Riedmann, 1992) zusätzlich als Differenzmarkierung zu den Eltern setzen.

Ungeklärt bleibt, wie sich die Paarbeziehung hier einordnet. So scheint diese im Vergleich zu den Eltern und Geschwistern eine gewisse Kongruenz bezüglich der intragenerationalen Ebene in der Herkunftsfamilie aufzuweisen.

„[Das Paar] fürchtet nicht Tod und Teufel, sondern nur zwei Dinge: daß es als Paar so werde wie seine Eltern, also traditionsbestimmt, und daß jeder der beiden sein individuelles Ich an das gemeinsame Ich, also das Paar verliere.“ (Hondrich, 1997, S. 300)

<sup>38</sup> Die stützt zudem, dass der eingeschätzte Einfluss der Eltern in die Entscheidung von den 18-24 Jährigen ( $M = 2.99$ ,  $SD = 1.79$ ), über die 25-29 Jährigen ( $M = 2.43$ ,  $SD = 1.57$ ) hin zu den 30-45 Jährigen ( $M = 2.00$ ,  $SD = 0.00$ ) immer mehr zurückgeht. Hier sei zusätzlich erwähnt, dass nur 3 Personen in der ältesten Gruppe überhaupt auf die Eltern verwiesen.

Dabei liegt die „Rückwendung zu traditionellen Mustern“ (ebd., S. 302) im Paar als eine typische Form vor, die gerade daraus entspringt, dass Individualisierung keinem *creatio ex nihilo* entsprechen kann, sondern auf bekannte, herkunftsbezogene Orientierungen zurückgreift. Die Individualisierungstendenzen, so die Ausführungen in Kapitel 3, machen auch nicht vor der Paarbeziehung halt. Potentielle gesellschaftliche Deutungsmuster der Einschränkungen im Paar gelten insofern nicht mehr, als dass „[d]ie Partner [...] sich jetzt mehr in ihrer Individualität begegnen“ (Maiwald, 2011, S. 91) können. Dies macht darauf aufmerksam, dass sich die Entscheidungen individualisiert trotz Partner:in zeigen können. Vor allem treten „die Organisation der Erwerbsarbeit [...] in der Gegenwart sicherlich in gesteigerter Weise“ (ebd.) in Erscheinung. So ließe sich zumindest erklären, weswegen die Paarbeziehung in dieser Studie nur eine geringe Einbindung in die Entscheidung zum ZBW, welcher über alle Personen hinweg einem starken karrieristischen Motiv folgt, aufweist. Es liegt nahe hier keinen Vergleich zwischen Eltern und Partner:innen vorzunehmen, sondern diese demnach getrennt als signifikant Andere zu betrachten, die *jeweils* nur einen geringen Anteil an der Entscheidung aufweisen.

Werden nun diejenigen berücksichtigt, die auch tatsächlich in einer Partnerschaft leben, ergibt sich, dass 45.45 % dieser Gruppe auch an ihre:n Partner:in bei dieser Frage gedacht haben, was zwar die größte Subgruppe abbildet, gefolgt von Eltern (25.87 %) und Freund:innen (11.19 %), damit aber gleichzeitig erklärungsbedürftig ist. Gerade unter der Prämisse der Eingebundenheit der/des Partner:in und des auf längere Zeit veränderten Lebensalltags wirft die durchaus niedrige Auswahl der/des Partner:in als die Person, die einem vermeintlich am nächsten steht, Fragen auf. Hier verschafft die Aufteilung nach Altersgruppen Klarheit. So wird ersichtlich, dass die Benennung der Eltern vorrangig von den 18-24 Jährigen erfolgt, was 77.31 % der Elternnennungen ausmacht. Den Großteil der Freund:innen-Nennung (63.81 %) geht auf die 25-29 Jährigen zurück. Dies verdeutlicht, dass die Benennung der/des Partner:in gleichzeitig eine eventuell bereits längere Beziehungszeit beziehungsweise ein gemeinsames Eingerichtet-Sein voraussetzt. Dies würde erklären, weshalb die jüngeren Altersgruppen zum Teil verstärkter andere Personen als die ihnen am nächsten stehend ansehen und für diese Frage eher heranziehen. So ist der/die Partner:in eben (noch) nicht die Person, die einem näher ist als andere Bezugspersonen.

Richten wir den Fokus weiter differenzierend ausschließlich auf diejenigen, die Angaben an ihre:n Partner:in gedacht zu haben. Hierbei soll interessant sein, welchen Umfang dem (selbst eingeordneten) Einfluss des/der Partner:in in die Entscheidung zum ZBW unter Einbezug weiterer kategorischer Merkmale zugesprochen wird.

**Tab. 13** Deskriptivstatistik – IOS in einer Paarbeziehung nach Geschlecht unter Altersgruppen

Geschlecht		Altersgruppen			
		18-24	25-29	30-45	gesamt
Weiblich	<i>n</i>	18	12	18	48
	<i>M (SD)</i>	3.06 (2.18)	2.17 (1.53)	2.28 (1.64)	2.54 (1.84)
Männlich	<i>n</i>	6	6	7	19
	<i>M (SD)</i>	4.67 (2.34)	2.00 (1.26)	2.86 (2.85)	3.16 (2.43)
Gesamt	<i>n</i>	24	18	25	67
	<i>M (SD)</i>	3.46 (2.28)	2.11 (1.41)	2.44 (2.00)	2.72 (2.03)

Die Mittelwerte sind bis auf eine Ausnahme unterhalb der Skalenmitte von 3,5 und repräsentieren damit einen geringeren Anteil der Einbindung des/der Partner:in. Die einzige Gruppe, die hier die über die Überschneidungsfläche der Kreise symbolisierte gemeinsame Entscheidung größer markiert, sind die *jungen* Männer. Frauen geben insgesamt eine tendenziell geringere Einbindung an, wobei dies bei der jüngsten Gruppe markant ist im Geschlechtervergleich. Vor allem in der Gruppe der 25-29 Jährigen scheint die alleinige Entscheidung stark, beziehungsweise die Einbindung des/der Partner:in schwach vorzuliegen. Dies ist bei den 30-45 Jährigen wieder etwas weniger auffällig ausgeprägt – vor allem bei den Männern –, verbleibt aber dennoch in einem vergleichsweise geringen Ausmaß an Kollektiventscheidung. Vor allem stellen dann auch wieder die Frauen heraus, dass der Einfluss ihres/ihrer Partner:in in die Entscheidung gering war. Die jüngste Altersgruppe hat den/die Partner:in tendenziell am stärksten in die Entscheidung zum ZBW eingebunden.

Der Befund, dass die Entscheidung insgesamt deutlich autonomer als gemeinsam mit dem/der Partner:in beschrieben wird, was sich vor allem ab Mitte zwanzig einstellt, ist bemerkenswert. Hier scheint sich ein Befund aus den vorherigen Analysen zu reproduzieren, der in seiner Abstraktion darauf aufmerksam machte, dass ein verstärkter Selbstbezug in der Entscheidung zum ZBW liegen könnte, welcher sich vorrangig durch das Bildungsstreben äußert. Hier erscheint nun auch der/die Partner:in als signifikant Andere:r keine Schmälerung herbeizuführen. Dies führt in sich zu einer Verstärkung dieser Annahme, welche demnach unabhängig von emotionaler Bindungskraft zu fungieren scheint.

## 6.2.2 Paarbeziehung und die Motive der Entscheidung

Durch die Gegenüberstellung von Teilnehmer:innen auf Grundlage ihres Beziehungsstatus sollen an dieser Stelle zunächst eine Unterschiedstendenz zwischen Personen, die in einer Partnerschaft leben zu denen, die alleinstehend sind, betrachtet werden. Dies könnte Erklärungshilfe leisten, was die vorherige Zuspitzung auf die Selbst- und Fremdbedeutung für den ZBW betrifft.

**Tab. 14** Deskriptivstatistik – Motive im Beziehungsvergleich

Motiv	Beziehung	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bildungsstreben/-ideal	Ja	102	4.36	1.22
	Nein	106	3.74	1.26
Bildungsstreben/-ideal (exkl. Elternitems)	Ja	137	4.67	1.57
	Nein	150	4.20	1.67
Transformationswunsch	Ja	133	4.91	1.88
	Nein	149	5.01	1.66
Beruflicher Aufstieg	Ja	139	5.69	1.42
	Nein	150	5.23	1.61
Äußerer Druck	Ja	138	2.34	1.45
	Nein	151	2.58	1.54

Hier fällt zum einen ein höherer Mittelwert bezüglich des Bildungsstrebens bei Personen auf, die in einer Beziehung leben. So kommt in dieser Gruppe als Motiv verstärkt ein allgemeines Bildungsinteresse zum Vorschein, welches als Grund für die Teilnahme am ZBW offengelegt wird. Weiterhin gilt, dass dieses Motiv unter Exklusion der Items zur Elternrolle nicht an Relevanz verliert – im Gegenteil: die Bedeutsamkeit steigt weiter an, was folglich den Bildungswert als solchen weiterhin hervorhebt und ein damit verbundenes Ideal, welches verfolgt wird. Auch der berufliche Aufstieg als Motiv wird in einer Beziehung stärker forciert. Andersherum verhält es sich mit der Wahrnehmung, dass der ZBW extern orientiert als notwendig zu vollbringen ist. Diese Begründungsfigur ziehen Personen in einer Beziehung weniger stark heran für ihre Entscheidung als Alleinstehende. Diese Tendenz zeigt sich auch bei einem Wunsch nach Veränderung.

Bei diesem Überblick handelt es sich lediglich um eine grobe Differenzierung, da keinerlei Mittelwertunterschiede statistisch analysiert wurden. Dass sich die Paarbeziehung als durchaus interessant für die Motivwahl zeigt, sollte dieser Einblick aber bereits offenlegen. An dieser Stelle soll sich gar nicht weiter mit dieser Gegenüberstellung aufgehalten werden. Es gilt im Sinne der Bedeutungsdimensionen sich auf die Frauen im mittleren Erwachsenenalter in einer Beziehung zu konzentrieren.<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Eine Gruppeneinteilung in Altersgruppen und Geschlecht wäre zwar auch interessant, könnte aber aufgrund der zu geringen Fallzahl bei den männlichen Probanden im Alter von 30-45 Jahren in einer Paarbeziehung ( $n = 6$ ) zu starken Verzerrungen führen, die hier nicht zur Klärung beitragen.

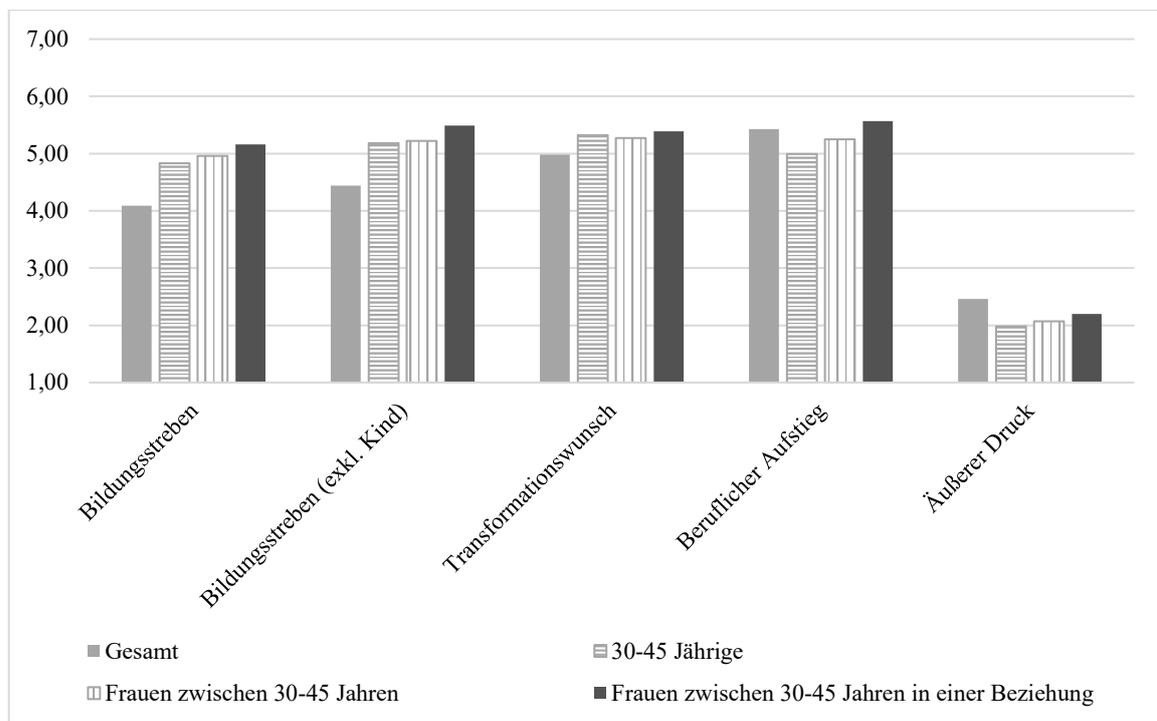


Abb. 14 Motive für Frauen im mittleren Erwachsenenalter in einer Partnerschaft

Die Abb. 14 visualisiert über eine schrittweise Verdichtung der Kategorien, welchen Stellenwert das jeweilige Motiv für die zentrale Untersuchungsgruppe aufweist. Hier ist vor allem interessant, wie sich durch die Hinzunahme der einzelnen Kategorien die Tragweite des Motivs verändert.

Dass sich der Besuch des ZBW entlang eines Bildungsstrebens bei der Gruppe der 30-45 Jährigen zeigt, stellten auch die Analysen in Kapitel 6.1.3 heraus. Dies erweist sich unter Hinzunahme des weiblichen Geschlechts und der Partnerschaft immer ausgeprägter. Auch bei Exklusion der Elternitems bleibt dieses Muster bestehen – das Motiv gewinnt sogar an Gewicht. Es liegt insgesamt deutlich über dem Gesamtmittel aller Teilnehmer:innen.

Der Transformationswunsch erscheint dagegen nicht sonderlich durch den Beziehungsstatus beeindruckt. Es lässt sich vielleicht eine leichte Tendenz erkennen, dass das Motiv einer angestrebten Veränderung über den ZBW durch die Beziehungskategorie für Frauen im Alter von 30 bis 45 Jahren etwas an Zuspruch gewinnt.

Die schrittweise Betrachtung führt für das berufliche Aufstiegsmotiv zu einem erkennbaren Bedeutsamkeitsanstieg. Stellte es sich für Personen im mittleren Erwachsenenalter noch als weniger im Vergleich zu den anderen Altersgruppen in den Analysen in Kapitel 6.1.3 heraus, ist es für Frauen dieses Alters in einer Partnerschaft relevanter.

Die Orientierung an anderen Personen, welche sich vor allem eher als ein Muss interpretieren lässt, bleibt insgesamt niedrig. Es lässt sich aber erkennen, dass das Geschlecht als auch die Partnerschaft zu einem leichten Anstieg führt. Die Orientierung an einem durch andere

erfahrenen Handlungsdruck stellt sich zwar als gering vor allem für die 30-45 Jährigen heraus, verliert aber leicht an Prägnanz bei der Zusammenführung mit dem Geschlecht und der Beziehung. Es verbleibt insgesamt aber weiterhin unter dem Gesamtmittel.

### 6.3 Resümee II

Verdichten wir nun abschließend die Ergebnisse und den explorativen Einblick auf die zentralen und zugleich noch etwas unerklärten Befunde. Das Motiv eines allgemeinen Bildungsstrebens stellt sich als ein besonderes Merkmal für Frauen in der Altersgruppe von 30 bis 45 Jahren heraus, die sich als Teil einer Paarbeziehung für den ZBW entschieden haben. Zugleich gewinnt das eigentlich geringer ausgeprägte Motiv eines beruflichen Aufstiegs – gerade im Vergleich zu den jüngeren Altersgruppen (Kapitel 6.1.3) – für diese Altersgruppe bei Fokussierung auf Frauen in einer Beziehung an Bedeutung. Das Transformationsmotiv war bereits bei den Gruppenvergleichen entlang der Altersachse nicht ausschlaggebend als Hervorhebung einer Besonderheit und stellt sich auch weiterhin nicht als dieses heraus.

Die nachfolgenden Deutungen lassen sich nicht über die Daten selbst zeigen, sondern spiegeln eine Abstraktionsleistung wieder. Da die zentralen Motive in dieser konkreten Form als Analyseergebnisse offengelegt wurden, gilt es diese einem Einordnungsprozess zu unterziehen. Dies nimmt die statistischen Ergebnisse ernst und versucht sie auf einer allgemeinen Ebene zu verstehen.

Das Motiv des *Verfolgens eines Bildungsideals* entlang seiner sechs Items zeichnet sich durch eine in gewissermaßen zweckfreie Konstruktion aus. In einem Bildungsstreben, einer Wissbegierde, einer Hochhaltung eines Bildungswertes selbst liegt der Grund. Die Items

- ...um meinen Wissensdurst zu stillen;
- ...um der Bildung willen;
- ...weil mir Lernen Spaß macht;
- ...um meinen Kindern in der Schule besser helfen zu können;
- ...weil ich ein Vorbild für meine Kinder sein möchte;
- ...weil es mir persönlich wichtig ist;

haben darauf aufmerksam gemacht, dass es in diesem Zusammenhang um eine Lernorientierung geht, die den ZBW als Ort zur Einlösung eines Bildungsversprechens erhebt. Dieses Verständnis macht auf Grundzüge eines Lernantriebs aufmerksam. In sich kommt in diesem Motiv ein Geltungsbewusstsein/-streben, ein Selbstwertstreben, ein Wissensdrang, Interesse, ein Pflichtbewusstsein als auch Vergeistigungsstreben zum Ausdruck (vgl. Hillebrand, 1967). In Zusammenschau ist dieses Motiv gerade deswegen bemerkenswert, da die Items

insgesamt eine Vorstellung eines Bildungsideals eint. Bildung wird insgesamt als ausgesprochen wertvoll angesehen.

Das Motiv einer expliziten externen Orientierung zeigte sich wenig anschlussfähig. Auch für Personen in einer Partnerschaft fiel dies durchaus niedrig aus und zeitgleich erhielt der/die Partner:in selbst in die Entscheidung zum ZBW nur minimal bewusst Einzug. Demgegenüber steht nun das Motiv eines Bildungsstrebens, welche die Anerkennung eines Bildungswertes für sich, gleichsam für die Rolle als Mutter markiert. Es wird die Betonung eines (lernwilligen) Selbst vorgenommen. Diese Art der Selbstbezogenheit wird gleichzeitig von einer externen Orientierung im Sinne eines Gefühls des äußeren Drucks, des Empfindens von Zwang befreit – liegt ja genau dieses Motiv nur schwach ausgeprägt vor und stellte sich als unkorreliert zum Bildungsstreben heraus. Die starke Fokussierung eines Selbstbezugs in Form eines allgemeinen Bildungsstrebens, welches über den ZBW Befriedigung erfährt, rückt die Bedeutsamkeit der individuellen Ansprüche in den Fokus. Die Bildungsdimension am ZBW als Motiv zu betonen, obwohl der ZBW per se einem curricularen, stark kanonisierten Wissen folgt, um zentrale Abiturprüfungen ablegen zu können, ist bemerkenswert. Hierfür böten sich andere Institutionen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen deutlich besser an. Der Unterschied des ZBWs zu diesen anderen Institutionen ist wohl am einfachsten über die zeitliche Eingebundenheit einzulösen – vor allem, wenn die Bildungszertifikatsebene ausgeblendet wird, wie es dieses spezielle Motiv tut. Wenn der ZBW besucht wird, weil man damit ein individuelles (Bildungs-)Bedürfnis zu befriedigen versucht, gewinnt der Ort eine Bedeutung über den Abschluss bezogen hinaus. Dieser wird fast schon nachrangig, vielleicht noch ein *nettes Nebenprodukt*. Dass dies nun gerade auf die Partnerschaft trifft, könnte damit auch den Wunsch nach einem Ort für *sich selbst* meinen. Ein Ort, der es einem erlaubt losgelöst von konkreten Zwecken teilzunehmen. Der ZBW wird dann zu einer Art *Bildungsurlaub*. Urlaub von dem Alltag, vom Beruf; ja: auch von der Partnerschaft.

Damit dies aber überhaupt möglich ist und dennoch die Beziehung stabil besteht, wird eine hohe Solidarität im Paar vorausgesetzt. Der/die Partner:in muss die zweckungebundene Zeit im mittleren Erwachsenenalter an der Schule anerkennen, sich folglich nicht gegen die Entscheidung positionieren. Und dies, obwohl es keinen direkt kalkulierbaren Nutzen für das Paar mit sich bringt.

Nun gewinnt zeitgleich der *berufliche Aufstieg* bei Frauen im mittleren Erwachsenenalter in einer Partnerschaft an Bedeutung. Es sei zunächst angemerkt, dass mit Blick ausschließlich auf die Teilnehmer:innen in der Stichprobe, die in einer Partnerschaft leben, keine signifikante Korrelation zwischen dem Bildungsstreben und dem beruflichen Aufstieg

mehr vorliegt ( $r = .154, p = .123$ ). Dies lässt die Vermutung zu, dass es sich hierbei um zwei unterschiedliche Dimensionen handelt, die je zum Ausdruck kommen können.

Der Linie des beruflichen Aufstiegs folgend rückt eine Emanzipationsfigur in den Fokus. Die Entscheidung bietet demnach die Möglichkeit einen Statusgewinn einzuleiten. Hiermit muss nicht gemeint sein, dass man sich bewusst an dem/der Partner:in misst. Viel eher erscheint der ZBW als ein Ort wahrnehmbar, der einem die Chance einräumt, *die Karten neu zu mischen*. Dass sich dies gerade über die schrittweise Annäherung an die zentrale Gruppe zeigte, macht darauf aufmerksam, dass damit innerhalb der Paarbeziehung etwas zur Diskussion stehen muss. Es liegt nahe anzunehmen, dass es sich hierbei um die Rollensituation handelt. Diese kann durch den mit dem ZBW eingeleiteten (erhofften) Aufstieg eventuell neu verhandelt werden.

Mit dem Wissen, dass „[d]as Bildungsniveau des Partners [...] oft der erste Anstoß zum Besuch des Abendgymnasiums“ (Pansa, 1991, S. 110) sein kann, eröffnet sich die Idee eines anklingenden kultivierten Wetteiferns.

„Im Kultivierungsvorgang sind nur die gegen Sozialpartner gerichteten Tendenzen [...] unter Kontrolle gebracht und durch gegengelagerte Einstellungen aufgehoben worden. Die in der natürlichen Selbstliebe gespeicherten Antriebe des „Selbst-jemand-sein-Wollen“ wurden dabei indes nicht gedrosselt oder gar vernichtet, sondern als bildungsorientierter Antrieb auf die eigene Person des Wetteifernden zurückgelenkt“ (Geissler, 2006, S. 298).

Die in diesem Zitat angesprochene Grundlage eines bildungsorientierten Antriebs (*ein Ansporn zum Lernen für den höheren Bildungsabschluss*) eröffnet den Blick auf eine Idee des Wetteifers, welcher in kultivierter Form ohne die Begriffe Konkurrenz oder Rivalität auskommen scheint, ohne diese sogar auskommen *muss*. Da die Paarbeziehung diese Form des Interessiert-Seins verstärkt, ergibt sich eine bemerkenswerte Tragweite des *Wirs*. Die Partnerschaft lässt somit eine Art Aufstiegsstreben wirksam werden. Dabei wird der kultivierte Wetteifer – den Kultivierungsbegriff ernst nehmend – nicht als *Wettkampf* oder *Wettstreit* wahrgenommen, sondern dient als eine Art Grundsteinlegung für eine Gleichheit im Paar.

„Der vom Wetteifer stimulierte Antrieb drängt jetzt dazu, die gewünschte Gleichheit mit anderen durch gründlicheres Arbeiten, durch größere Ausdauer und zusätzliche Übungen zu erreichen, kurz: Gleichheit durch bessere Leistung zu gewinnen. Dieser kultivierte Wetteifer [...] zeigt sich als ein wichtiger subjektiver Impuls von Bildung.“ (ebd.)

Die beiden möglichen Einordnungen sind durch die gegebene Unkorreliertheit für die Teilnehmer:innen in einer Paarbeziehung getrennt zu halten als zwei mögliche Interpretationen der Ergebnisse zu verstehen.

1. Der ZBW bietet die Chance über das Verfolgen eines Bildungsideals eine zweckun- gebundene Auszeit zu erleben. Dies betont einen individualisierten Weg der Paar- beziehung auf Zeit.

2. Der ZBW kann zu einer Neujustierung des *Wirs* in der Form führen, dass durch berufliche Aufstiegswünsche ein Emanzipationsschub in das Paar Einzug erhält. Dabei wird eine Art Wetteifer ausgelöst, wobei das berufliche Aufstiegsziel einem individuellen Wunsch folgt.

An dieser Stelle soll noch keine Zusammenführung mit dem theoriegeleiteten Resümee I erfolgen. Durch die Eröffnung der Deutungslinien sei aber zumindest angemerkt, dass die Passage des ZBW eine Kontur erhält, wenn diese als eine Art *Wir*-Auszeit verstanden wird, indem die eigenen Bildungsideale verfolgt werden können. Zudem hat dieses Teilprojekt mit dem vorliegenden Erklärungsansatz darauf verwiesen, dass der ZBW mit der Grundlegung einer neuen Verhandlungsoption die Rollendynamik im Paar zur Diskussion stellt, welche als bildungsorientierter Wetteifer eine Chancengleichheit herzustellen versucht.

Für das nun anschließende Teilprojekt scheint es demnach der Theoriegenese dienlich, diese beiden Linien nicht auszublenden. Gerade die Differenz zwischen dem Bildungsort als Möglichkeit des *Heraustretens aus* der Paarbeziehung als auch dessen *Verhandlung als Wettstreit in* der Paarbeziehung eröffnen einen neuen Blick auf eine allgemeinbildende Institution im Erwachsenenalter. Hier ist das bildungs- als auch berufsorientierte Motiv je eingelagert.

## 7. Das Vorgehen

Die Teilstudie A verwies darauf, dass sich für Frauen zwischen 30-45 Jahren, die in einer Partnerschaft leben, das Motiv eines allgemeinen Bildungsstrebens für die Teilnahme am ZBW formiert, welches grundsätzlich erst einmal zweckungebunden ist. Es wird kein rationaler Nutzen der Bildung dabei spezifisch für Personen in einer Partnerschaft herausgestellt, sondern ein Ort der Auszeit geschaffen. Demgegenüber steht eine Emanzipationsbewegung und die damit einhergehende Rollenaufteilung im Paar, welche sich über das Motiv eines beruflichen Aufstiegsstrebens ableiten ließe. Bei beiden Orientierungen handelt es sich um individuelle Bestrebungen, welche die Position der Teilnehmerin hervorhebt. Beide fokussieren die *Ich*-Bedeutsamkeit und setzen damit einen Prozess der Stärkung ebenjener Person in Gang. Ungeklärt ist bis hier her, wie diese angenommene *Ich*-Stärkung im Paar zum Ausdruck kommt.

Es soll nun darum gehen, wie Motive für den ZBW in der Erzählung über die Partnerschaft zum Ausdruck kommen. Es wäre durchaus spannend, wenn sich die Lesart der Auszeit oder eines Wetteifers stabilisieren ließe. Zentral erscheint die Frage, was das Paar verhandelt, wenn es nicht die manifeste Einbindung des/der Partner:in in die Entscheidung ist. Denn so legte das Teilprojekt A offen, dass es dem/der Partner:in nur ein geringer Einfluss in die Entscheidung zugesprochen wurde. Zudem soll interessant sein, wie die Rollen im Paar hinsichtlich des ZBWs verstanden werden. Dies geht vor allem darauf zurück, dass das mittlere Erwachsenenalter als auch die Partnerschaft selbst für eine gesetzelte Situation stehen, in der gerade die Familie typischerweise an Bedeutung gewinnt aber eben keine Schulzeit – zumindest nicht die eigene – einen Platz erhält.

Um diesen Fragen nachgehen zu können, wurde der qualitativ-rekonstruktive Zugriff der Objektiven Hermeneutik gewählt, der methodisch sinnverstehend operiert. Die Materialgrundlage bieten transkribierte Interviews, folglich wörtlich verschriftliche Protokolle von Gesprächen mit der relevanten Untersuchungsgruppe. Bei der Transkription wurde sich an dem TiQ-System (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) (siehe Anhang) orientiert. Diese Transkripte geben Auskunft über die Bedeutung der Partnerschaft und den ZBW “; nicht, indem [sie von den Interviewten benannt wird], sondern indem [sie] zum Ausdruck kommt und gestaltet wird“ (Wernet, 2021, S. 21). Das Texttranskript stellt demnach ein Protokoll der Wirklichkeit dar (Oevermann, 2013). Um die Ergebnisse nachvollziehen zu können, ist

es zentral, dass der Annahme gefolgt wird, dass sich über die rein inhaltliche Ebene hinaus eine Sinnstruktur explizieren lässt. Diese gilt es methodisch geleitet zu rekonstruieren. „Es geht um die Spannung zwischen zwei verschiedenen Sinnebenen, deren Verhältnisbestimmung ins Zentrum der Analyse gerückt wird“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 246).

### **7.1 Interviews mit Frauen ab 30 Jahren am ZBW**

Insgesamt wurden 16 bildungsbiographische, (teil-)narrative Interviews mit Frauen ab 30 Jahren auf dem ZBW geführt. Gerahmt wurden die Gespräche mit der Entscheidung zum ZBW im Erwachsenenalter. Inhaltlich waren die Interviews offen angelegt und grundlegend um das Thema des ZBWs akzentuiert. Zentral erscheint hier, dass trotz der biographischen Fragen und Erzählaufforderungen zu bestimmten Lebensphasen, es sich nicht um ein strenges autobiographisch-narratives (vgl. Schütze, 1983) Interview handelt. Die Impulsfrage leitete einen Großteil der Interviews ein mit *wie ist es wieder Schülerin zu sein?* Entlang der Antworten lag es oftmals nahe über die Schulzeit in der Kindheit und Jugend zu sprechen. Dies lag vor allem daran, dass die Interviewte einen Vergleich zog. Damit wurde die Möglichkeit geschaffen über die Schule im EBW auch die Lebensphase an sich zum Thema zu machen. Die Erfahrungen und Erlebnisse in der Kindheit und Jugend in der eigenen Familie lagen nah. So entstanden Interviews, die es zuließen, dass die Interviewten über vergangene Erfahrungen sprachen und diese eigenständig immer wieder an heute anbanden. Hier erscheint die thematische Rahmung hilfreich gewesen zu sein. Die Schulzeit als Erwachsene lädt geradezu ein über ein Früher und ein Heute zu sprechen.

Aus dieser kurzen Darstellung des Ablaufs wird ersichtlich, dass die Paarbeziehung nicht das eigentliche Interviewinteresse darstellte. Es ging vornehmlich um die Besonderheit, die ein Schulbesuch des ZBWs im Erwachsenenalter kennzeichnet und die Lebensgeschichte, welche sich hinter dieser Entscheidung verbirgt. Gerade wenn die zentrale Frage im Raum stand, wie es denn zu der Entscheidung kam, wurde der Bildungsverlauf erzählt und die einzelnen (Ausbildungs-)Stationen, die in ihrer Aufschichtung zu der heutigen Situation führten, konnten ausführlich zumeist in chronologischer Reihenfolge expliziert werden. Innerhalb dieser Erzählungen kam es irgendwann an den Punkt, dass über andere Personen gesprochen wurde, die als potentielle Ideengeber:innen fungiert haben könnten. Diese hatten einem von der Möglichkeit eines ZBWs berichtet, regten an nochmal zur Schule zu gehen, motivierten zu einer Veränderung im Leben. In vielen Gesprächen war dies der/die Partner:in. Die Einbindung der Partner:innen lud ein, die pragmatische Frage des Umgangs im Lebensalltag mit der Schulzeit und den neuen Aufgaben zu stellen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Interviews reichhaltige Anknüpfungspunkte für vielerlei Forschungsfragen zulassen. Den Fokus auf die eben kurz angerissene Einbindung der Partner:innen zu legen, erfolgte in einem späteren Schritt. Es fiel immer mehr auf, dass diese Beziehung ausschließlich positiv besetzt und die Unterstützungsfunktion betont wurde. Auf der anderen Seite – und das weckte das Interesse – führt die Veränderung des Lebensalltags durch die Schule zu Aushandlungsprozessen, die zwar erst einmal als unkompliziert und stets entgegenkommend berichtet werden, dennoch als eben neue Aufgabe in der Beziehung auftreten. Nun handelt es sich dabei um eine Aufgabe, die bemerkenswert erscheint. Dass eine Paarbeziehung mit „Eintritt in die Erwachsenenwelt“ (Levinson, 1979, S. 119) sich gemeinsam Transformationsprozessen stellt, wird nahezu erwartet, ist einkalkuliert, macht einen Teil der gemeinsamen Paarverhandlung aus. Die Erwartungshaltung zeigt sich darin, dass in der kommunikativen Praxis Orientierungen zur Verfügung stehen über genau diese Beziehungsthemen zu sprechen. Diese Orientierungen entspringen der je eigenen Haltung zur Paarbeziehung, was man von ihr erwartet und was damit auch von der/dem Partner:in erwartet wird. Diese Prozesse der gemeinsamen Praxis *gehören eben dazu*. Die Entscheidung zum ZBW stellt dagegen eine Bewegung dar, für die es keine *Anleitung* gibt. Sie ist nichts, was spezifisch in einer Paarbeziehung liegt, worauf man als Paar zusteuert. Es handelt sich um eine im Wortsinne *außerordentliche* Entscheidung.

## 7.2 Methodische Einordnung

### 7.2.1 Das fallrekonstruktive Vorgehen

Die methodische Grundlage der Objektiven Hermeneutik bildet sich in einem sequenzanalytischen Vorgehen ab (vgl. Oevermann, 2000). Dabei

„interessiert sich [die Objektive Hermeneutik] also nicht in erster Linie für das, was eine Person auszudrücken **beabsichtigte**, also nicht primär für ihre innere Welt, sondern dafür, was sie ausgedrückt **hat**, also gewissermaßen für die protokollierbare Spur, die sie hinterlassen hat“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 248, Hervorhebung im Original).

Es gilt die Spannung zwischen den manifesten Sinnintentionen und latenten Sinnstrukturen herauszuarbeiten. Die „empirische Strukturerschließung“ (Kraimer, 2000, S. 23) fußt auf der „Regelgeleitetheit des Sozialen“ (ebd., S. 24). In diesem Zusammenhang repräsentiert ein Fall eine allgemeine soziale Praxis, „was sich in ihrem Verhalten an sozialer Regelmäßigkeit dokumentiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 254). Die Rekonstruktion der Sinnstruktur ist demnach Ausdruck von etwas Allgemeinem, da in ihr eine Typik zum Ausdruck kommt (vgl. Wernet, 2009). Das Ziel besteht in der Bildung einer Fallstrukturhypothese, die „Würdigung der Besonderung des Falles im Kontext einer allgemeinen Theorie, die diese

Besonderung als spezifische oder typische Antwort auf ein allgemeines Handlungsproblem auszuweisen in der Lage ist“ (Wernet, 2019, S. 57).

Das Verfahren besteht ganz grundlegend aus einem analytischen Dreischritt (vgl. Wernet, 2009). Dieser lässt sich grob unter *Geschichten – Lesarten – Fallstruktur* zusammenfassen. Zentral ist hierbei, dass die Interpretationslogik einer Bedeutungserschließung ohne die direkte Hinzunahme der Kontextbedingungen folgt (vgl. Oevermann, 2000). Genau hieraus speist sich die Herausstellung der „regelmäßige[n] Wohlgeformtheit“ (ebd., S. 105), was letztendlich das *Objektive* zu erfassen vermag. Erst nach der Erschließung der latenten Sinnstruktur erfolgt die Konfrontation mit dem tatsächlichen Kontext. Durch diesen Schritt kann die Fallstruktur expliziert werden.

Bei dem Rekonstruktionsvorgang handelt es sich um eine Feinanalyse, die chronologisch entlang kurzer Sinnabschnitte (Sequenzen) eines Protokolls verläuft. Dies ist insofern wichtig, als dass es eine Sequentialität ernst nimmt, „unter der nicht trivial ein bloß temporales Nacheinander verstanden wird, sondern eine durch bedeutungserzeugende Regeln konstituierte sinnlogische Folge“ (Oevermann, 2013, S. 75). Dabei wird eine Sequenz zunächst kontextfrei betrachtet, das heißt es gilt die Lesarten – die objektiven Bedeutungsdimensionen – zu explizieren. Erst im Anschluss wird der tatsächliche Kontext hinzugezogen und es kommt zur Konfrontation von manifester und latenter Sinnebene, um einer Fallstrukturhypothese nachzugehen.

Da die Objektive Hermeneutik eine durchaus „unbequemes Unterfangen“ (Wernet, 2018, S. 135) darstellen kann, welches mit normativen Erwartungen bricht, ist auch hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Paarbeziehung und der Verhandlung der Entscheidung zum ZBW anzunehmen, dass die wohlwollende Vorstellung einer guten Partnerschaft, die sich grenzenlos solidarisch hinsichtlich der individuellen Interessen zeigt, nicht halten lässt. Dies macht darauf aufmerksam, dass sich die Methode nicht auf (vor allem normative) Vorannahmen bezüglich vermeintlicher *Wir*-Haltungen im Paar verlässt.

### **7.2.2 Fallauswahl**

Mit einer Sozialtypologie des Bildungsverhalten macht Siara (1986) auf zu differenzierende Bewegungsrichtungen aufmerksam, die die Perspektive über den ZBW eröffnen. Er beschreibt dabei das angestrebte Bildungsniveau der Absolvent:innen als Anpassung, Überwindung, Emanzipation oder Distanzierung in Hinblick auf das Bildungsniveau der Eltern. Die jeweilige Richtung ergibt sich aus dem eigenen bisher erreichten Bildungsabschluss über den EBW im Vergleich zu dem der Eltern. Diese Typologie lässt sich auf die Paarebene

übertragen. Das Bewegungsmodell (Abb. 15) verdeutlicht ausgehend vom angestrebten Bildungsziel über den ZBW eine strukturelle Veränderung innerhalb einer Paarbeziehung. Die einfache Visualisierung dient als erste Ordnungsidee, sodass sich die Fälle grob sortieren lassen. Es liegt nahe anzunehmen, dass diese Veränderung im Paar zur Verhandlung steht und nicht dethematisiert bleibt. Dabei soll die Person im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, die selbst die Bewegung vollzieht.

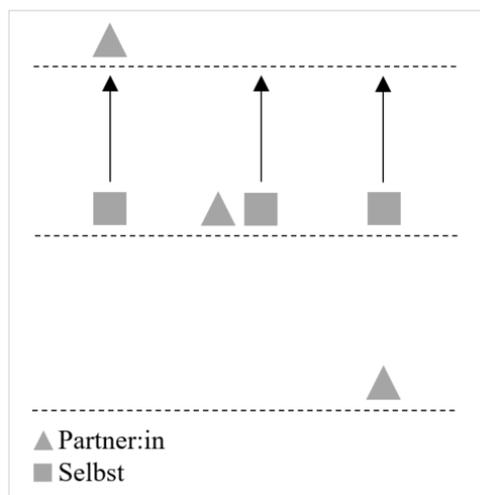


Abb. 15 Bewegungsmodi innerhalb der Paardyade bei Teilnahme am ZBW<sup>40</sup>

Entlang dieses Schemas ließen sich von den elf in Frage kommenden Fällen sechs für den ersten Bewegungsstil ausmachen. Die zweite dargestellte Bewegung findet sich in vier Fällen wieder. Ein Fall markiert eine Besonderheit, welche in Kapitel 8.3 näher betrachtet wird. Ein stark distanzierender Modus ist hingegen im Gesamtset nicht vertreten. So gab es keine Frau, die in der Beziehung bereits ein höheres Bildungsniveau vorweist, mit dem ZBW folglich die Distanz erhöht. Vier Frauen waren zum Zeitpunkt des Interviews in keiner Partnerschaft. Die Übersicht der Fälle ließ final vor dem Hintergrund des Bewegungsmodells zwei zu differenzierende Richtungen zu: Entweder kann der Aufstieg zu einer Bildungs*annäherung* innerhalb der Beziehung führen, vollzieht sich also über eine angleichende Figur oder es entsteht durch den angestrebten Abschluss eine Bildungs*differenz*, was ein emanzipatorisches Muster bildet. Was mithilfe der Tab. 15 zunächst auffällt, ist die Schulformübereinstimmung innerhalb der beiden Gruppen. Dies erscheint als ein äußerst erklärungsbedürftiger Befund.

<sup>40</sup> Relevant erscheinen hier nur diejenigen Bewegungen, welche die Teilnehmerin am ZBW bereits auf mittlerer Ebene einordnet. Für das Absolvieren der Hochschulreife wird ein Realschulabschluss oder ein Äquivalent gefordert.

**Tab. 15** Aufteilung der Fälle

Bewegungsmodell	Fall	Schulform, Jahrgang	Berufswunsch/Wunschstudium
Angleichend	Franziska	Abendgymnasium (Online-Variante), Jg. 13	Sonderpädagogik
	Lydia	Abendgymnasium (Online-Variante), Jg. 12	Gesundheitsmanagement
	Luisa <sup>41</sup>	Abendgymnasium, Jg. 11	„sozialer Bereiche“ <sup>42</sup>
	Frauke	Abendgymnasium (Online-Variante), Jg. 12	Soziale Arbeit
	Anja Jana	Abendgymnasium, Jg. 13 Abendgymnasium, Jg. 12	Lehramt Sozialwissenschaften
Emanzipierend	Jenni	Kolleg, Jg. 13	Biologie, Umweltwissenschaften Kinder- und Jugendpsychologie oder gehobene Beamtenlaufbahn in der Justiz
	Susi	Kolleg, Jg. 12	Sozialpädagogik
	Aylin Ramona	Kolleg, Jg. 11 Kolleg, Jg. 11	Jura, Maschinenbau
Paritätisch	Ludmilla	Abendgymnasium, Jg. 11	Sozialwissenschaften

*Anmerkung.* Bei den Namen handelt es sich um Pseudonomisierungen. Diese werden im Folgenden durch ein \* bei der Namensnennung gekennzeichnet.

So sind alle Frauen des *emanzipierenden Bewegungsmodus* an Kollegs. Das Kolleg als Vollzeitschule, fordert den größten alltäglichen Wechsel von Erwachsenen und sieht keine berufliche Tätigkeit vor. Dabei steht das Paar vor der Herausforderung, die zumindest zeitweise Ablegung als *typisch* Erwachsene auszuhalten. So geht die Frau zur Schule und tritt damit aus beruflichen Pflichten und der Beteiligung an der gemeinsamen Einkommensgemeinschaft aus. Die Themen verändern sich zu schulischen Problemen und es gilt Hausaufgaben zu erledigen. Diese Anforderung lässt sich als gemeinsame Verhandlung der *Rollen* im Paar bezeichnen.

Demgegenüber zeichnen die Fälle der *Angleichung* die Gemeinsamkeit des Abendgymnasiums aus. Hier erscheint ein anderes Thema konfliktreich. Befindet sich die Frau in den Abendstunden an der Schule wird damit gemeinsame Zeit eingebüßt. Die Online-Variante vermag hier ein gewisses Entgegenkommen zu bewirken, verspricht sie eben auch die bestmögliche Vereinbarkeit von Schule und Privatleben und reduziert die Präsenzzeit auf zwei bis drei Abende in der Woche. Nichtsdestotrotz wird damit die schulspezifische Arbeit nach Hause verlagert, was damit den Alltag unmittelbar zu Hause berührt. Hier wird schultypspezifisch folglich die gemeinsame Verhandlung der *familialen Zeitbudgets* (vgl. Künzler, 1994) vom Paar verlangt. Erwartbar wäre hier, dass sich „der Kampf um eigene Zeit

<sup>41</sup> Luisas Mann hat selbst durch Weiterqualifizierungen einen Aufstieg vom Hauptschulabschluss zum Meister vollzogen.

<sup>42</sup> Hierbei handelt es sich um ein direktes Zitat aus dem Interview.

versus die Suche nach gemeinsamer Zeit“ (Beck-Gernsheim, 1994, S. 125) Ausdruck verschafft.

Um dieser Verknüpfung von Bewegungs- und Verhandlungsmodi Rechnung zu tragen, gilt es zwei Fälle auszuwählen, die anhand der äußeren Daten Spannungsreichtum vermuten lassen. Im Sinne einer Annäherung durch Extrema könnten damit die beiden Pole jeweils theoretisiert werden. Für den angleichenden Typus mit paarinterner Familienzeitverhandlung wurde Frauke\* ausgewählt. Die Entscheidung fußt auf den Falldaten: Frauke\* und ihr Mann sind seit über zehn Jahren verheiratet und haben zwei gemeinsame Kinder, die beide bereits im schulpflichtigen Alter sind. Die berufliche Laufbahn der beiden spricht für eine Wohlsituiertheit, unterscheidet sich aber stark hinsichtlich der alltäglichen Balance zwischen Beruf und Familienarbeit. Die gemeinsame Zeit ist durch den Beruf des Ehemannes bereits ohne Fraukes\* Schulbesuch eingegrenzt. An die Ergebnisse des Teilprojekts A anschließend, steht dieser Fall nicht für ein berufliches Aufstiegsmotiv, sondern für die bildungsorientierte Variante, die einen zeitlichen Raum für sich einrichtet. Dies lässt sich entlang des Interviews insofern annehmen, da sie beispielsweise bei den Vergleichen zur früheren Schulzeit den Spaß am neuen Wissen betont oder Bildung insgesamt als interessant markiert.

### **Überblick Ausschnitte zum Thema der manifesten Bildungsorientierung**

- und ehm das seh ich jetzt halt anders wo ich dann sage jetzt die Sachen zu verknüpfen das hatte [Name der Mitschülerin] auch mal so ganz am Anfang gesagt sie meinte sie fühlt sich wie ein Kleinkind in einem Bonbonladen ne und die Gläser sind voll mit den Bonbons und das is da- das sind die ganzen Fächer und das das Wissen wo ich dann sage der Vergleich is einfach schön //mhm// und jetzt würde man halt auch Gläser öffnen die man als Kind vielleicht gar nicht probiert hätte weil man von Vornherein gesagt hat mag ich nich //ja// und jetzt probiert man alles aus
- ja ich brauch auch nochmal was (.) was anderes halt wo ich dann auch mal mehr mitm Kopf machen muss
- aber jetz heute natürlich find ich das interessant ehm die ganzen Klassiker zu lesen //ja// und auch Klausurn zu schreiben aber dieses Methodische verdirbt es einem ein bisschen den Spaß //mhm// wo ich dann sage es wäre viel schöner wenn man das nicht so machen müsste

Dies ist zwar nicht ihr einziges manifestes Motiv, versteht sich aber vor allem in einem Gesamtzusammenhang als nicht karrieristisch orientiert. Das Abitur ist diesen Ausführungen folgend ihr persönlich ein Anliegen.

Kontrastierend steht für den emanzipierenden Typus mit paarinterner Rollenverhandlung der Fall Ramona\*. Sie lebt in einer Partnerschaft mit einem zehn Jahre jüngeren Mann. Sie lernten sich bei der gemeinsamen Arbeitsstelle kennen und sind seit vier Jahren ein Paar. Das durchaus ambitionierte und prestigelastige Berufsziel zusammen mit ihrem höheren Alter, versetzt Ramona\* in eine gewisse Dominanzrolle, welche Überbietungsbestrebungen

folgt. Das durch das Teilprojekt A eröffnete berufliche Aufstiegsmotiv gestaltet sich in diesem Fall spannend, da dadurch keine Angleichung, sondern eine emanzipierende Bewegung vollzogen wird. Damit stünde das Aufstiegsmotiv im Zeichen der Emanzipation und einer modernen Rollendynamik im Paar.

### Überblick Ausschnitte zum Thema der manifesten (Berufs-)Aufstiegsorientierung

- auch wenn ich n Gesellenbrief hätte //ja// das (.) is=es nich (.) des des reicht mir irgendwie nich ich ich bin ((atmet ein)) nach ner Zeit f- ehm ah das hört sich auch arrogant an aber ich f- ich fühl mich nach ner Zeit im Kopf arg unterfordert
- Ich habe mich immer für Rechtswissenschaften interessiert //mhm// (.) weiß ich nicht warum (.) ehm und ich habe bei der Bundeswehr als ehm ja eh das is im Prinzip es is Personalrat bei der Bundeswehr heißt das anders aber is Personalrat ((atmet ein)) ehm und da hab ich nochmal verstärkt eh mitbekommen ich musste mich jeden Tag mit mehreren Gesetzestexten ausinander setzen //ja// Verwaltungsrecht irgendwie gucken wie das alles läuft und ich hab gemerkt dass mir das sehr sehr leicht von der Hand geht ((atmet ein)) ehm das heißt also Rechtswissenschaften Studium würde ich wirklich machen //mhm// ich weiß dann allerdings noch nicht oder ich wüsste dann noch nicht in welche Richtung ich ginge weil eh mich als Rechtsanwältin irgendwo nieder zu lassen (.) ich weiß nich ob es das wäre //ja// man kann auch in Firmen gehen und ne ((atmet ein)) aber ehm die andere Seite die mich brennend interessiert eh is zum Beispiel alles was mit Maschinenbau zu tun hat
- ich weiß dass es Männer gibt die sich davon aufn Schlips getreten fühlen

Die durchaus karrieristische Orientierung lässt sich bei ihr manifest als ein eindeutiges Motiv finden. Dazu sieht sie das Abitur als etwas, was sie immer haben wollte, worin sich ein Prestigemotiv zeigt. Zusätzlich handelt es sich dabei vielmehr um ein Mittel zum Zweck. Die anschließende Karriere steht im Vordergrund.

Für die Rekonstruktion der zentralen Fälle wurden mehrere inhaltlich passende Szenen aus den Interviews ausgewählt. In den Sequenzen wird zum einen über den Partner gesprochen und eine Einschätzung über dessen Haltung offeriert. Darüber hinaus sind die Auszüge durch eine vermeintliche Perspektivübernahme gekennzeichnet. Beide Frauen (Kapitel 8.1 und 8.2) sprechen zum Teil aus der Position ihrer Partner und formulieren dies in einer Art wiedergebender Rede. Damit rekapitulieren sie die erlebte Entscheidungssituation und geben ihren Partner aus ihren Augen wieder. Dies macht den Partner vorübergehend „zu[m] Protagonisten von Handlungs- und Ereignisketten“ (Dausien, 1996, S. 548). Es wird nicht angenommen, dass dies einem tatsächlich stattgefundenen Gespräch entspricht. Das ist für die Rekonstruktion auch gar nicht notwendig. Viel mehr eröffnen beide Frauen dadurch eine Wahrnehmungsebene, welche durch die Einnahme der Sprecherrolle ihrer Partner Ausdruck verliehen wird. Ob sie es so gesagt haben oder nicht, spielt für die Analyse keine Rolle. Denn: Die Frauen erzählen die Geschichte so, wie sie aus heutiger Sicht empfunden wird und zeichnen dadurch ein Bild ihrer Beziehung und vor allem ihres Partners. Die Positionierung des *Ichs* in der Beziehung wird durch diesen Zugriff ins Zentrum gerückt. Damit wird die aus der Teilstudie A ermittelte *Ich*-Stärkung ins Verhältnis gesetzt.

Zuletzt soll ein kurzer Einblick in einen dritten Fall, Ludmilla\*, gegeben werden. Dieser stellt die Besonderheit des gemeinsamen Schulbesuchs dar, was für die Paarbeziehung eine spannende kooperative Bewegung kennzeichnen könnte, welche von vornherein die Individualität in der Entscheidung für den ZBW zu torpedieren scheint.

## 8. Fallrekonstruktionen

### 8.1 Fall 1 – Über die Anpassungsbewegung

Frauke\* war zum Zeitpunkt des Interviews 42 Jahre alt und besuchte das Abendgymnasium in einer online Variante. Ihre Schullaufbahn war unauffällig. Sie erlangte 1992 die mittlere Reife auf einer Realschule, im Gegensatz zu ihrem ein Jahr älteren Bruder, der das Abitur absolvierte. Trotz Hochschulreife orientierte sich ihr Bruder am elterlichen Berufsstand und schloss eine Ausbildung als Bankkaufmann ab. Er ist ledig und lebt in seiner Heimatstadt. Aufgrund einer Depressionserkrankung ist er heute arbeitslos. Frauke\* schloss lückenlos eine Ausbildung als Zahnmedizinische Fachangestellte an ihren Schulabschluss an. Im Anschluss an die Ausbildung vollzog sie eine einjährige Zusatzausbildung (Prophylaxe). Diese bot ihr die Möglichkeit ihren Tätigkeitsbereich zu erweitern. Dem Beruf entsprechend gibt es nur minimale Veränderungsoptionen. Es kam zu mehreren selbstgewählten Praxiswechseln. Standortwechsel erzeugen eine inhaltliche Umgestaltung des Berufsalltags ausschließlich hinsichtlich des kollegialen Umfelds. Das Potential eines Aufstiegs verändert sich nicht. Dieser bleibt als Zahnarzhelferin unerfüllt.

1998 lernte sie ihren heutigen Ehemann kennen. Er ist ausgebildeter Schlosser und studierte im Anschluss Maschinenbau. Da er 2002 berufsbedingt für zwei Jahre im Ausland leben musste, ging sie für diese Zeit mit ihm. Dort arbeitete sie nur wenige Stunden die Woche als Entwicklungshelferin. Kurze Zeit nach ihrer Rückreise bekamen sie ihr erstes Kind. Ab diesem Zeitpunkt arbeitete Frauke\* Teilzeit. 2010, vier Jahre nach Geburt der ersten Tochter, kam das zweite Kind zur Welt. Die ältere Tochter ist Schülerin an einem Gymnasium, die jüngere ist Grundschülerin. Fraukes\* Gründungsfamilie ist klassisch strukturiert. Ihr Ehemann gilt als Versorger, während sie seit Geburt des ersten Kindes in Teilzeit arbeitet, somit ihr Berufsleben auf den familialen Rahmen abgestimmt hat. Die anschließenden fünf Jahre verlief ihr Leben unaufgeregt. Im Frühjahr 2015 entschloss sie sich im Alter von 40 Jahren ihre Hochschulreife nachzuholen und meldete sich am Erwachsenenkolleg an. Kein halbes Jahr später brach sie die Orientierungsphase ab und belegte stattdessen einen halbjährigen Sprachkurs. Zum Schuljahr 2016/17 erweiterte das ortsansässige Abendgymnasium sein Bildungsangebot um eine Onlinevariante. Diese Option nahm Frauke\* nun in einem zweiten Anlauf wahr. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie Schülerin des 12. Jahrgangs. Ihr Schulalltag besteht aus etwa elf Präsenzstunden an der Schule und eine zeitlich gleichgewichtete Distanzphase.

Fraukes\* Bildungs- und Erwerbsbiographie orientiert sich grundlegend an einer eher traditionellen Lebensplanung mit starker Familienzentrierung. Sie entscheidet sich für eine

solide Berufsausbildung, welche einem geschlechtsspezifischen Bild entspricht. Der wirtschaftliche Bereich, welcher von beiden Elternteilen als auch dem Bruder vorgelebt wird, widerstrebt ihr. Als Zahnarthelferin sind ihre Karriereoptionen begrenzt. Diese scheinen im Verlauf ihres bisherigen Lebens auch keine Rolle einzunehmen. Die Heirat mit einem studierten Mann, welcher einen angesehenen Beruf im Ingenieursbereich nachgeht, und das Mitgehen ins Ausland unterlaufen zusätzlich das Verfolgen einer eigenen beruflichen Aufstiegskarriere. Es erfolgt eine umfängliche Unterstützung der Laufbahn des Ehemannes. Nach der Rückkehr setzt die Familiengründung ein und es kommt zu keinem Wiedereinstieg in die (Vollzeit) Erwerbstätigkeit. So wie auch ihre Mutter, entscheidet sich Frauke\* für Teilzeitarbeit neben der Kinderbetreuung. Die Rollenverteilung, der Mann als Ernährer, wird hier weiterhin unterstützt, die berufliche Verflechtung im Paar lässt sich typologisch als „dauerhaftes Ein-Karriere-Modell des Mannes“ (Bathmann, 2013, S. 121) zusammenfassen.

Bemerkenswert ist nun die schulische Station 2015. Frauke\* entscheidet sich zunächst für den Besuch eines Kollegs. Die Schulzeiten stimmen mit den *Außerhaus-Zeiten* ihrer Kinder überein. Auf den ersten Blick erscheint dieses Modell praktikabel. Doch bereits nach einem Halbjahr bricht sie die Schule wieder ab. Während dieser Zeit arbeitet sie auf 450Euro-Basis. Das Aufgeben des Schulbesuchs tagsüber scheint in Zusammenhang mit der daraus resultierenden Eingrenzung der familialen Zeit zusammenzuhängen. Im folgenden Jahr wird die jüngere Tochter ebenfalls eingeschult und die ältere wechselt von der Grundschule auf ein Gymnasium. In dieser Zeit unternimmt Frauke\* einen zweiten Anlauf. Dieses Mal entscheidet sie sich für eine andere Variante: *Online zum Abitur*. In dieser werden nur wenige Stunden (und diese abends) außerhalb des häuslichen Lebens verbracht. Da zu diesem Zeitpunkt nun auch die jüngere Tochter ihre schulische Laufbahn beginnt, wäre eine Wiedereingliederung in die Erwerbstätigkeit vorgesehen. Diese wird zugunsten der Erwachsenenschule weiter aufgeschoben. Bezüglich der Paarbeziehung erscheint hier nur der allgemeine Bildungsabschluss eine Anpassung zu erfahren.

Diese kurze Beschreibung des Falls verweist darauf, dass die Verhandlung von gemeinsamer Zeit sich hier vornehmlich um den familialen Alltag zu drehen scheint. Da sich Frauke\* gegen das Kolleg entschied, offenbart sie allerdings, dass es durchaus Spannungen geben könnte. Das Kolleg hätte es ermöglicht, dass der familiäre Alltag lebenspraktisch kaum Veränderung erfährt. Wenn die Kinder in der Schule sind, ihr Mann arbeitet, wäre Frauke\* anstelle im Beruf im Kolleg – genau das wäre nun ihr Job. Nun wird aber ein Modell umgesetzt, welches potentiell die gemeinsame Zeit bedroht. Obwohl Frauke\*, quantitativ betrachtet, mehr Zeit zu Hause ist, wird gleichzeitig diese Zeit für die schulbezogenen Aufgaben benötigt. Die Fallrekonstruktionen sollen Aufschluss darüber geben, inwiefern der

ZBW Einzug in die Beziehung erhält. So steht die Frage im Raum, was die äußere Anpassungsfigur zum Partner einerseits und die Verhandlung von Beziehungs- und Familienzeit andererseits aus der Perspektive von Frauke\* zum Ausdruck bringt.

### 8.1.1 „wenn ich jetzt nächste Woche mein Zeugnis kriege natürlich muss das neben seinem dann liegen“

In dem folgenden Auszug wird von der Interviewerin zunächst ein Angleichungsmotiv unterstellt. Dies wird nicht einfach mit einem ja oder nein beantwortet. Frauke\* nimmt die Frage zum Anlass über sich abspielende Szenen im Paaralltag, die das Thema des Leistungsabgleichs zwischen ihr und ihrem Mann betreffen, zu erzählen.

- I: Ja (.) °ja° (.) wars denn auch für dich n Ansporn zu sagen mein Mann hat einen höheren Abschluss ich möchte da gerne gleichziehen? Gabs da so ne (.) Motivation mal?
- F: Ehm naja gut wir haben jetzt scho:n so den Wit- Wettbewerb also wenn ich irgendwie (.) halt nach Hause komme mit ner Klausur und sage ja toll nur acht Punkte (.) eh dann sagt er ja ich wär froh gewesen wenn ich nur acht Pu- eh acht Punkte mal geschrieben hätte, wo ich dann sage ja gut der Unterschied is aber auch du hast die ganze Zeit nichts gemacht, du hast nur gefeiert, (.) und hast eh Spaß gehabt, und hast nich gelernt, und bei mir is es aber so: eh ich versuche das hinzubekommen und scheiter aber trotzdem; (.) ne //ja// und ehm (.) ja also (.) natürlich also ne, wenn ich jetzt nächste Woche mein Zeugnis kriege natürlich muss das neben seinem dann liegen und ehm wir werden uns darüber dann eh //ja// lustig machen //@(. )@// das is ehm ne, //ja// wo er dann auch gesagt hat ja okay dann legen wir aber dann bitte auch die eh Gehaltszettel daneben ich hab ja im Moment nur n 450 Euro Job, //ja// und er ne hat halt n richtiges Gehalt dann meinte er damit er sich dann auch mal gut fühlt ne @(. )@

Auch wenn das Forschungsinteresse nicht der Interviewerin gilt, sei zunächst ein Einblick in die rahmende Frage zu geben. Dabei fällt zunächst auf, dass *wars denn auch für dich n Ansporn* durch die Voranstellung von *denn auch* eine Anspielung auf vermeintlich andere gemacht wird. Als stünde die Frage im Raum, ob es *denn auch* wie bei anderen wäre. Dies wird vor allem dadurch ersichtlich, wenn eine Umstellung zu *wars für dich denn auch ein Ansporn* erfolgt. In diesem Fall würde der konkrete Ansporn einer von vielen sein, neben dem aus *auch* zur Entscheidung kam. Dabei ist der Gebrauch des Begriffs *Ansporn* zusätzlich auffällig. Etwas als *Ansporn* zu bezeichnen, ist mehr als eine bloße Motivation. Wenn etwas anspornt, ist der Wettkampfgeist aktiviert. Das zusammen mit der vorangegangenen Referenzsetzung setzt die Entscheidung zum ZBW mit dem Abgleich zu anderen in Verbindung. Die konkrete Ausführung des Ansporns besteht nun darin *zu sagen mein Mann hat einen höheren Abschluss ich möchte da gerne gleichziehen*. So wird dies einerseits zu einem Argument, was man auch bei anderen finden würde, was die Hemmschwelle etwas senkt, dem zuzustimmen. Andererseits wird der Abgleich damit unmittelbar auf eine signifikant andere Person übertragen, die in etwas besser ist, was den Ansporn auszeichnet. Spannend ist die Konstruktion zudem, da der Einschub *zu sagen* nicht die Tatsache des höheren Ab-

schluss des Partners direkt als Ansporn einordnet, sondern das Thematisieren dieser Ungleichheit. Somit wird der Ansporn in das Aussprechen dieses Vergleichs gelegt, was durch die Gegenüberstellung von *n Ansporn zu sagen mein Mann...* mit *n Ansporn, dass dein Mann...* ersichtlich wird. Da die Interviewerin hier nie zum Fall gemacht werden soll, sei zuletzt nur auf die finale Frage hingewiesen. *Gabs da so ne (.) Motivation mal* reproduziert in einem gewissen Sinne die Harmlosigkeit, da *mal* gleichzeitig auf das Unbedeutsame daran verweist und, dass diese *Motivation* auch gar nicht mehr heute Bestand haben muss. Mit der Gesamtsequenz wird demnach zum einen Frauke\* erlaubt darüber in dem Maße zu sprechen, dass es als unproblematisch empfunden wird, sollte es diesen Ansporn mal gegeben haben. Zum anderen kommt mit der Frage zum Ausdruck, dass ein gewisser Wettkampf durch das Aussprechen von einer Ungleichheit im Paar ausgehend von Frauke\* geweckt wird. Ganz im Sinne von „hey, mein Mann hat einen höheren Abschluss als ich, aber das kann ich ändern!“. *so ne* stellt das ganze abschließend aber auch als eine gewisse Merkwürdigkeit heraus. Kommen wir damit zu Frauke\* und was sie nun mit dieser Frage macht.

In Gänze betrachtet beschreibt Frauke\* eine Form des Abgleichens zwischen ihr und ihrem Mann, welche darin besteht, dass sie ihre schulischen Leistungen gegenüberstellen. Dabei geht sie auf die unterschiedlichen Bedingungen ein, unter denen die Schulzeit bestritten wird beziehungsweise im Falle ihres Mannes bestritten wurde. Sie stellt heraus, dass ihr Partner früher im Gegensatz zu ihr heute nichts für die guten Noten getan hat. Trotz ihrer Anstrengungen heute, will es ihr aber nicht so recht gelingen. Im restlichen Abschnitt greift sie den Abgleich nochmal in der Form auf, dass sie ihre Zeugnisse nebeneinanderlegen und über diese Praxis gemeinsam lachen können. Hierbei eröffnet sie, dass ihr Mann dann darauf bestehe, auch einen Vergleich auf beruflicher Ebene heranzuziehen, „damit er sich dann auch mal gut fühlt“. Über die Feinanalyse soll herausgestellt werden, inwiefern sich diese Abgleichform Ausdruck verschafft und welche Bedeutung der Paarbeziehung für den ZBW oder andersherum welche Bedeutung dem ZBW für die Paarbeziehung zugesprochen wird.

Ehm naja gut wir haben jetzt scho:n so den Wit- Wettbewerb

Frauke\* greift die Wettkampflöge inhaltlich auf und markiert diese einleitend direkt als nicht merkwürdig. Sie fasst es unter etwas Unproblematischen durch *naja gut (naja gut, so schlimm war es auch nicht)* zusammen. Dieser Redeanfang markiert zudem ein gewisses Eingeständnis.

Blicken wir einmal konzentrierter auf *wir haben jetzt scho:n so den Wit- Wettbewerb*. Als aller erstes ist auffällig, dass sie aus dem Wettbewerb ein gemeinsames *wir*-Unterfangen macht. Das ist insofern spannend, da ihr Partner nicht aktiv an dem Wettbewerb teilnimmt.

Frauke\* hat durch die Teilnahme am ZBW den Wettbewerb selbst eingerichtet. Sie ist die Initiatorin dessen. Der Begriff des Wettbewerbs an sich ist dabei auch interessant gewählt. So gestaltet sich ein Wettbewerb entlang des Eingangs konkurrierender Leistungen, die zur Bewertung stehen. So treten nicht zwei Personen wie in einem Sprint gegeneinander an (Wettkampf), sondern es handelt sich vielmehr um das Einreichen und Bewerben. Beispielsweise kämpfen in einem Schönheitswettbewerb die Teilnehmer:innen nicht aktiv gegeneinander, bis der/die Schönste übrig bleibt, sondern bewerben sich in diesem Falle mit ihrer Schönheit um den ersten Platz, wobei eine Jury über die Reihenfolge richtet. Mit Blick auf die Interviewerfrage könnte angenommen werden, dass Frauke\* ihren Schritt nicht als Figur des direkten Gleichziehens versteht, sondern eine durch die Teilnahme am ZBW eröffnete Chance einen Wettbewerb stattfinden zu lassen. Um welchen Preis es bei dem Wettbewerb geht, ist offen.

Das dem Wettbewerbsbegriff Vorangestellte kann in verschiedene Richtungen interpretiert werden. Dabei hilft, dass *jetzt* nicht betont wird. Dies würde eine Lesart hervorheben, die eine zeitliche Dimension betrifft (*wir haben jetzt schon so die Nase voll, wie soll das bloß noch werden.*). Da dies nicht der Fall ist, sollte die Dekontextualisierung dies im Sinne der Sparsamkeit ausblenden. Wenn in einer Unterhaltung über die Lebensperspektiven und potentielle Veränderungen in einer Familie gesprochen wird, wäre es legitim zu fragen, wie man sich die Zukunft in der Stadt mit Kindern vorstelle. So wäre eine wohlgeformte Antwort sicherlich *wir haben jetzt schon so den Plan, dass es in zwei Jahren zurück aufs Land geht*. Gerade wenn *jetzt* nicht betont wird und ein Kontrast herangezogen wird über *wir haben den Plan*, wird es weniger spruchreif. Es zeugt eher von einer vagen Beschreibung, etwas, was nicht ganz klar definierbar ist. Es liegt eine ungefähre Vorstellung vor. Gleichzeitig ist in der Unklarheit eine gewisse Relativierung zu erkennen. Wenn zwei Elternteile sich über ihre jugendlichen Kinder unterhalten, die nun immer häufiger auch alleine unterwegs sind und beispielsweise eine Mutter *wir haben jetzt schon so die Abmachung, dass sie sich einmal abends melden muss* sagt, werden mit dem Satzbeginn die Sorgen der anderen Eltern abgedeutet und damit relativiert (*es ist ja nun nicht so, dass wir keine Abmachungen haben aber übertreiben muss man es ja dann doch nicht*).

Dass sich das Ungefähre bei Fraukes\* Antwort nun vorfindet, ist nicht verwunderlich. Denn gerade weil es kein richtiger Wettbewerb sein kann, steht die Frage im Raum, wie dieser dann beschaffen ist. Mit der Relativierungslesart wird dem Wettbewerb etwas die Spannung genommen. Da Frauke\* erst mit *Wit-* ansetzt, was sie abbricht und mit *Wettbewerb* weiterführt, lässt sich gar nicht anders als annehmen, dass sie eigentlich *Witz* sagen wollte. Was den Wettbewerb auszeichnet, wird dem folgend etwas belächelt. Das Aufzeigen

dieses Aspektes, so sehr er auch deproblematisiert wird, macht darauf aufmerksam, dass die *Wir*-Konstruktion näher expliziert werden muss. Der Wettbewerb an sich wird nicht in Frage gestellt, sondern nur etwas daran relativiert.

also wenn ich irgendwie (.) halt nach Hause komme mit ner Klausur und sage ja toll nur acht Punkte (.)

In sich wird erst einmal das Vage (*irgendwie*) eingeleitet. Dabei wird über *also wenn ich irgendwie* versucht dem Wettbewerb nur erzählerisch eine Form zu geben. Es wird mit einer *wenn-dann* Konstruktion angesetzt, was eine Folgelogik unterstellt (*also wenn ich irgendwie helfen kann, lasst es mich wissen*). Dies gestaltet sich im Sinne einer beispielhaften Erzählung merkwürdig. So ist klar, dass sie sagen wollte *also wenn ich zum Beispiel halt nach Hause komme*. Dass anstelle von *zum Beispiel* nun *irgendwie* rückt, untergräbt die Beispielhaftigkeit. Stellen wir uns dafür einmal folgende Szene vor: Es findet ein Krisengespräch zwischen Trainer und Spieler statt, nachdem sich der Spieler unsicher gegenüber dem Verbleib im Team äußerte. Der Trainer fragt nach Gründen, worauf der Spieler entgegnet: *also wenn ich zum Beispiel zum Training komme und sehe heute sind wir nur zu dritt, habe ich schon keine Lust mehr*. Damit wäre klar gekennzeichnet, dass er eine von mehreren Ursachen beschreibt und diese nur als erstes Beispiel heranzieht. Hier könnte auch wohlgeformt weiter anschließen: *oder ein anderes Beispiel...* Dem gegenüber hebt *also wenn ich irgendwie zum Training komme und sehe heute sind wir nur zu dritt, habe ich schon keine Lust mehr* genau diese Situation als Ursache hervor. Auch wenn es andere Gründe geben mag, steht dieser im Zentrum der Überlegungen des Spielers aufzuhören. Auf den tatsächlichen Kontext zurückkommend, beginnt Frauke\* demnach mit der Schilderung einer Ursache (*wenn*), die für sie das markante an der Wettbewerbslogik auszeichnet. Die Konsequenz, ein *dann*, ist hier noch offen.

Der Abschnitt *halt nach Hause komme mit ner Klausur* erscheint typisch in der Erzählung einer Schülerin/eines Schülers über das Empfinden des *nach Hause kommen* mit vermeintlich schlechten Noten, beispielsweise zu den Eltern. Denn auch wenn inhaltlich kein Verweis auf die Note in diesem Sprechakt vorliegt, wäre eine Positiverzählung wenig wohlgeformt. Dabei ist es nicht zentral, ob es sich objektiv um eine schlechte Leistung handelt. Vielmehr geht es um die mit dem Erlebnis in Zusammenhang stehende Wahrnehmung dessen. Es stellt eher den Anfang einer Schilderung dar, die sich dadurch auszeichnet, dass diese für sich spricht (*halt*). Es muss gar nicht weiter erklärt werden. Zugleich bezieht dies eine resignierende Haltung ein (*es ist halt so*). Frauke\* beginnt demnach nun mit der inhaltlichen Gestaltgebung des Wettbewerbs, wobei durch die vorherige Sequenz ersichtlich wurde, dass

dies nicht ein Beispiel darstellt, sondern genau das denn Wettbewerb auszeichnet. Demnach bezieht sich der Wettbewerb auf eine Leistungsdimension, welche sie durch die Teilnahme am ZBW ins Spiel bringen kann.

Die Ausdeutung des Wettbewerbs endet an dieser Stelle noch nicht. Frauke\* führt weiter fort mit *ja toll nur acht Punkte*. Im Sinne einer auf der Notenskala eingeordneten Mittelmäßigkeit beginnt sie auf ihre Ausgangssituation in diesem Wettbewerb Bezug zu nehmen. Dabei handelt es sich nicht um einen Ausdruck von gravierendem Zweifel. Besser passt die Bezeichnung eines trotzigem Ärgernisses (*man ey*). So ärgert sie sich darüber in diesem Wettbewerb mit solch einer Leistung antreten zu müssen. Damit macht sie darauf aufmerksam, dass die Leistung der anderen Teilnehmenden am Wettbewerb demgegenüber besser sein werden. Da als weiterer Teilnehmer nur ihr Partner durch die anfängliche *wir*-Konstruktion angeführt wird, erscheint die Aussicht Angleichungsbewegung, welche sich als Wettbewerb kleidet, wenig erfolgsversprechend. Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Aufregung hinter *ja toll* sich als wenig krisenhaft ausdrückt. Ein tatsächlich schwerwiegender Ärger müsste sich anders zeigen. So richtig wichtig erscheint ihr der Abgleich damit nicht.

Über diese Dimension hinaus kommt eine weitere Komponente hinzu. Es wird eine gewisse Erwartungshaltung zum Ausdruck gebracht. Diese richtet sich an ihren Partner. Dafür müssen wir ernst nehmen, dass Frauke\* mit ihrer Art und Weise des Sprechens ein direktes Gespräch nachstellt. Sie simuliert demnach eine Szene, in der sie mit einer in ihrer Wahrnehmung nicht sonderlich zufriedenstellenden Note nach Hause kommt. Dies lässt sich leicht auf einen anderen Kontext übertragen. Stellen wir uns dafür vor, dass sich ein Student bei einem Kommilitonen darüber beklagt, dass krankheitsbedingt nur wenig Aufschub erhalten hat für die Abgabe seiner Abschlussarbeit. Würde er nun sagen *ja toll nur zwei Tage* macht er sich zum einen seinem Ärger Luft provoziert aber gleichzeitig eine solidarische Haltung seines Gegenübers. So wäre eine Reaktion wie *ja gut selbst Schuld hättest ja früher anfangen können* wenig geschmeidig. Viel eher ist erwartbar, dass in dem Gespräch der Kommilitone eine Art Aufmunterung wählen wird (*naja komm, wenn du das richtig planst jetzt, kriegst du das hin*). Übertragen wir dies auf den vorliegenden Fall, beginnt Frauke\* nun ihren Partner insofern einzubinden, dass sie von ihm erwartet, dass er sich ihrem Unterfangen solidarisch gegenüber zeigt. Ihre Anstrengung soll anerkannt werden. Dies bedeutet zugleich, dass ihr der ZBW ermöglicht, in der Paarbeziehung auf eine gewisse Art und Weise Anerkennung zu erhalten – auch wenn diese durch sie selbst eingefordert wird. Dies ist in seiner Gesamtschau im Wettbewerb eingebettet.

eh dann sagt er ja ich wär froh gewesen wenn ich nur acht Pu- eh acht Punkte mal geschrieben hätte,

Frauke\* schließt nun mit einer stellvertretenden Rede aus der Perspektive ihres Partners an. Damit kommt sie auf den Schluss der *wenn-dann* Konstruktion. Die Konsequenz besteht in der Reaktion ihres Partners. Diese umfasst manifest die Gegenüberstellung der Leistung, um Fraukes\* Note zu loben. Durch den Versprecher, den sie selbst auch als solchen durch die Korrektur aufzeigt, bricht sich latent etwas anderes Bahn.

Der Beginn *ich wär froh gewesen wenn* deutet in sich erst einmal die Anerkennung ihrer Leistung in der Form an, dass eine Art Beruhigungsfigur konstruiert wird (*ich wär froh gewesen wenn ich acht Punkte mal geschrieben hätte*). Damit stellt sie ihren Partner zwar als solidarisch dar, indem er ihre Leistung als schwierig ausruft, allerdings zeichnet sich auch bereits ohne die Einbindung des Versprechers ab, dass sie ihrem Partner damit auch eine Art Unverständnis für ihren Ärger unterstellt (*ich weiß gar nicht, warum du dich so aufregst, ich wär froh gewesen wenn es bei mir so gewesen wäre*). Damit erhält sie nicht einfach nur das eingeforderte Lob, sondern setzt ihren Partner in eine Vergleichssituation. In dieser wäre sie zwar die Person, die die bessere Leistung erbringt, diese aber nicht einfach als ihre anerkannt, sondern erst im Vergleich zu ihm gut wird. Er wird zum Maßstab der Leistung im Wettbewerb.

Nun rutscht ihr in diese Formulierung der Versprecher. *nur acht Punkte* markiert demnach einerseits, dass sie nicht so leistungsstark ist wie er es war, erfährt also auf dem Weg ihrer Angleichung einen Rückschlag – der Maßstab scheint hoch gewählt zu sein. Andererseits verstärkt diese Fehlleistung das schon vorher ihrem Partner vorgeworfene Unverständnis und das Lob verschwindet hinter einer Entwertung durch die eigene Überhöhung (*ich wär froh gewesen wenn ich nur einmal hätte streichen müssen. Bei mir war es deutlich mehr Arbeit als bei dir*). Die Betonung von *froh* bestärkt diese Lesart.

Zuletzt macht die Setzung von *mal* in dem Sprechakt auf die Schwierigkeit des stellvertretenden Sprechens aufmerksam. So würde *ich wär froh gewesen wenn ich mal acht Punkte geschrieben hätte* die Abgeschlossenheit betonen und damit auf die Erfahrung in der Vergangenheit verweisen. Dies wäre damit aus der Perspektive ihres Mannes die korrekte Form. Da *mal* später angeschlossen wird, handelt es sich um ein Sprechen im Prozess, eröffnet also zukünftige Leistungen, die besser als diese sein können. Damit mischt sich folglich ihre eigene Laufbahn in die Perspektive der Erzählung aus der Sicht ihres Partners, was es zu ihrer Erzählung macht und nicht seiner.

Dass Frauke\* dies aus der Perspektivübernahme schildert, führt zu dem Bild eines verständnislosen, sich höherwertig fühlenden Partners. Auch wenn sie den Versprecher kor-

rigiert, ändert dies nichts daran, dass es ausgesprochen wurde. Und selbst die Korrektur ist nur ein oberflächliches Lob. Wenn man dies auf die Entscheidung zum ZBW im mittleren Erwachsenenalter überträgt, lässt sich zusammenfassen, dass der als Wettbewerb verstandene Weg der Angleichung von Frauke\* die Frage betrifft: Wer kann die bessere Leistung vorweisen? Da es sich bei dem Anteil ihres Partners im Wettbewerb um eine bereits abgeschlossene Leistung handelt, kann er nicht als aktiver Teilnehmer verstanden werden. Seine Leistung wird zum Maßstab, an dem sie sich zu messen versucht. Sie selbst ist also diejenige, die die Konstruktion der Höherwertigkeit ihres Mannes herbeiführt. Dabei eröffnet ihr der ZBW überhaupt erst die Chance Teil eines solchen Wettbewerbes sein zu können.

wo ich dann sage ja gut der Unterschied is aber auch du hast die ganze Zeit nichts gemacht, du hast nur gefeiert, (.) und hast eh Spaß gehabt, und hast nich gelernt, und bei mir is es aber so: eh ich versuche das hinzubekommen und scheiter aber trotzdem;

In gewisser Weise holt Frauke\* nun zum Konter aus. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass sie die aus ihrer Perspektive konstruierte Abwertung ihres Partners bearbeiten muss. *wo ich dann sage ja gut der Unterschied is aber auch* stellt den Beginn einer Verteidigungshaltung dar. Diese formuliert sie in einer direkten Rede an ihren Mann. Dies ist sprachlich gerade deswegen bemerkenswert, da er beim dem Interview nicht anwesend ist. So handelt es sich um eine Pseudoanklage. Die Verteidigung wird nicht gegenüber der Interviewerin aufgebaut. Dies legt die Differenz zu *der Unterschied is aber auch dass er die ganze Zeit nichts gemacht hat,...* offen. Mit der Imagination in ein Beziehungsstreitgespräch stellt Frauke\* ihre Anklage umso stärker heraus. Damit legitimiert sie vor allem ihre Situation vor sich selbst. Es formt sich immer klarer das Bild der Angleichungsproblematik ihrerseits. So sehr sie auch versucht an ihren Partner heranzukommen, will es ihr einfach nicht gelingen. Mit dem anschließenden Abgleich der Umstände (*und bei mir is es aber so:*) reproduziert sich dieses Problem. Sie beginnt zu erklären, weswegen sie im Wettbewerb nicht gleichziehen kann. Es handelt sich dabei nicht um eine stabile *aber*-Konstruktion. Die Logik von *bei dir war es X aber bei mir ist es Y* wird nicht eingelöst. *Bei dir war es X und bei mir ist aber Y* führt zu einer Steigerungsfigur, in der sie ihre Situation gegenüber der ihres Partners als besonders herausstellt. Dies wiederholt sich auch in der nachfolgenden Sequenz, in der sie manifest sagen möchte, dass sie trotz ihrer Anstrengungen scheitert. Dies misslingt ihr und es ist strukturell ebenfalls eine Steigerung. Damit wird *ich versuche das hinzubekommen* als auch das Scheitern zu einer Belastung. Auf den Lebensalltag übertragen verweist sie damit unmittelbar auf die Anforderung, die der Schulbesuch für sie als Erwachsene – und den Kontext einbezogen auch als Mutter, Hausfrau und nebenberuflich Angestellte – mit sich

bringt. Es verdichtet sich die Struktur entlang der Hypothese, dass Frauke\* sich selbst gegenüber nicht einfach anerkennen kann, dass das Projekt der Angleichung von ihr nur initiiert wurde. Durch die Betonung von der Höhe des Maßstabs ihres Partners sowie der Hervorhebung ihrer eigenen schwierigen Lage in diesem Wettbewerb, kommt man nicht umhin sich zu fragen, warum sie diesen dann überhaupt eröffnete – scheint sie diesen doch aus ihrer Perspektive eh nicht gewinnen zu können.

ne //ja// und ehm (.) ja also (.) natürlich also ne, wenn ich jetzt nächste Woche mein Zeugnis kriege natürlich muss das neben seinem dann liegen und ehm wir werden uns darüber dann eh //ja// lustig machen //@(.)@//

Im weiteren Verlauf reproduziert sich die Struktur. Das manifeste gemeinsame Lachen über die Situation der nebeneinanderliegenden Zeugnisse füllt sich mit Spannung. Zunächst einmal wird die Aktion als *natürlich*, also selbstverständlich gekennzeichnet. Was hier so selbstverständlich markiert wird, ist das Einrichten eines Leistungsabgleichs.

*wenn ich jetzt nächste Woche mein neues Auto kriege* zeigt als strukturhomologes Beispiel auf, dass die Sequenz mit dem Ausspruch von Stolz beginnt. Dies mündet in einer Zurschaustellung und rekuriert auf einen angestrebten Statusgewinn. Würde genau diese Szene weitergeführt (*wenn ich jetzt nächste Woche mein neues Auto kriege*) *natürlich muss das neben seinem dann stehen*, dann drückt sich darin Vergleichslogik aus. Es wird ein Statusabgleich präsentiert. Auch hier gilt aber wiederholt: Das Auto, was bereits da war, neben welchem das eigene dann zu stehen hat, ist der Status-Maßstab.

Die Spannung offenbart sich nun über die anschließende Sequenz. Das gemeinsame Lachen über diese Szene ist nur äußerlich. Das worüber sich lustig gemacht wird, ist nicht die Situation an sich. Wenn sie sich *darüber dann lustig machen* werden, bezieht den selbst eingerichteten Versuch der Statusangleichung ein. Das führt in letzter Konsequenz zu dessen Nicht-Vollzug.

das is ehm ne, //ja// wo er dann auch gesagt hat ja okay dann legen wir aber dann bitte auch die eh Gehaltszettel daneben ich hab ja im Moment nur n 450 Euro Job, //ja// und er ne hat halt n richtiges Gehalt dann meinte er damit er sich dann auch mal gut fühlt ne @(.)@

Wiederholt beginnt Frauke\* die Perspektive ihres Mannes einzunehmen. *wo er dann auch gesagt hat* rekuriert auf ein Eingeständnis, welches sie ihm an dieser Stelle zuschreibt. Spannenderweise schließt dann eine Erzählung an, die inhaltlich auf kein Eingeständnis hinausläuft. Dies kündigt sich bereits über *ja okay* an. Hierbei handelt es sich um kein echtes Eingestehen, sondern symbolisiert ein gewisses Kapitulieren (*ja okay dann machen wir das so*). Das wird durch die weiteren Sequenzen um eine Art Abgleich ergänzt. Mit *dann legen*

wir aber dann bitte auch die eh Gehaltszettel daneben wird zwar erst einmal zugestimmt, dies kommt aber nicht ohne einen Zusatz aus. In einem Gespräch über die Regelung der Familienbesuche an Feiertagen erkennt *ja okay dann besuchen wir dann bitte aber auch meine Eltern* zwar einen vorangegangenen Vorschlag an, versucht aber eine Gleichbehandlung ins Feld zu führen. Wird mit *ja okay dann besuchen wir aber auch meine Eltern* kontrastiert, fällt auf, dass die sich Einforderung der Gleichbehandlung latent nicht einlösen lässt. Dies ist auf *dann bitte* zurückzuführen. Im Sinne von *wenn wir uns das Thema jetzt vornehmen dann bitte aber auch richtig* verweist dieser Sprechakt auf ein gewisses Verdeutlichen von Inkonsequenz. Mit Blick auf den Fall wird die Unaufrichtigkeit des Wettbewerbs herausgestellt. Frauke\* löst mit dem Eintritt in den ZBW den Wettbewerb aus und nutzt ihren Mann als Vergleichsmaß (Noten des Mannes). Das macht zunächst sie zur Initiatorin des Wettbewerbs. Wenngleich sie sich mit dem Bezug auf die *Gehaltszettel* dem Sieger sogleich unterworfen hat. Es reproduziert sich ein Devotismus in der Form, dass auch die berufliche Vergleichseinheit (*Gehaltszettel*) ihr keine Chancen je einräumt. Das folglich nur eine weitere Ebene des fehlgeschlagenen Angleichens eingerichtet wird, lässt sich daraus ableiten, dass die Leistungen von ihrem Mann, an denen sie sich misst, in der Vergangenheit erbracht wurden. Demnach ist der Einbezug der aktuellen Umstände nicht legitim. So bleibt sie hinsichtlich der Bildungs- als auch Prestigeebene des Berufs ihm untergeordnet. Ihre devote Haltung kommt verstärkt auch im Abgleich (*er ne hat halt n richtiges Gehalt*) zum Ausdruck. Das abschließende Lachen folgt dieser Logik.

Es gilt zusammenfassend festzuhalten, dass sich die Paardynamik den ZBW betreffend wenig zugewandt verhält. Dies führt Frauke\* nun auf mehrere Faktoren zurück. Fraukes\* Entscheidung für den ZBW trifft innerhalb der Paarbeziehung für sie zunächst einmal auf keine bedingungslose Anerkennung. Dies mündet in dem Versuch der Selbstbestätigung. Doch auch vor sich selbst scheint sie diese Entscheidung nicht ganz anerkennend präsentieren zu können. So muss die Teilnahme am ZBW anders eingesetzt werden. Sie ermöglicht es ihr eine Angleichungsstrategie auszubauen. Es kommt zu einem Wettbewerb. Dieser besteht in dem Abgleich der Leistungen, wobei von Anfang an die Ungleichheit dafür sorgt, dass Frauke\* ihren Mann als oberstes Maß anerkennt. Damit kann sie gar nicht anders, als sich ihm unterzuordnen. Die Leistungen ihres Partners sind in der Vergangenheit bereits abgelegt und sein Gewinn daraus in Form eines prestigeträchtigen Berufs bestätigt. So wird es ein Wettbewerb, der auf eine Aufholjagt angelegt ist, welche gar nicht gewonnen werden kann. Ihr Mann wurde schon zum Sieger erklärt.

Die Fallrekonstruktion eröffnete damit, dass es um die Frage geht, was der Besuch des ZBWs für die Paarbeziehung bedeutet und nicht andersherum. Kurz: Der ZBW ist das Mit-

tel, um sich überhaupt erst für eine Angleichheitsbewegung zu bewerben. Dass sich diese Bewegung dann nicht tatsächlich vollziehen lässt oder vielleicht auch gar nicht so relevant ist, ist Ausdruck der Fallspezifik.

### 8.1.2 „natürlich unterstütz ich dich weil du hast mich auch unterstützt“

Um den Fall zu konturieren, wurde ein weiterer Ausschnitt aus dem Interview ausgewählt. Im Zentrum soll die Frage stehen, inwieweit die Situation der Eingebundenheit in der Schule für die Familienzeit relevant ist. Es wurde durch die Fallauswahl ersichtlich, dass das Abendgymnasium im Zeichen einer Eingrenzung von gemeinsamer Zeit steht. Dafür wurde eine Szene ausgewählt, in der die neue Situation und die Verbindung von Schule und Erwachsenenstatus zum Thema gemacht werden. Bisher spielte der familiäre Alltag noch keine Rolle, was nun in einem ersten Schritt fokussiert werden soll. Darüber hinaus bietet dies die Möglichkeit die Dynamik der Beziehung weiter zu verstehen und einzuordnen. Dies hilft auch gerade deswegen weiter, da die Bedingungen unter denen der Schulbesuch vollzogen wird bisher noch unbeleuchtet blieben.

- I: Ja (.) wie ist das (.) bei dir eh in der Familie, also mit deinem Mann und aber auch den Kindern wie sehen die das, dass du jetzt wieder Schüler bist,
- F: Also (.) mein Mann (.) denk ich mal der is manchmal schon am Fluchen weil der wirklich jetzt alles alleine macht am Wochenende mit den Kindern, und e:h wenn ich halt inner Klausurphase bin, dann eh muss er auch halt haushaltsmäßig alles machen, //ja// und er hat ja trotzdem auch noch seinen Vollzeitjob, (.) ehm also (2) also e:r is schon am Kämpfen; also er find das toll, er unterstützt es auch und er ist auch //ja// total stolz, und eh freut sich auch und ehm ich glaube das ist auch weil ich mit ihm ins Ausland gegangen bin und einfach, wir warn ja auch noch nicht verheiratet das is einfach so dass er sagt hey wenn du irgendwas will:st //ja// ne dann mach das //ja// ne wenn du irgendwas willst mach es bitte (.) und ehm (.) naja das is war ja jetzt halt mein Wunsch oder ist mein Wunsch das Abitur halt zu machen, und dann eh hat er gesagt ja natürlich unterstütz ich dich weil du hast mich auch unterstützt und hast, eh hier alles stehen und liegen lassen und deswegen zieht er das durch (.)

Zur Einordnung der Szene sei kurz auf die Interviewerfrage eingegangen. Da keine Betonung des *dir* vorliegt, kann davon abgesehen werden zu mutmaßen es ginge hier um einen Vergleich. Viel eher steht die konkrete Familiensituation im Zentrum des Interesses. Die Fortsetzung stellt demgegenüber eine merkwürdige Ausdifferenzierung vor. Da Frauke\* erwachsen ist und in einem Haushalt mit ihrem Mann und ihren Kindern lebt, sollte ohne den Zusatz bereits klar sein, dass es um diese Familie geht. Die Überflüssigkeit von *also mit deinem Mann und aber auch den Kindern* betont demnach die konkreten Personen. Doch es liegt mehr als das vor. Dies macht der Kontrast zu *also dein Mann und aber auch deine Kinder wie sehen die das* deutlich, was ebenso auf konkrete Personen zuspitzen würde. Die Gesamtkonstruktion *wie ist das (.) bei dir eh in der Familie, also mit X und aber auch Y* verweist latent auf die Umgangsformen in der Familie. So wird nicht damit anfangen sie über die Meinung der Familienmitglieder zu ihrem Schulbesuch zu befragen, sondern es

geht primär um das Miteinander durch diese von ihr herbeigeführte Situation. Hinzu tritt dann im zweiten Abschnitt die Meinungsfrage *wie sehen die das, dass du jetzt wieder Schüler bist*. Dabei ist die Frage *wie siehst du das* im Vergleich zu *was meinst du dazu* eine Art Bitte um Einschätzung. Dies auf den Kontext überführt, verlangt von Frauke\* über Einschätzungen von ihrem Mann als auch den Kindern zu sprechen, wobei mit der Frage *wie etwas gesehen wird* einhergeht, dass eine kritische Haltung erwartet wird. Auf diese wird vermeintlich auch Wert gelegt. So kommt in der Frage zum Vorschein, dass die Interviewerin vermutet, dass es hinsichtlich der Situation von Frauke\* auch andere Stimmen gibt in der Familie, die das ganze eventuell kritischer einschätzen. Die finale Formulierung *dass du jetzt wieder Schüler bist* betitelt den Schulbesuch als eine Art Rückfall, was die Erwartungshaltung von nicht ausschließlich kritikfreien Positionen in ihrer Familie reproduziert.

Frauke\* verweist inhaltlich zusammengefasst in ihrer Antwort auf die alltäglichen Schwierigkeiten, die sich vor allem für ihren Mann jetzt durch ihren Besuch am ZBW ergeben. Gleichzeitig möchte sie hervorheben, dass er sie bei diesem Schritt aber dennoch unterstützt, wie auch sie ihn bei seiner beruflichen Mobilitätsentscheidung unterstützte.

Also (.) mein Mann (.) denk ich mal der is manchmal schon am Fluchen

Mit *Also (.)* zu Beginn wird nun zu einer längeren Erzählung ausgeholt. Die grundlegende Form *mein Mann is manchmal schon am Fluchen*, ist erst einmal die Schilderung einer Beobachtung. Durch *manchmal* wird diese zeitlich auch direkt eingegrenzt und damit entdramatisiert. *Am Fluchen* zu sein stellt eine Praxis des Aufregens dar, die sich vor allem durch ein Genervtsein auszeichnet, welches stark verbalisiert wird. Dies tritt zum Beispiel in Zusammenhang mit Reparaturarbeiten auf, welche einem nicht so leicht von der Hand gehen wollen. Es stellt dann ein Aufregen über sich in der Situation dar und äußert sich zumeist mit lautem Schimpfen. Nun tritt diese Formulierung aber als *mein Mann (.) denk ich mal der is manchmal schon am Fluchen* auf. Das Hinzufügen gestaltet sich wie eine Suchbewegung, in der sie nur vermutet, wie es dem Mann damit geht. Das ist nun insofern bemerkenswert, als dass erwartbar wäre, dass sie weiß, wie ihr Partner die Situation wahrnimmt, beziehungsweise was er davon hält. Das manchmal auftretende Fluchen ihres Mannes wird demnach zu etwas, was sie sich zumindest als Haltung ihres Partners gut vorstellen kann aber nicht direkt beobachtet. Sie nimmt hier also eine Deutung ihres Mannes vor. Sie ordnet ihn hinsichtlich der Situation so ein, dass er sich darüber aufregt und ihn irgendetwas daran stark zu nerven scheint. Das ist nun natürlich bereits eine spannende Annäherung an die Dynamik, welche sich im Paar abspielt, wenn es um das Thema des ZBWs geht. Dass Frauke\* ihren Mann

demgemäß einschätzt, spricht dafür, dass sie eine entschuldigende Haltung einnimmt. Zumindest deutet sich an, dass sie etwas daran nachvollziehen kann und sehr vorsichtig in der Formulierung ihrer Annahme ist. Wäre *also mein Mann is manchmal schon am Fluchen* eine Feststellung und Beschreibung der Situation gewesen, nimmt sich die tatsächliche Formulierung Zeit und ordnet es als *ich kann mir gut vorstellen, wie es ihm geht* ein. Warum sie ihn so einschätzt, führt sie in der nachfolgenden Sequenz aus.

weil der wirklich jetzt alles alleine macht am Wochenende mit den Kindern, und e:h wenn ich halt inner Klausurphase bin, dann eh muss er auch halt haushaltsmäßig alles machen,  
//ja//

Die Begründung, wie sie zu ihrer Einschätzung kommt, führt sie inhaltlich auf die Mehrbelastung zurück. Dabei drückt sich zum einen die bereits aufgekommene in gewisser Weise verständnisvolle Haltung aus. Dies wird in der anerkennenden Form maximiert. Dabei markiert die Stellung des *wirklich* im Sprechakt eine gewisse Vehemenz, wonach sie das nicht bloß anerkennt, sondern auch überrascht ist (*man mag es kaum glauben*). Die Unglaubwürdigkeit spiegelt sich auch in der etwas distanzierenden Formulierung *der* wieder. Sie bezeichnet die Zeit mit den Kindern dabei nicht als eine Pflichterfüllung, der er nun netterweise nachkommt, sondern als eine selbstständig von ihrem Mann vollzogene Entscheidung. Dies wertet ihn und seine Wahrnehmung der Vaterrolle auf.

An dieser Stelle zeigt sich, dass Frauke\* – äquivalent zur vorherigen Rekonstruktion – eine devote Haltung einnimmt. Dies zeigt sich aber hier nun nicht wie vorher über das nicht Herankommen an ihren Mann als Maß. Ihre eigene Leistung, auch nur als Versuch einer Anpassung, ist gar nicht mehr thematisch. Sie neigt schon fast dazu, sich für die Teilnahme am ZBW zu entschuldigen (*wenn ich halt inner Klausurphase bin, dann eh muss er auch halt haushaltsmäßig alles machen*,). Diese *wenn-dann* Konstruktion legt zudem offen, dass sie hinsichtlich einer häuslichen Arbeitsteilung ansonsten mitarbeitet. Mitarbeiten erscheint hier treffend, da sie mit der Bezeichnung *alles* darauf aufmerksam macht, dass ihr Partner zwar sonst nicht *alles* erledigt, aber auch eben nicht nichts. Frauke\* steht es an dieser Stelle nicht zu, sich selbst für beispielsweise eine Mehrbelastung durch die Schule zu loben. Was Kaufmann (1994) mit der „Übertreibung im Gewande moderner Helden“ (S. 176) den Männern selbst zuschreibt, indem sie ihre häusliche und erzieherische Mitarbeit betonen, übernimmt hier Frauke\*.

und er hat ja trotzdem auch noch seinen Vollzeitjob, (.) ehm also (2) also e:r is schon am Kämpfen; also er find das toll, er unterstützt es auch und er ist auch //ja// total stolz, und eh freut sich auch

Diese Sequenz reproduziert die bisherige Struktur und perfektioniert die Rolle des Helden. Hinzukommend nimmt sie nun verstärkt die Schuld für diese Situation auf sich und bedankt sich implizit bei ihrem Mann, dass er das für sie auf sich nimmt. Dabei gelingt ihr keine geschmeidige Unterstützungsfigur, sondern sie konstruiert in ihrem Mann denjenigen, der es überhaupt erst möglich macht. Ihre Teilnahme am ZBW wird in dieser Konsequenz von ihm abhängig. Die fast schon übertriebene Aneinanderreihung von Synonymen seiner Positivhaltung gegenüber ihrer Entscheidung schließen ohne ein *aber* nach *Kämpfen* an, was es in der Gesamtgestalt merkwürdig macht. Mit *aber* hätte sie durch die Gegenüberstellung aufzeigen können, dass er sie *trotz* der Widrigkeiten unterstützt, was ihn weiterhin stark hervorheben und gelobt hätte hinsichtlich seiner Solidarität. Folgt man nun der Logik einer Aufzählung, kann man es nicht anders lesen, als dass sie ihrem Mann zuschreibt, dies alles gerne zu tun und er ihr in gewisser Weise dankbar dafür ist. Die Sequenz *also e:r is schon am Kämpfen; also er find das toll*, bringt die Figur eines Helden damit vollends zum Vorschein.

Die weiteren Aufzählungen folgen nun zwar weiterhin der Übertreibungsfigur, ändern aber etwas ihre Form. Wenn es um Unterstützung, Anerkennung und ein Sich-für-den-andere-Freuen geht, verliert dies durch die wiederholende Einbindung von *auch* an Glaubwürdigkeit und man beginnt ein *aber* zu erwarten.

und ehm ich glaube das ist auch weil ich mit ihm ins Ausland gegangen bin

An dieser Stelle nimmt die Erzählung eine spannende Wendung. Zunächst einmal schließt sie mit *und* an, was die Erzählkette fortsetzt. Es folgt zumindest auf den ersten Blick nicht das *aber*, was sich in der vorher strukturlogisch anbahnt. Sie spricht manifest wohlwollend betrachtet über eine Art Revanchieren im positiven Sinne – aus Dankbarkeit wird eine Gegenleistung erbracht. Dies lässt einen bereits ohne Feinanalyse etwas irritiert zurück, da wir es hier mit einem Reden über Dankbarkeit-Zeigen in einer Paarbeziehung zu tun haben, welche in ihrer typischen Form gerade durch Bedingungslosigkeit gekennzeichnet ist. Doch dazu mehr über den rekonstruktiven Zugriff.

Mit *ich glaube* macht sie deutlich, dass es sich bei dem folgenden Grund um eine Mutmaßung ihrerseits handelt. Da *glauben* im Gegensatz zu *denken* verstärkt auf eine emotionale Orientierung setzt und weniger Rationales zum Ausdruck bringt, verlagert sie die An-

nahme des Grundes auf ihre Gefühlebene. Es handelt sich dabei um keinen Abwägungsprozess, sondern um ein Gefühl, was sie hat. Es schließt *das ist auch* an, wobei *das* einen resümierenden Charakter aufweist und damit alles Vorangegangene einschließt. Damit wird all die von ihrem Partner ausgehende Selbstlosigkeit als auch die uneingeschränkte Umsetzung des *muss* auf eine gemeinsame Ursache zurückgeführt. Durch *auch* setzt sie aber zugleich eine Einschränkung, in der Form, dass es noch andere Gründe zu geben scheint. Demnach stellt sie nun der vorher konstruierten Heldenfigur einen Antagonisten gegenüber. Vielleicht handelt ihr Mann doch nicht nur so, weil er einfach so ist?

Die nun folgende Sequenz bringt eine Veränderung in die Erzählung und Frauke\* eröffnet eine für die Paarbeziehung in sich zunächst merkwürdige Vertragslogik. Stellen wir uns vor, eine Person erzählt über einen Streit, welcher sich zwischen ihm und einer anderen Person zugetragen hat im Beisein von mehreren anderen. Die Person schildert dies im Nachhinein und sagt *ich habe ihn dann erstmal zur Seite genommen, weil ich mit ihm alleine da drüber sprechen wollte. Das ging ja auch einfach nur ihn und mich was an*. In diesem Beispiel wird deutlich, dass *weil ich mit ihm* zunächst einmal das eine dyadische Praxis hergestellt wird, welche einer gewissen Kooperationslogik folgt. Stellen wir zur weiteren Strukturerschließung einmal *weil ich mit ihm aufgewachsen bin* und *weil wir zusammen aufgewachsen sind* gegenüber. Beide beschreiben manifest ein gemeinsames Großwerden. Die Differenz wird durch die Schnittmenge von *ich* und *wir* markiert. *wir zusammen* ist dabei die klare Äußerung eines gemeinsamen, vereinten Großwerdens. *ich mit ihm* stellt demgegenüber kein Kollektiv, sondern ein Kooperativ her.

Übertragen auf den Fall beschreibt Frauke\* eine *mit*-Bewegung hinsichtlich der berufsbedingten Mobilität ihres Mannes. Die vorherige Lesarterschließung offenbarte, dass es sich hierbei um eine kooperative aber nicht gemeinsame Praxis handelt. Sie ist *mit ihm* mitgegangen, sie sind nicht *gemeinsam* gegangen. Das erweist sich vor dem Hintergrund beruflicher Mobilitätsentscheidungen als durchaus anknüpfungsfähig. So beanspruchen Mobilitätsentscheidungen im Paar eine Art Verhandlung, sodass „Abmachungen einen langfristigen Interessenausgleich sichern können“ (Bathmann et al., 2013, S. 245). In diesem Zusammenhang wäre ihr Mitgehen ins Ausland der Ausdruck einer Erwartungshaltung, welche eine Gegenleistung irgendwann einfordern könnte. Dies wird demnach durch den Kooperationsmodus versucht im Sinne einer moralischen Pflicht der anderen Person gegenüber herzustellen. Es lässt sich weiter festhalten, dass „eine Mobilitätsentscheidung zunächst einmal einen Part zum Gewinner und den anderen zum Verlierer macht“ (ebd.). Frauke\* wäre in dem Falle erst einmal die Verliererin. Dies ist nur solange paardynamisch akzeptabel, wie für sie der Anspruch des Ausgleichs gelten kann. Hier kommt nun der ZBW ins Spiel. Da

Frauke\* diese Figur als Erklärung heranzieht, verweist sie strukturell nun auf ein Spannungsverhältnis: Zum einen zeigt sie sich stark devot und hoch anerkennungsfähig, was den Umgang ihres Partners mit ihrem Besuch am ZBW angeht. Zum anderen verweist sie darauf, dass sie das eigentlich gar nicht sein müsste – schließlich löst sie sozusagen nun ihren Teil der Abmachung ein. Damit hat sie nun ein echtes Verortungsproblem. Es gelingt ihr keine geschmeidige Anerkennung der eigenen Entscheidung mit gleichzeitigem Verweis auf die Solidarität in der Paarbeziehung. Sie kann nicht anders als es in einen Abgleich mit ihrem Mann zu bringen, wobei sie das ihr Zustehende nicht einfach als solches markiert. Ihr Mann löst im Sinne der Ausgleichslogik seinen Teil ein, indem er nun sie entlastet – er hält sich strenggenommen einfach an den Deal. Frauke\* hingegen scheint genau mit dieser Situation nun nicht zurecht zu kommen. Es stellt sich viel eher heraus, dass sie über die sprachliche Hinführung auf die Kooperationslogik über *ich glaube das ist auch weil* ein gewisses Unwohlsein zum Ausdruck bringt. Sie stellt das Einlösen des partnerschaftlichen Ausgleichs damit als von ihr eingerichtetes Pflichtgefühl in ihrem Partner heraus. Dies führt in Konsequenz dazu, dass es für sie nie die vertragliche Logik gab, die ihr Mann nun aber einlöst. Der Besuch des ZBWs wäre in dem Fall nicht einfach etwas, was sie für sich tut, sondern vor allem für ihn, um dem partnerschaftlichen Kooperationsmodus gerecht zu werden.

und einfach, wir warn ja auch noch nicht verheiratet

Nach der Weiterführung *und einfach*, die auf einen weiteren Grund hinlaufen würde, der in sich einen in Fraukes\* Augen unbestreitbaren Fakt bezeichnen würde, bricht sie ab und führt den Satz anders weiter. Der Abbruch lässt sich aufgrund der Intonation ableiten, da sich nach einfach ihre Stimme hebt. Wohlgeformt hätte eine lückenlose Fortsetzung zum Beispiel *einfach weil wir ja auch noch nicht verheiratet waren* heißen können. Dies würde sich in der Form an das Vorangegangene anschließen, als dass es inhaltlich die Begründung hinter der Begründung wäre *das ist auch weil ich mit ihm ins Ausland gegangen bin, weil einfach wir ja auch noch nicht verheiratet waren*, was nur ohne *und* auskäme. Anstelle irgendeiner Begründungslogik tritt eine Ausführung über die Zeit des Auslandsaufenthalts.

Das Auslassen von *ja*, zum Beispiel in *wir waren bei der Geburt des Kindes auch noch nicht verheiratet*, versteht sich als Normalitätserzeugung. Wenn andere beispielsweise ihre Sorgen bezüglich des Elternwerdens ohne Trauschein sprechen, würde dieser Sprechakt versuchen die Sorgen durch den Verweis auf *ach bei uns war das auch so* zu nehmen. Das zäsuierende *ja* (*wir waren bei der Geburt des Kindes ja auch noch nicht verheiratet*) markiert verstärkt die Normalitätsfigur auf Grundlage der eigenen Erfahrung (*bei uns war das ja auch*

so), was sie also gleichzeitig doch zu etwas Besonderem macht. Damit wird die eigene Geschichte zum Orientierungsrahmen für andere. Dass eine Heirat stattfindet, war zumindest zu diesem Zeitpunkt *noch nicht* sicher. Dies nimmt Bezug auf einen normativen Anspruch von Ehe, welcher zunächst *noch nicht* aber später *dann schon* eingelöst wurde. Die Ehe wird zu einer Referenzkategorie für die Abgrenzung durch ein Verständnis von Abweichung und Norm. Erst wenn die normative Vorstellung über den klaren Ablauf von erst Heirat, dann Kinder besteht, kann mit der Abweichung davon eine Besonderheit herausgestellt werden. Diese gilt es dann gar nicht als Besonderheit, sondern als Normalität in der Erzählung zu verkörpern.

Mit diesem Einschub schafft Frauke\* die Herstellung der Referenz Ehe. Diese wird hier nicht unter dem Zeichen von Liebe verhandelt, sondern dient als Markierung einer Besonderheit. Wenn als Besonderheit markiert wird, dass man *noch nicht verheiratet war* und sie *mit ihm ins Ausland gegangen ist*, folgt dies strukturell einer *trotz*-Konstruktion. So betont Frauke\* ihre eigene bedingungslose Gefolgschaft. Genau hier zeichnet sich nun ab, woher die Schwierigkeit für Frauke\* kommt, dass sie diese von ihrem Mann als vertragliche Einlösung vollzogene Unterstützungsleistung nicht bedienen kann. Sie folgt einem Beziehungsmodell, das Maier (2022) unter der „biografische[n] Selbstverständlichkeit“ (S. 82) resümierte und erhebt dabei keine Ansprüche auf eine wechselseitige karrieristische Unterstützung.

das is einfach so dass er sagt hey wenn du irgendwas will:st //ja// ne dann mach das //ja//  
ne wenn du irgendwas willst mach es bitte (.)

Nun schreibt Frauke\* ihrem Mann zu, dass er sie zur Umsetzung ihrer individuellen Wünsche auffordert. Sie betont, dass daran nichts zu ändern ist (*das is einfach so*), es also hingenommen werden muss. Was Frauke\* einfach hinzunehmen hat, ist, dass ihr Mann von ihr erwartet, dass sie von ihm losgelöst agiert. Die Figur *wenn du irgendwas willst dann mach das* hebt genau das hervor und betont die Individualität. Das vorangestellte *hey* erweist sich dabei als Ausdruck einer Ansprache, eines Appells.

In der Zusammenschau lässt sich durchaus eine Phrase nahe des Coachings darin wiedererkennen. So handelt es sich um eine Art Standardmotivationsprech, welcher auf ein *lass dich von nichts und niemandem aufhalten* anspielt. Dies zeigt sich vor allem durch das allumfassende *irgendwas*. Damit ist es zugleich – wie ein Glückskeksspruch – auf alles übertragbar, also nicht auf einen konkreten Wunsch festgelegt. Durch diese Übertreibungslogik bleibt es am Ende bei einer leeren Phrase.

Die Wiederholung der Phrase erfährt am Ende eine spannende Veränderung. Es wird *bitte* ans Ende gesetzt, was den Appellcharakter schmälert. Es schleicht sich eine Aufforderungslesart ein, welche nicht weit von *mir zur Liebe* entfernt ist. Das *bitte* wirkt auch deswegen so deplatziert, da eine gewisse Ernsthaftigkeit Einzug erhält – der Coachingstil geht verloren.

Auf den Kontext bezogen lässt sich zweierlei fallstrukturell erschließen. Zum einen wird die Perspektive ihres Mannes über Fraukes\* Erzählung als für sie zu akzeptieren beschrieben. Damit macht sie darauf aufmerksam, dass sie selbst keinen individualistischen Beziehungsstil folgt. Das ist folglich eine Reproduktion der schon bekannten Logik des Falls. Nun kommt zum anderen hinzu, dass es ihr nicht stabil gelingt die Haltung ihres Mannes bezüglich des ZBW's zu beschreiben. Einerseits stellt sie ihn in gewisser Weise teilnahmslos dar, indem sie ihm in der stellvertretenden direkten Rede bloß Phrasenhaftigkeit zuspricht. Andererseits wird er über die finale Form der veränderten Wiederholung mit *bitte* als zugewandt auffordernd dargestellt, dem es ein Anliegen ist, dass Frauke\* ihre Ziele verfolgt. Diese Mischung ist eigenartig. Eine Erklärung könnte darin bestehen, dass hier für Frauke\* ihre eigene als auch die Perspektive ihres Mannes gemeinsam auftreten. So wäre für sie die Phrasenhaftigkeit durchaus anschlussfähig und zwar insofern, als dass sie in der Entscheidung zum ZBW nicht tatsächlich eine eigene karrieristische Laufbahn sieht. Darin mischt sich nun, dass sie wahrzunehmen scheint, dass ihr Partner sich von ihr eine Hervorhebung ihrer eigenen Person wünscht. Damit würde er unmittelbar Kritik an ihrer bisherigen Unterwürfigkeit üben und sie daran erinnern, dass das kooperative Arrangement der Partnerschaft darin besteht, dass man „nicht primär [...] etwas für den Anderen tut [...], sondern es] [w]ichtiger ist, dass man etwas für das Paar tut“ (Maiwald, 2007a, S. 84).

und ehm (.) naja das is war ja jetzt halt mein Wunsch oder ist mein Wunsch das Abitur halt zu machen,

Frauke\* geht auf die von ihr als direkte Rede ihres Partners eröffnete Aufforderung nun ein und stellt heraus, dass das Absolvieren des Abiturs ihr Wunsch sei. Dabei markiert bereits der Beginn, dass dies keine stabile Vorstellung von ihr ist. Mit *und ehm (.) naja* hervorzuheben, was man gerne tun möchte, verweist mehr auf eine Option als auf einen subjektiv bedeutsamen Lebenswunsch. Dies reproduziert sich in *das is war jetzt halt mein Wunsch*. Die Korrektur von *is* zu *war* stellt darüber hinaus ein Eingeständnis heraus, dass dieser Wunsch nicht mehr aktuell ist. Die Fragilität hält sich auch in der nachfolgenden Sequenz *oder ist mein Wunsch das Abitur halt zu machen*, wobei *halt* zusätzlich die Bedeutungslosigkeit markiert.

Es zeigt sich immer deutlicher, dass Frauke\* nicht fokussiert hinter ihrer Entscheidung zum ZBW zu stehen scheint. Ihr gelingt es nicht diese als für sie wichtig zu vermitteln. Die Struktur der Bildungsentscheidung als Lösung eines Anspruchsproblems ihres Partners an eine kollektive Paarpraxis, in der beide ihre Karrieren verfolgen können, bestätigt sich hier nun final.

und dann eh hat er gesagt ja natürlich unterstütz ich dich weil du hast mich auch unterstützt und hast, eh hier alles stehen und liegen lassen und deswegen zieht er das durch (.)

An dieser Stelle offenbart sie nun sogar manifest die Logik des Deals, welche von ihrem Partner als *natürlich* angesehen wird. Die letzte Sequenz *und deswegen zieht er das durch (.)* bildet abschließend ein Resümee über die Vorstellungen ihres Mannes. Er tut dies somit nicht einfach selbstlos im Sinne eines romantischen Beziehungsmodells, sondern versteht das *Wir* als eine Leistung des kooperativen Verhandlungsmodus. In diesem würden beide Personen in ihrer Individualität bestärkt. Dies stellt eine Vorstellung von Gleichheit ins Zentrum, die darauf beruht, dass das Prinzip der Fairness gilt.

### 8.1.3 Zusammenfassung

Die Fallrekonstruktion folgte der Idee das Verhältnis von äußerer Anpassungsfigur zum Partner und Verhandlung von Beziehungs- und Familienzeit zu explizieren. Dabei kann zunächst festgehalten werden, dass der ZBW ihr überhaupt erst ermöglicht, eine Anpassung in Bewegung zu setzen. Die Anpassungsthematik stellte sich während der Rekonstruktion mehr und mehr nicht als von Frauke\* ausgehende Bewegung heraus, die Gleichheit im Paar herzustellen versucht. Hierbei muss nun differenziert werden zwischen Fraukes\* Haltung und jener, die sie ihrem Mann zuschreibt.

Es sei zunächst die über ihre Erzählungen rekonstruktive Haltung ihres Partners auszuführen. Ihr Mann scheint die Beziehung im Sinne einer kooperativen Praxis zu verstehen. Dieser konsequent folgend wird der Besuch von Frauke\* am ZBW von ihm als Einlösung einer von seiner beruflichen Mobilitätsentscheidung eingeleiteten Vertragssituation eingeordnet. Hier gilt das Prinzip der Aufrechterhaltung von Parität in der Paarbeziehung insofern, dass zugunsten beider Karrieren keiner in der Gesamtsumme der Betrachtung zu kurz kommen darf. Sie ist mit ihm mitgegangen, nun ist sie dran. Dabei erfüllt er die häuslichen und erzieherischen Pflichten gerade deswegen, um diese Gleichheit, welche wie ein Vertrag über dem Paar schwebt, gerecht zu werden.

Frauke\* steht dem ambivalent gegenüber. Einerseits sieht sie genau in der Erfüllung seiner Wünsche und der Bestärkung seiner Rolle ihre Aufgabe. Ihre Vorstellung eines Paarmodells fußt nicht auf der Idee karrieristischer Gleichheit. Auch wenn sie in dem ersten Abschnitt den Begriff des Wettbewerbs einband, erwies sich dieser zumindest im Sinne eines ernstzunehmenden Siegeswillens als wenig haltbar. Das wurde insofern über den zweiten Abschnitt erklärt, dass sie sich – traditionellen Geschlechternormen folgend – seiner beruflichen Laufbahn unterordnet. Dies ließ bereits die Beschreibung der objektiven Daten erkennen. So ist es wenig verwunderlich, dass sie seine Entscheidungen auch stets anerkennt und vor allem auch seine Position in der Beziehung. Dass sie gar nicht anders kann, als sich ihm unterzuordnen, stellt sich über die gesamte Rekonstruktion betrachtet nicht als Problem an sich heraus. Denn eigentlich entspricht dies genau ihrem Verständnis eines Beziehungsmodells. Was nun aber dennoch zu Spannungen führt, ist, dass genau diese devote Haltung es ihr verhindert die Entscheidung zum ZBW als subjektiv bedeutsam zu betrachten. Sie geht dem Wunsch ihres Partners nach Aufrechterhaltung von Individualität und Parität nach, ohne dies auch dementsprechend für sich herausstellen zu können. So entsteht das Bild, dass sie den ZBW am Ende eher ihm zur Liebe als für ihre eigene Aufstiegsbewegung vollzieht. Dass ihr Mann dies zu ahnen scheint, klang über die Bitte heraus, welche sie aus seiner Perspektive formulierte.

Die Beziehungs- und Familienzeit spielte in sich keine Rolle als potentieller Verhandlungsfaktor, den es für die Teilnahme am ZBW zu bearbeiten gilt. Diese lässt sich mehr als Teil der je eigenen Modellvorstellungen der Beziehung verstehen, was die Zusammenfassungen zu Frauke\* als auch zu ihrem Mann aufzeigten.

Insgesamt lässt sich der Besuch am ZBW hier als Bearbeitung des Anspruchsproblems verstehen, welches erst dadurch entstanden ist, dass beide Personen in der Beziehung einem unterschiedlichen Beziehungsmodell zu folgen scheinen. Frauke\* ermöglicht die Schule demnach den Vorstellungen ihres Partners gerecht zu werden. Hier sei nun angemerkt, dass dies gerade im Vergleich zu einer beruflichen Karriere das vielleicht kleinere Übel ausmachen könnte. Gerade da sich Frauke\* für das Modell mit der meisten Lernzeit zu Hause entschieden hat, kann sie damit eventuell beiden Beziehungsidealen gerecht werden. Die Anerkennung, welche am Ende durch das Abitur auf sie wartet, dürfte dementsprechend auch einen Anreiz für sie bedeuten. Vor allem, da sie damit von ihrem Partner insofern belohnt werden würden, dass sie sich seinen Vorstellungen entsprechend verhalten hat. Für sich selbst hingegen könnte sie es sehr gut als sich ihm unterordnend interpretieren.

## 8.2 Fall 2 – Über die Emanzipationsbewegung

Ramona\* war zum Zeitpunkt des Interviews 32 Jahre alt und besuchte die Einführungsphase einer Vollzeit-Kollegschule. Ihre Bildungsbiographie gestaltete sich von Anfang an schwierig. Nachdem sie ihren Hauptschulabschluss absolvierte, jobbte sie etwa vier Jahre lang nebenbei. Zeitweise kamen Praktika hinzu. 2006 entschied sie sich wieder zur Schule zu gehen und holte ihren Realschulabschluss nach. Darauf folgten weitere zwei Jahre, die sie mit unterschiedlichen Tätigkeiten, vorwiegend in der Gastronomie und „einfache[n] Bürotätigkeiten“, gestaltete. Es schlossen sich weitere Praktika an. Gerade im Vergleich zu ihrem fünf Jahre jüngeren Bruder fällt die Diskontinuität auf. Er absolvierte seine Fachhochschulreife, studierende im informationstechnischen Bereich und fasste als IT-Ingenieur Fuß. Damit reproduzierte er die technische-naturwissenschaftliche Ausrichtung der Elternberufe. Bei Ramona\* kam es mit 24 Jahren nun zu einer beruflichen Festlegung. Sie stieg in eine Laufbahn bei der Bundeswehr ein. Während dieser Zeit lernte sie ihren heutigen Partner kennen. Er ist zehn Jahre jünger als sie. Wir sehen demnach einen Bruch der „Hartnäckigkeit der Regel des Altersabstandes“ (Burkart, 2018, S. 94), zugunsten der Männer. Dies ist auch gerade deswegen interessant, da „die Neuerschaffung der beiden Biographien vermittelt einer kohäsiven und gegenseitigen Korrelation gemeinsamer Erinnerungen“ (Berger und Kellner, 1965, S. 232) bei gleichaltrigen Partner:innen erleichtert wird. Hier erscheint die geteilte Erfahrungswelt der Bundeswehr heilsam. Gleichzeitig stehen sich hier die eigene von Unterbrechungen und Schwankungen geprägte Zeit vor dem Bundeswehreinstieg und die direkte mit dem Erreichen des Mindestalters von 17 Jahren stringente Laufbahn des Partners gegenüber. Sie war acht Jahre als Soldatin aktiv und ließ sich 2019 freistellen, um sich für das Erwachsenenkolleg einzuschreiben. Auch ihr Partner verließ 2019 die Bundeswehr und begann eine Ausbildung als Groß- und Außenhandelskaufmann.

Ramonas\* diskontinuierliche Bildungs- und Berufsbiographie wurde mit dem Einstieg in die Bundeswehr stabilisiert. Damit wird Ramona\* ein klarer Rahmen gegeben, welcher durch die formalrationalen Qualitäten des Militärs idealtypisch erscheint. Dass sie in dieser Zeit ihren Partner dort kennenlernt, verweist auf einen Ausbruch aus den starren, bürokratischen Institutionsregeln. Denn: „[D]as militärische Zusammenleben als Ganzes [ist] deshalb umfassend darauf angelegt, den Vorrang des Kollektivs vor dem Individuum zu etablieren“ (Haltiner et al., 2004, S. 19). Bezugnehmend auf den Kameradschaftsbegriff kann dies nachgezeichnet werden, da dieser als Beziehungsform für das Militär definiert und damit der formal-rationalen Organisationslogik Ausdruck verleiht. Dies wird durch die Festsetzung der Grundlagen dieser Beziehung im Soldatengesetz festgehalten:

„Der Zusammenhalt der Bundeswehr beruht wesentlich auf Kameradschaft. Sie verpflichtet alle Soldaten, die Würde, die Ehre und die Rechte des Kameraden zu achten und ihm in Not und Gefahr beizustehen. Das schließt gegenseitige Anerkennung, Rücksicht und Achtung fremder Anschauungen ein.“ (§ 12, Soldatengesetz (SG))

Damit wird die Solidarität innerhalb einer gesamten Gruppe hervorgehoben, sodass „Aufgaben- und ergebnisbezogene Sachlichkeit [] mit dem Engagement für die Gemeinschaft und mit Empathie für die Einzelnen [...] kombinier[t]“ (Bender, 2014, S. 373) auftreten. Damit sind romantische Ansprüche exkludiert. Es geht um ein Kollektiv als Gruppe und gerade nicht um ein dyadisch, diffuses Beziehungsverhältnis. Mit dem Eingehen der Liebesbeziehung wird ein Teil der formal-rationalen Stabilität aufgebrochen. Gleichzeitig ließe sich auch annehmen, dass diese Paarbeziehung unter dem Deckmantel eines zumindest kameradschaftlich ähnlichen Verständnisses gedeutet wird. Hierfür spricht, dass Ramona\* nicht nur mit ihrem Partner, sondern zusätzlich einem gemeinsamen Freund zusammenwohnt.

Da sich Ramona\* für das Nachholen eines Bildungsabschlusses entscheidet und gleichzeitig ihr Partner mit einer Ausbildung beginnt, verdeutlicht sie auf den ersten Blick eine Überbietungslogik. Sie wird den höheren Bildungsabschluss haben, sie wird studieren gehen. Damit schlägt sie einen Weg ein, der perspektivisch Karriere und Prestige zu versprechen scheint. Da sich ihr Partner nun ebenfalls in einer Ausbildungssituation befindet, geht sie auch kein Risiko über das alleinige Einnehmen einer zeitweisen erwachsenenfremden Rolle ein, die sie potentiell in ihrer vermeintlichen Machtposition hätte kränken können. Es liegt die Hypothese nahe, dass Ramona\* einerseits versucht durch eine Rollen Anpassung den Altersabstand in seiner Wahrnehmung zu verringern und andererseits durch die Emanzipationsbewegung einen Abstand aufrechterhält. Insgesamt scheint hier eine Spannung zwischen bildungsbezogener Emanzipation bei gleichzeitiger Rollenähnlichkeit aufzukeimen.

Wie auch in Fraukes\* Fall kann eine Rekonstruktion explizieren, inwiefern der ZBW und die Partnerschaft in Beziehung gesetzt werden. Was kommt über die äußere Emanzipationsfigur innerhalb der Paardyade zum Ausdruck? Und wie werden die Rollen durch die Teilnahme am Kolleg von Ramona\* wahrgenommen?

### **8.2.1 „das war eine der treibensten Kräfte dahinter“**

Nachdem das Interview auf ihren Partner zu sprechen kam und die Interviewerin durch die vorherigen Erzählungen nochmal fragend wiederholte, dass die beiden nicht zusammenwohnen würden, korrigierte Ramona\*. Die WG, die sie vorher beschrieb, besteht aus ihr, ihrem Partner und einem gemeinsamen Freund. Sie schloss dies mit *richtig is groß genug is ne Haushälfte* ab. An dieser Stelle setzt nun zunächst die Interviewerin mit *ah sehr schön und*

einem kurzen Lachen ein. Dies ist dementsprechend als etwas ungeschmeidiger Kommentar zu lesen, der das Thema damit auch beendet.

- I: Ah sehr schön @(. )@ ehm wie (.) sieht er das?  
R: ((atmet ein)) das wa::r ei:ne der treibensten Kräfte dahinter; //ach// ja tatsächlich weil ehm (.) er hat ja auch is ja klar er weiß alles (.) irgendwie (.) über mein Leben und sowas //ja// ne und er hatte dann auch gesagt ne ich eh ((stottert)) also das das war nich bestimmend aber er hat eh deutlich zu mir gesagt pass mal auf du kannst irgendwelche eh Ausbildungen machen, du kannst meinetwegen auch eh dein komischen Fachwirt da machen, er sagt ich unterstütz dich bei allem ich sag dir aber gleich auf=m Kopp zu das (.) das wird dich nich glücklich machen; //ja// du hast jetzt die Möglichkeit du machst dein Abitur, melde dich an=er Schule an //ja// brauchst dich hier um nichts kümmern; ((atmet ein)) ehm (1) er hat mir da tatsächlich ja ((atmet ein)) Wind in den Segel gegeben könnte man sagen, ah er könnte abe- man könnte jetzt aber tatsächlich noch besser sagen dass er mir sämtliche Ängste da wirklich dahingehend fast genommen hat; //ja// er hat zwar zu mir gesagt pass auf ich kann für dich nicht lern ich kann mit dir lern ich kann (.) für dich abwaschen, ich kann für dich das Badezimmer putzen ich kann dich zur Schule fahrn wenn du anders nich hinkommst; ehm und eh er sachte wegen Geld is eigentlich auch egal weil=s //ja// kriegen wir schon alles irgendwie hin

Der Themenwechsel von der Wohnsituation zur Sicht des Partners über Ramonas\* Entscheidung den ZBW zu besuchen, wird mit ehm *wie (.) sieht er das?* eingeleitet. Die Frage ist zunächst von anderen zu differenzieren, die ebenfalls auf die Meinung einer anderen Person abzielen (beispielsweise *wie steht er dazu?* oder *wie denkt er da darüber?*). Im Gegensatz zu dem Standpunkt oder den Gedanken dazu, bildet *wie sieht er das* stärker die persönliche Sichtweise ab, was die Perspektive auf Dinge stärker in den Fokus stellt. Diese muss im Unterschied beispielsweise zu einem Standpunkt weniger auf Argumenten beruhen als vielmehr auf einer subjektiven Betrachtung.

Mit der Frage wird demnach von Ramona\* verlangt, dass sie die persönliche Perspektive ihres Partners wiedergeben soll. Das ist insofern bemerkenswert, als dass dies von der Voraussetzung ausgeht, dass Ramona\* diesen Perspektivwechsel auch vornehmen kann. Dabei könnte entweder eine Unterstützung im Sinne einer Wahrnehmung, welche mit ihrer übereinstimmt (*er sieht das wie ich*) anschließen oder auch eine für sie unvoreilhaftige Sicht (*er sieht das kritisch*). Da die Frage aber die subjektive Betrachtung hervorzuheben versucht, wäre darüber hinaus denkbar, dass sie dies mit mehr Emotionalität füllt zum Beispiel mit *er findet das super*. Dies würde aber gleichzeitig bedeuten, dass sie sich von einer eher nüchternen Beschreibung entfernt.

((atmet ein)) das wa::r ei:ne der treibensten Kräfte dahinter;

Ramona\* geht nun nicht direkt auf die Frage ein, sondern beginnt die Erzählung darüber mit einer der Einordnung, was seine Sicht für ihn bedeutet. So wird seine Sicht vorerst gar nicht expliziert. Manifest scheint sie zum Ausdruck bringen zu wollen, dass er sie nicht bloß in ihrem Vorhaben unterstützt hat, sondern maßgeblich dafür mitverantwortlich war. Mit *das war eine der treibensten Kräfte dahinter* summiert sie unter *das* seine Betrachtung. Sie sagt

gerade nicht *er war eine der treibenden Kräfte*, sondern *das*. Diese Differenz macht darauf aufmerksam, dass nicht er als Person sie zu diesem Weg motivierte, sondern seine Sicht da drüber.

Des Weiteren ist auffällig, dass sie eine Superlativformulierung wählt, die in sich sprachlich nicht existiert. So wäre *das war eine der treibenden Kräfte dahinter* die korrekte Form. Dies markiert eine Überbetonung seiner Wirkung auf ihre Laufbahn. Hinzu kommt nun noch, dass sie durch *eine der* weitere treibende Kräfte neben der Sicht ihres Partners offen lässt. Was der Übertreibungsfigur etwas misslich gegenübersteht.

In der Zusammenschau lässt sich festhalten, dass sich latent andeutet, dass es zum einen nicht einfach nur um ihn als Person geht, sondern um seine Einordnung dessen. Damit hebt sie hervor, dass die Entscheidung zum ZBW nicht einfach bloß von ihm unterstützt wurde, beziehungsweise er sie dazu motiviert hat. Viel eher scheint sich eine Art Antrieb auf Grundlage einer Betrachtungsweise anzubahnen. Zum anderen verweist die Konstruktion aus Superlativ und gleichzeitig Schmälerung, da es weitere daneben gibt, auf eine gewisse Spannung. Hier könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass sie von der Sicht ihres Partners bei der Entscheidung zum ZBW getrieben wurde, obwohl eventuell andere gute Gründe auch hätten dafürsprechen können. Diese ordnen sich aber der Dominanz seiner Sicht unter. Da eine *treibende Kraft* gleichzusetzen ist mit dem Motor, bringt dies zudem die Paardynamik als solche ins Spiel. Hier ist seine Sicht auf die Dinge der Motor, ohne den es gar nicht erst zum Losfahren (der Entscheidung für den ZBW) gekommen wäre.

Doch wenn sie seine Perspektive nun als leitend deklariert, deutet sich an, dass sich ihre davon unterscheiden muss. Sie muss zwangsläufig selbst eine andere Sicht auf die Dinge haben, sonst wäre eine Betonung von seiner erklärungsbedürftig. Es ergibt sich bis hierher das Bild, dass ihre Entscheidung für den ZBW auf etwas von ihm zurückgeht. Im Sinne von *primus motor* stellt seine Sicht auf ihren Weg die hervorragendste Ressource dar. Den Begriff des Treibens ernst nehmend, ist dies nicht mit Unterstützung gleichzusetzen. Es handelt sich dem folgend vielmehr um ein aktives ins Spiel bringen seinerseits. Was genau seine Betrachtung dabei ausmacht, ist aktuell noch unklar.

//ach// ja tatsächlich weil ehm (.) er hat ja auch

Der knappe Zwischenkommentar der Interviewerin eröffnet ihre Verwunderung. Genau darauf geht Ramona\* nun ein und bestätigt ihre Erzählung mit *ja tatsächlich*. Dabei beruft sie sich nicht darauf, dass ihre Darstellung einfach der Wahrheit entspricht (*ja wirklich*). Sie kennzeichnet es vielmehr als einer Tatsache entsprechend. Dies betont nicht *du kannst mir*

*das ruhig glauben es ist wirklich so*, also hebt die Reaktion der Interviewerin nicht als vermeintliche Glaubensfrage hervor, sondern verweist auf die Logik einer Tatsache, womit es gar nicht erst angezweifelt werden kann. Dieser Verweis scheint ihr aber noch nicht auszureichen und sie beginnt damit eine Begründung zu formulieren.

*Weil er hat ja auch* zeichnet sich als Argument dadurch aus, dass ein Zuspruch auf Grund irgendeiner Erfahrung erfolgt und einen Vergleich eröffnet. *Er weiß wie das für mich ist mit der Fahrerei weil er hat ja auch lange nicht hier gewohnt und musste pendeln* beruft sich auf das Erfahrungswissen hinsichtlich eines Pendlerlebens, welches als ausreichender Grund herangezogen wird, dass jemand anders einen eben verstehe. Es handelt sich um ein geteiltes Wissen (*auch*). Stellen wir uns zusätzlich eine einer Unterhaltung über die beruflichen Wege vor. Eine Person sagt *naja ist ja nicht verwunderlich, dass sie in der Branche keinen Job bekommt, weil sie hat ja auch das Studium abgebrochen*. Hier wird deutlich, dass *auch* nicht nur auf eine tatsächlich gemeinsame Erfahrung betonen muss, sondern insgesamt hervorhebt, dass etwas wenig erklärungsbedürftig ist. Im Gegensatz zu *weil sie hat ja das Studium abgebrochen* wird durch die Einbindung von *auch* auf eine logische Konsequenz rekurriert. Beide Beispiele verdeutlichen also, dass eine Legitimation der eigenen Haltung zu etwas durch das *auch* Betonung erfahren. Es ist folglich klar, dass man so denkt oder handelt. Dies weist immer zugleich eine potentielle Schuld von sich weg. Es wird an etwas Anderes gebunden, entweder hat eine andere Person *auch* solche Erfahrungen gemacht oder es ist ja *auch* einfach so.

Auf den Fall bezogen wird eine nicht erklärungsbedürftige Schlussfolgerung eingeleitet. Diese lässt sich daraus erklären, dass mit dem Verweis auf den Partner es ja ganz klar ist, dass es zu der Entscheidung für den ZBW kam. Wenn das schon der Partner sagt, kann man eben nicht anders.

is ja klar er weiß alles (.) irgendwie (.) über mein Leben und sowas //ja// ne

Nun erfolgt ein gedanklicher Einschub, sodass der vorangegangene Satz nicht ausgeführt wird. Der Einschub selbst folgt der gleichen Struktur und beginnt mit der Aufrechterhaltung einer logischen Konsequenz. Sie verweist auf eine Trivialität (*is ja klar*). Die Erzählung soll also keinen Raum für etwaige Zweifel lassen. An dem, was folgt, gibt es nichts zu rütteln.

Das, was dann folgt, ist die Einordnung eines paardiyadischen Konstrukts. Hier steht die Sequenz *er weiß alles über mein Leben* im Zeichen einer absoluten Hingabe. Dies betont eine gewisse Abhängigkeit in der Form, dass es neben einem selbst damit eine weitere Person gibt, die eben *alles weiß*. Dass es sich hierbei manifest um eine typische romantische Floskel handelt, ist offensichtlich. Dies lässt sich aus dem einfachen Umstand ableiten, dass

es inhaltlich nicht eingelöst werden kann. So steht *alles* eben nicht für das auf die Welt kommen, das Sprechen Lernen, die Mathematiknote in der 9. Klasse. Dieses *alles* wird dadurch bestimmt, dass es auf einen bestimmten Bereich begrenzt ist. Nun ist dieses Wissen faktenbasiert. *Er weiß alles über Elefanten* bringt zum Ausdruck, das ein angehäuften theoretisches Wissen vorliegt. Als Äußerung in Zusammenhang mit einer anderen Person wird damit das jeweilige Expertentum hervorgehoben.

Da Ramona\* diese Äußerung nicht stabil gelingt, sondern zunächst eine Zäsur nach *alles* erfolgt, wird ein Allwissen ihres Partners betont. Durch die Pause als auch *irgendwie* erfährt dieses Wissen eine Zuspitzung auf etwas Beispielhaftes und zugleich Merkwürdiges. *Es weiß alles (.) irgendwie (.) über Elefanten* stellt das Elefantenwissen als ein Beispiel heraus und markiert gleichzeitig, dass man selbst mit diesem Wissen nicht so richtig etwas anfangen kann. Dies reproduziert sich auch in dem angefügten *und sowas*.

Insgesamt gelingt es Ramona\* dementsprechend weder eine romantische Floskel zu bedienen, noch das Wissen lückenlos anzuerkennen. Irgendwie scheint etwas daran merkwürdig zu sein. Wie jemand, der nicht so richtig etwas mit dem spezifischen Wissen über Elefanten einer anderen Person anfangen kann, wird sein Wissen über ihr Leben damit für sie wenig interessant. Dass er sie einfach gut kennt, erscheint demnach nicht als der Grund haltbar, welcher ihre Entscheidung beeinflusste.

und er hatte dann auch gesagt ne ich eh ((stottert)) also das das war nich bestimmend aber er hat eh deutlich zu mir gesagt

Stellen wir zunächst einmal *und er hatte dann gesagt ich soll mal bei dir nachfragen* und *und er hatte dann auch gesagt ich soll bei dir nachfragen* gegenüber. Der erste Sprechakt beschreibt einen Ablauf im Sinne der Schilderung einer Reaktion. *Ich habe ihn gefragt, wer in der Firma kann mir denn wohl weiterhelfen* und *er hatte dann gesagt ich soll bei dir nachfragen*. Gerade wenn die Person, bei der final nachgefragt wird, nachhakt und wissen möchte, wie man denn darauf käme, dass sie weiterhelfen könne. Hier wird *er hatte dann gesagt* zu einer Aufklärung über den Ursprung dessen. Wird nun ein *auch* hinzugefügt und wir verbleiben in dem referierten Kontext, stellt sich entweder heraus, dass es mehrere Personen gegeben haben muss, die auf ihn als potentielle Hilfe verwiesen haben. Oder es kann sich, wie eine Verteidigung der eigenen Wahl verhalten, sodass sich das *auch* auf einen selbst bezieht.

Die anschließende Erzählung *ne ich eh* wird abgebrochen. Was genau sie hier ausführen wollte, bleibt zunächst offen. Sie beginnt aber ein Gedächtnisprotokoll der Ansprache an sie abzurufen. So wäre es hier durchaus plausibel, dass sie *und er hatte dann auch gesagt*,

*ne ich solle das mal lieber nicht mit der Ausbildung machen oder und er hatte dann auch gesagt, ne ich soll das ruhig mal versuchen.* Anstelle dies so zu erzählen, kommt es zu einem Einschub.

Sie fügt ein *also das das war nicht bestimmend aber er hat eh deutlich zu mir gesagt.* Dies hat einen an die Interviewerin gerichteten erklärenden Charakter. Ohne diesen Einschub schien sie die konkrete Erzählung ihres Partners nicht ausführen zu wollen. Damit nimmt sie eine stellvertretend entschuldigende Haltung ein. Es kündigt sich an, dass es ohne ihre Einordnung eben als *bestimmend* hätte verstanden werden können. Nun verweist die Formulierung *das war nicht bestimmend aber* sinnstrukturell nicht auf dessen komplette Tilgung. Beispielsweise würde *das war nicht schlecht aber wir sollten nochmal darüber sprechen inwiefern das Lied für dich geeignet ist* als Reaktion eines Musiklehrers auf die Gesangsvorstellung einer Schülerin gerade nicht von *das war nicht schlecht* Abstand nehmen. Es bleibt also etwas daran erhalten. So kann die Hypothese aufgestellt werden, dass es nicht bloß eine deutliche Ansprache war, sondern etwas daran sie auch beeinflusste. Sie macht es für ihre Erzählung im Interview aber sozial geschmeidig.

pass mal auf du kannst irgendwelche eh Ausbildungen machen, du kannst meinetwegen auch eh dein komischen Fachwirt da machen,

Die Äußerung *pass mal auf* stellt den Anfang einer gewissen Drohung dar oder steht im Zeichen eines pädagogischen Zeigefingers (*pass mal auf, wir machen das jetzt einfache so*). Wenn beispielsweise an Heiligabend eine Partnerin zu ihrem Mann sagt *pass mal auf du kannst ja arbeiten so viel zu willst aber heute ist Feiertag und da wäre es schon schön, wenn du mal eine Pause machst*, würde auch ohne *pass mal auf* herausgestellt werden, dass es einem missfällt. Das, was *pass mal auf* hier am Anfang tut, ist eine Disziplinierung zu rahmen.

So zeigt sich an dieser Stelle, dass sie ihren Partner hinsichtlich der Entscheidung für den ZBW in dem Sinne einordnet, dass er sich tatsächlich aktiv einmischte. Er muss sie hinsichtlich ihrer Pläne für ihre Laufbahn dahingehend disziplinieren, dass sie mal zur Vernunft kommt. Egal, ob sich das so zutrug oder nicht, durch ihre Erzählung wird er zu derjenigen Person, die sie *wachrüttelte*. Er wird damit zum Initiator des Ganzen.

Durch die gesamte Sequenz stellt sie ihre eigenen Pläne hinzukommend als absurd dar (*irgendwelche Ausbildungen oder komischen Fachwirt*). Das einzige, was sich demnach als sinnvoll erweist, ist seine Sicht. Diese setzt auf Rationalität.

er sagt ich unterstütz dich bei allem ich sag dir aber gleich auf=m Kopp zu das (.) das wird dich nicht glücklich machen;

Die Sequenz reproduziert die pragmatische Sicht und eröffnet zugleich, dass die partnerschaftliche Unterstützung zwar allumfassend ist aber nicht gleichzusetzen ist mit Verständnis. So beschränkt sich hier die Solidarität in der Paarbeziehung auf *einem dabei nicht im Weg zu stehen*. Darauf macht vor allem die *aber*-Konstruktion aufmerksam. Die Unterstützung wird dem folgend dahingehend eingegrenzt, dass sie eben nicht einfach bedingungslos und anerkennend verläuft. Das spricht für eine wirklich pragmatische Unterstützungsfigur. Emotionale Verbundenheit ist darin nicht enthalten.

Die Umschreibung etwas offen anzusprechen, wird mit *direkt auf den Kopf zu* übersetzt. Dies steht im Zeichen einer schonungslosen Konfrontation. Das ist nun gerade deswegen bemerkenswert, da eine Unterhaltung über berufliche Pläne und die eigene Laufbahn durchaus weniger aufgeladen stattfinden können. Jemandem unverblümt ins Gesicht zu sagen, dass ihn/sie seine/ihre Vorstellungen von der Zukunft *nicht glücklichen machen werden*, erscheint unnötig dramatisiert. Die beruflichen Pläne werden damit zu etwas, was man jemandem nicht anders ausreden kann, als ihm/ihr dies so schonungslos wie möglich zu sagen. Dass Ramona\* dies nun hinsichtlich ihrer Laufbahn so darstellt, hebt ihren Partner immer deutlicher als denjenigen hervor, ohne dessen Zutun es gar nicht zu der Entscheidung gekommen wäre. Sie scheint jemanden gebraucht zu haben, der nicht darüber spricht, dass es um eine innere Motivation oder einen Traum von ihr geht. Ihr Partner zeichnet sich im Zusammenhang mit der Entscheidung vor allem damit aus, dass er Tacheles spricht.

//ja// du hast jetzt die Möglichkeit du machst dein Abitur, melde dich an=er Schule an //ja// du brauchst dich hier um nichts kümmern; ((atmet ein))

Weiterhin spricht sie aus seiner Perspektive, spult das Gedankenprotokoll des Gesprächs ab. Hier geht sie nun über in eine Art Anwerbemodus, welcher sich bereits in *du hast jetzt die Möglichkeit* ankündigt. Dies reproduziert die Unverblümtheit der direkten Ansprache. Gerade in der Differenz zu *du hast jetzt noch die Möglichkeit* zeigt sich die Betonung von Unabgeschlossenheit. Ein *noch* verweist darauf, dass die Möglichkeit bald endet, stellt also eine zeitliche Perspektive in den Mittelpunkt und setzt ein *zu spät* als Referenz. Demgegenüber betont *du hast jetzt die Möglichkeit* die Bedeutung des Moments und macht aus der Möglichkeit dies Lesart einer Chance. Auf den Fall übertragen, wird die Möglichkeit das Abitur zu absolvieren zu einer Chance, welche ihr das Leben, oder vor allem ihr Partner gerade einräumt.

Wir müssen hier weiterhin bedenken, dass Ramona\* dies aus der Perspektive ihres Partners erzählt. Es verdichtet sich die Hypothese, dass die Entscheidung weder auf ihre Wunschaussage zurückgeht, noch war es gemeinsamer Abwägungsprozess. Im Sinne eines immer größer werdenden von außen an sie delegierten Aufforderung kann sie schon fast gar nicht mehr anders. Denn es wäre auch *schön blöd* die Möglichkeit nicht zu nutzen. Zudem handelt es sich bei allen anderen Optionen ja gerade um jene, welche ihr Partner als Unsinn klarstellte. Dieser Pragmatismus verweist in sich auf eine Rollendominanz. Wenn sie genau solch eine Ansprache brauchte, um die Entscheidung für den ZBW zu treffen, wird ihr Partner zum Kommandeur.

Ramona\* fährt fort: *melde dich an=er Schule an*. Dies ist nun eine klare Handlungsaufforderung. Indem Ramona\* genau das umsetzte, hat sie die Anweisung erfüllt und sich für das Nutzen der Möglichkeit, welche ihr Partner ihr vor Augen führte, entschieden. Die manifeste Darstellung eines Rückenfriehalten von ihrem Partner (*du brauchst dich hier um nichts kümmern*), damit sie ihren Weg gehen kann, bricht sich insofern latent in der Gesamtstruktur auf, als dass er nicht bloß der Unterstützer ist, er hat es delegiert.

ehm (1) er hat mir da tatsächlich ja ((atmet ein)) Wind in den Segel gegeben könnte man sagen,

Sie wiederholt weiterhin die bereits zu Beginn eröffnete Tatsachenzuschreibung. Hier schleicht sich nun eine bemerkenswerte Umformung einer Redewendung ein. Angelehnt an *jemandem den Wind aus den Segeln nehmen*, sagt sie *er hat mir da tatsächlich ja Wind in den Segel gegeben*. Dass es sich hierbei um eine Anlehnung an das Sprichwort handelt, markiert sie final über *könnte man so sagen*.

Nun ist auf der manifesten Sinnebene klar, dass sie sagen wollte, dass er wie der Wind für das Segel ein wichtiger Antrieb war. Dies lässt sich latent nicht einlösen. Denn genau das sagt sie ja gerade nicht. Ihr gelingt keine geschmeidige Umwidmung des Sprichwortes zu ihren Gunsten. Hier gestaltet sich die wörtliche Interpretation entlang einer ganzen Sequenz wenig zielführend, da zu viel durcheinanderght. Betrachten wir dementsprechend verstärkt zwei einzelne Aspekte. Mit *er hat mir da tatsächlich X gegeben* wird eine Figur eröffnet, die sich wohlgeformt in einer Erzählung über die maßgebliche Hilfe einer anderen Person eingliedern lässt. Diese beschreibt nicht bloß eine Unterstützungsleistung, sondern offenbart, dass es ohne diese Person eventuell alles hätte anders laufen können (*er hat mir da tatsächlich Kraft gegeben*). Auch wäre die Geschichte *er hat mir da tatsächliche Tipps gegeben* keine Erzählung über irgendwelche hilfreichen Tipps, sondern die, die ausschlaggebend waren.

Das Sprichwort selbst soll auch kurz näher betrachtet werden, da sie ja genau dies zu modifizieren versucht (*könnte man sagen*). Mit *er hat mir den Wind aus den Segeln genommen* wird ausgedrückt, dass jemand eine Bremse war. Und das in solch einem Umfang, dass man nicht einfach langsamer wurde, sondern dass es zum Stillstand kam. Dies wird häufig dann verwendet, wenn zum Ausdruck gebracht werden soll, dass eine Argumentation entkräftet oder die Grundlage jedweden Handelns genommen wurde. Genau das soll mit ihrer versuchten Umdrehung ins Gegenteil verkehrt werden. Nimmt man die Umkehrung ernst, würde dies eben genau nicht betonen, dass jemand geholfen hat, sondern dass die Person die Grundlage jedweden Handelns gelegt hat.

Der grammatikalische Fehler von den Segel anstelle von das Segel oder dem Plural den Segeln findet an dieser Stelle keine Aufmerksamkeit. Das lässt sich vorrangig damit begründen, dass davon ausgegangen werden kann, dass es hierbei um keine Fehlleistung handelt, sondern viel eher die Umformungsschwierigkeit des Sprichworts markiert.

Führen wir dies nun zusammen und verbinden es mit dem Fall, wird ersichtlich, dass Ramona\* die Abhängigkeit der Entscheidung für den ZBW durch ihren Partner reproduziert. Es sind nicht bloß Ratschläge seinerseits, sondern sie nimmt seine Sicht auf ihre Laufbahn vollkommen ernst und erhebt seine Perspektive damit über ihre eigene. Nicht unbedingt ihm als Person, sondern vor allem seine Handlungsanweisungen gilt es zu folgen. Diese erweisen sich als leitend. Dies verweist auf eine rollenförmige Interpretation. Es ist gerade nicht an die Person gebunden, sondern an die Tätigkeit. Indem er zum Kommandeur wird, geht es um die Rolle, die er innehat, nicht um sein persönliches Befinden.

ah er könnte abe- man könnte jetzt aber tatsächlich noch besser sagen dass er mir sämtliche Ängste da wirklich dahingehend fast genommen hat; //ja//

Die Hochhaltung der Bedeutung seines Leitens verdichtet sich auch über *ah er könnte abe-*. Auch wenn sie dies abbricht, deutet sich hier an, dass sie weiterhin etwas von ihm ausführen wollte. Dies bricht sie ab und formuliert es allgemeiner. *man könnte jetzt aber tatsächlich noch besser sagen* bildet den Anfang einer Erzählung über eine potentiell passendere Formulierung als etwas Vorheriges. Stabil wäre *man kann jetzt noch besser sagen* die Formulierung für eine Konsequenz, die sich aus vorangegangenen Überlegungen speist. Diese Vorüberlegungen würden dann zu einer präzisen Summe verdichtet werden. Nun wird diese Form von ihr aber so nicht ausgesprochen, sondern sie gestaltet es anders. Diese Konjunktivvariante als auch das zusätzliche *aber* verändern die Struktur insofern, als dass sie den Versuch zum Ausdruck bringen, eine bessere Formulierung für die Figur zu entwerfen als die vorher konstruierte. Dabei handelt es sich um eine durchaus vorsichtige Formulierung,

die ihrem gedanklichen Prozess offenlegt. Sie scheint selbst nicht so ganz zufrieden zu sein mit ihrem Bild des *Wind in den Segel Gebens*.

Die Sequenz an sich reproduziert Ramonas\* Unvermögen, was die Konstruktion einer romantischen Paarbeziehung betrifft. Weiterhin kann sie gewisse Sätze nicht einfach geschmeidig aussprechen (*dass er mir sämtliche Ängste wirklich genommen hat*). Nichtsdestotrotz kommt es nun zum ersten Mal dazu, dass sich selbst auch einbindet. Sie spricht aktiv die Auswirkungen ihr gegenüber. Durch die doppelte Eingrenzung (*da* und *dahingehend*) wird die Wirkungsmacht des Angstnehmens verkleinert und auf ein sehr spezifisches Feld angewandt. *fast* bildet hier die finale Schmälerung. In sich ist die gesamte Sequenz damit nur der Versuch einer Bezeichnung des Partners als Angstlöser. Dieser scheitert. Es erscheint bemerkenswert, dass Ramona\* genau an der Stelle, wo sie aus ihrer eigenen Sicht spricht und nicht die ihres Partners perspektiviert, nicht weiterhin die Betonung seiner Bedeutsamkeit für die Entscheidung latent fortführt. Hier wird nun endgültig klar, dass es wie anfangs bereits angekündigt, gar nicht um ihre Vorstellung von ihm als Person geht, sondern um die Wirkmacht der rollenspezifischen Sicht auf ihre Handlungen.

er hat zwar zu mir gesagt pass auf ich kann für dich nicht lernen ich kann mit dir lernen ich kann (.) für dich abwaschen, ich kann für dich das Badezimmer putzen ich kann dich zur Schule fahrn wenn du anders nich hinkommst; ehm und eh er sachte wegen Geld is eigentlich auch egal weil=s //ja// kriegen wir schon alles irgendwie hin

In dieser Sequenz kommen nun zwei Probleme zusammen. Zum einen unterläuft ihr eine Fehlleistung hinsichtlich der Satzstellung. Eigentlich müsste es heißen *pass auf ich kann nicht für dich lernen ich kann mit dir lernen*. Zum anderen deutet sich über *zwar* ein *aber* an, was dann aber nicht eingelöst wird. Auch das *zwar* ist an eine vermeintlich falsche Stelle gerutscht – zumindest, wenn sich die manifeste Ebene halten soll. Beginnen wir zunächst einmal in der Gesamtschau auch mit Hilfe der daran anschließenden letzten Sequenzen, diese manifeste Ebene herauszuarbeiten. Es liegt nahe anzunehmen, dass Ramona\* hier sagen wollte, dass er sie weiterhin versucht zu entlasten. Dies würde sich dadurch kennzeichnen, dass er *zwar nicht für sie lernen kann* aber er kann dafür eben alles andere tun. Für die Rekonstruktion der latenten Ebene hilft es nun im Sinne der Chronologie des Gesagten Schritt für Schritt kleinteiliger vorzugehen.

Mit *er hat zwar zu mir gesagt* wird das Nicht-Einlösen eines Versprechens (*er hat zwar zu mir gesagt, dass er sich meldet aber hat er nicht*) thematisch beziehungsweise die Vermutung dessen (*er hat zwar zu mir gesagt, dass er sich meldet aber mal schauen, ob er es wirklich macht*). Auf den Fall übertragen spielt Ramona\* dementsprechend nun die Szene

des Versprechens nach, wobei bereits durch die Einleitung klar wird, dass es nicht zur Einlösung kam oder sie die Einlösung für wenig aussichtsreich ansieht.

Nun schließt *pass auf ich kann für dich nicht lern ich kann mit dir lern* an. Wie bereits erwähnt, ist das *nicht* an eine Stelle gerutscht, die ein heroisches Motiv verunmöglichen<sup>43</sup>. Durch die Stellung des *nicht* wird es strukturell zu einem gewissen Vorwurf von fehlender Autonomie. Denn so folgt *ich kann für dich nicht lern* der Logik, dass ein gewisser Anspruch vorzuliegen schien, dass jemand anderes einem die Lernarbeit abnehme. Dies wird mit diesem Satz nun abgelehnt und ein Angebot (*ich kann mit dir lern*) geschaffen.

In der Zusammenführung dieser beiden Sequenzen fällt nun die Merkwürdigkeit auf. Wenn wir die Struktur einmal mit anderen Worten übersetzen, steht dort, dass ihr Partner sein Versprechen, dass er *für sie nicht lernen kann aber mit ihr*, nicht einlöste. Dies kann nun in zwei Richtungen interpretiert werden. Entweder übernimmt er nun doch einen aktiven Anteil des Lernens oder er lässt sie in Gänze mit diesem Thema auf sich gestellt. Ersteres wäre ein Einmischen in ihre Laufbahn, zweiteres ein Distanzieren. Gerade eine Distanzbewegung wäre insofern irritierend, da sich seine Sichtweise als latent ausschlaggebend für ihre Entscheidung erwies. Ein aktives Einmischen würde demgegenüber die eigene Dominanz verstärken und es nicht bloß bei seiner Handlungseinwirkung bezüglich der Entscheidung belassen.

Die gesamte weitere Aufzählung (*ich kann (.) für dich abwaschen, ich kann für dich das Badezimmer putzen ich kann dich zur Schule fahren wenn du anders nicht hinkommst*) steht nun im Zeichen der vorherigen Ankündigung, dass *er das zwar alles zu ihr gesagt habe*, aber sich keine Einlösung dieses Versprechens herausstellte. Dies führt zu einer Bestärkung der Lesart des Distanzierens. Mit der Ansprache an sie, hat er folglich seinen Anteil geleistet.

Die abschließende Einordnung einer mit der Entscheidung verbundenen potentiellen finanziellen Belastung folgen manifest weiterhin der Logik des Sorgennehmens. Dabei würde wohlgeformt an die Formulierung *ehm und eh er sachte wegen Geld is eigentlich auch egal* die Gegenfrage *wirklich?* anschließen. Dies liegt vor allem an dem eingrenzenden *eigentlich*. Die Begründung *weil=s kriegen wir schon alles irgendwie hin* versucht eine gewisse Hoffnung zu bewahren. Dabei ist dieser Sprechakt selbst nicht auf das *weil* angewiesen. So verbirgt sich hinter *das kriegen wir schon alles irgendwie hin* kein guter Kandidat

---

<sup>43</sup> Man erinnert sich in diesem Zusammenhang wohl an den heldenhaften Spruch „Ich kann ihn nicht für dich tragen, aber ich kann dich tragen“ von Samweis Gamschie in der Verfilmung der Herr der Ringe – Die Rückkehr des Königs.

einer Begründung. Es stellt eine abschließende Äußerung dar, die resümierend eine krisenhafte Situation versucht in einem gewissen Maße zu heilen, wobei die Aussichten insgesamt nicht gutstehen. Der Sprechakt reproduziert also auch eine gewisse pragmatische Haltung.

Hinsichtlich einer Fallstrukturhypothese lässt sich festhalten, dass sich diese auf die Bedeutung der Paarbeziehung für den ZBW bezieht. Dabei wurde deutlich, dass Ramonas\* Entscheidung auf der Sichtweise ihres Partners zu diesem Thema beruht. Es liegt nahe anzunehmen, dass Ramona\* ihn auf Grundlage einer ihm zugeschriebenen Rolle ernst nahm und die Entscheidung in seinem Sinne tätigte. Zumindest muss sie annehmen, dass dies auch in seinem Sinne war. Nun stellte sich über den Verlauf weiterhin heraus, dass sich die Beziehungsdynamik aus der Perspektive von Ramona\* als durchaus pragmatisch und ihm untergeordnet beschreiben lässt. Ihre Paarkonstruktion fußt auf der Aufteilung von Kommandeur und Handelnde. Damit erhebt sie ihn schlussendlich zu der Person in der Paarbeziehung, welcher der Ruhm gebührt. Sie hat seinen Auftrag nur umgesetzt. Welche Bedeutung der ZBW in dem Falle für sie konkret hat, wurde nicht deutlich.

### 8.2.2 „das is die mit dem Hirn“

Der zweite Interviewausschnitt wurde etwas großzügiger ausgewählt, um den Zusammenhang der Antwort von Ramona\* einordnen zu können. Die Rekonstruktion soll sich auf die abschließende Antwort konzentrieren. Inhaltlich geht es in dieser Szene um ihre und die von ihr wahrgenommene Perspektive ihres Partners bezüglich ihres karrieristischen Ziels des angestrebten Studiums nach dem Abitur. Dies soll insofern die vorherige Rekonstruktion ergänzen, als dass nun verstärkt darauf der Blick geworfen werden soll, wie sich die beiden Rollen nun ausgestalten, wenn vorher von Kommandeur und Handelnde die Rede war.

- I: okay ehm wie ist das für ihn dass, (.) e:h du jetzt sogesagt perspekti:visch irgendwie vor hast noch zu studieren, und ne und vielleicht entweder in den Ingenieursbereich, //mhm// oder auch juristischen Bereich beides sehr ja schon auch Karrierereiche
- R: Ja das stimmt
- I: | Ehm wie ist das für ihn, habt ihr- sprecht ihr über sowas?
- R: Ja natürlich er sieht das ganz pragmatisch er is allerdings ehm (2) ((schnalzt)) ich weiß dass es Männer gibt die sich davon aufn Schlipps getreten fühlen;
- I: Deswegen frag ich genau
- R: | Richtig er is aber definitiv nich so //ja// er is sogar so dass er auf=er Arbeit sitzt oder im Freundeskreis und sacht (.) das is die mit dem Hirn //@(. )@// @die is klüger als ich@ frag die

Die Interviewerin verweist mit der Einbettung des Themas darauf, dass sie hier eine potentielle Konkurrenzfigur vermutet, die durch Ramonas\* Berufswunsch in der Paarbeziehung zur Disposition steht. Die Frage geht dabei einerseits darauf ein, dass es für den Partner als durchaus prekär angesehen werden könnte (*ehm wir ist das für ihn,*). Andererseits eröffnet der zweite Teil (*habt ihr- sprecht ihr über sowas?*), dass dies nicht dethematisiert bleiben

kann. Es muss besprochen worden sein. Durch die Korrektur ins Präsens macht die Interviewerin daraus eine noch anhaltende Diskussion. *sprecht ihr über sowas?* markiert in diesem Zusammenhang gleichzeitig, dass diese Thematik eigentlich auch merkwürdig ist. Das lässt sich vor allem durch die Gegenüberstellung von *sprecht ihr da drüber?* zeigen. So stellt *sowas* heraus, dass die Interviewerin diese vermeintlich geschlechter-atypische Verteilung der Karrieren im Paar als ungeeigneten Kandidaten für eine Diskussion erachtet.

Durch die Antwort *ja natürlich* geht Ramona\* aber nicht auf die vermeintlich unangemessene Lesart ein, sondern verweist darauf, dass es selbstverständlich ein Thema ist. Damit wird ihr Karrierewunsch tatsächlich zu etwas, was für das Paar eine Rolle spielt. Die Betonung unterstützt dies zusätzlich. Die ihre Zuschreibung seiner Wahrnehmung, dass *er das ganz pragmatisch sieht* referiert sie direkt eine Lösung des Problems. Diese besteht darin, dass es keine Frage von persönlicher Betroffenheit oder Eifersucht ist. Da sich nun aber *er is allerdings ehm (2)* anschließt, kann es nicht einfach nur dabeibleiben. *allerdings* stellt den Beginn einer Eingrenzung dar. So wäre nun im Sinne eines *aber* zu erwarten, dass sie nun eine weitere Ebene eröffnet, die demgegenüber doch eine gewisse Problematik ins Spiel bringt. Diese muss nur anders gelagert sein. Da sie diesen Satz nicht zu Ende führt, nicht bloß nach Worten sucht, sondern auch aufhört zu sprechen, deutet darauf hin, dass sie die Antwort der Interviewerin gegenüber doch nicht präsentieren kann. Sie setzt neu an und beginnt über *ich weiß dass es Männer gibt die sich davon aufn Schlips getreten fühlen*; erstmal mit einer allgemeinen Einordnung. Diese würde ihr ermöglichen ihren Partner in Abgrenzung dazu zu setzen. Das ist gerade deswegen bemerkenswert, da sich durch die vorherige Sequenz eine Einschränkung bezüglich der Haltung ihres Partners anbahnte. Nachdem die Interviewerin nun in gewissem Sinne ihre Nachfrage zur Karriereaufteilung im Paar mit Ramonas\* allgemeiner Feststellung noch einmal unterfüttert, ist eine Vorlage geliefert worden, mit der Ramona\* nun Partei für ihren Partner ergreifen könnte.

Richtig er is aber definitiv nich so //ja//

Mit der Zustimmung *Richtig* ordnet sie zunächst die Gültigkeit der Frage der Interviewerin ein und bestätigt damit auch gleichzeitig ihre eigene vorherige Aussage, dass es eben auch Männer gäbe, die einer alleinigen Karriere der Frau nicht bloß kritisch gegenüberstehen, sondern dies als Kränkung empfinden. Dabei folgt *Richtig [...] aber* der Logik von *das stimmt alles aber mein Partner ist anders*. Für diese Konstruktion hätte es *definitiv* nicht bedurft. Mit *richtig er ist aber nich so*, hätte sie diese Abgrenzung ebenfalls markiert. Es führt zu einer Steigerung dessen im Sinne eines Ausdrucks von absoluter Sicherheit. Das ist

gerade deswegen merkwürdig, da sie damit eine verteidigende Haltung einnimmt. So erscheint ihr die Frage der Interviewerin, wie eine Anklage an ihren Partner zu sein. Diese überambitionierte Schutzhaltung drückt in sich eine Besonderheit aus, welche Aufschluss darüber gibt, dass sich diese Frage beziehungsweise das Thema der karrieristischen Aufteilung im Paar nicht neu ist. Es ist wie die Bearbeitung einer Art Dauerunterstellung, die das Paar überschattet. Das verweist darauf, dass es die Annahme geben könnte, dass ihr Partner das eben doch anders sieht. Irgendetwas an der Paarbeziehung könnte also den Gedanken hervorrufen, dass dies ein Problem sein würde. So scheint sie nicht anders zu können als dies vehement abzuwehren. Erwartbar schließt sich eine Weiterführung der Verteidigungshaltung an, in dem Ramona\* aufzuzeigen versucht, wie sich seine Haltung demgegenüber denn dann in Kontrast zu der Neid- oder Konkurrenzfigur auszeichnet.

er is sogar so dass er auf=er Arbeit sitzt oder im Freundeskreis und sacht (.) das is die mit dem Hirn //@(. )@// @die is klüger als ich@ frag die ((atmet ein))

Mit dem Ausdruck *er ist sogar so dass* entwirft sie eine maximale Abgrenzung, welche durch *sogar* in dem Sinne Aufwertung erfährt, dass sie etwas absolut Untypisches damit zum Ausdruck bringt. Er ist demnach entgegen aller Erwartungen. In der Erzählung, die anschließt und die Erwartungswidrigkeit aufzeigen soll, stellt sie ihren Partner manifest als jemanden dar, der nicht bloß keine Kränkung des Stolzes zeigt, sondern darüber hinaus sie zusätzlich vor anderen Personen noch als diejenige hervorhebt, die die klügere von beiden ist. Damit erzeugt sie strukturell eine gewisse Überkompensation eines karrierebedingten Konkurrenzmotivs im Paar. Sie fügt der Figur des maximalen Kontrasts durch *auf=er Arbeit sitzt oder im Freundeskreis* eine Ungebundenheit des Kontextes hinzu. So scheint es egal zu sein, wer vor ihm sitzt, er würde immer so sprechen. Damit erhebt sie dies zu einer grundlegenden Haltung seinerseits. Gleichzeitig erfährt die Arbeit als auch der Freundeskreis dem folgend die Zuschreibung, dass von dort aus genau andere Positionierungen zu erwarten sind. Latent folgt dies der Logik von *selbst vor denen*.

Der Ausdruck *das is die mit dem Hirn* soll manifest eine Würdigung von Ramonas\* Intelligenz darstellen. Latent wird dies durch eine Distanzierung überschattet. Das lässt sich vorrangig daran ableiten, dass eine Zuschreibung auf ein einziges Merkmal erfolgt. *Das ist die mit X* wird vor allem dann angeführt, wenn einer anderen Person erklärt werden will, wen man gerade meint. Es wird sich dabei auf eine auffällige Eigenschaft gestützt, um eine Art Verwechslungsgefahr auf dem Weg zu gehen. *Das ist die mit dem Hund von der ich dir letzte Woche erzählt hatte* könnte beispielsweise dann wohlgeformt als Sprechakt angeführt werden, wenn zwei Personen spazieren gehen und in der Ferne eine Frau sehen, wobei die

eine der beiden Personen dann auch diese aufmerksam macht. Typischerweise erfolgt dann eine Antwort im Sinne von *ah ja die!* Übertragen auf eine Paarbeziehung zeugt dies von einer bemerkenswerten Befremdlichkeit. Über seine:n Partner:in in dieser Form zu sprechen stellt einen Abstand zwischen den Personen her, welcher keiner paardynamischen Wertschätzung entspricht. Es handelt sich dem folgend um eine despektierliche Bezeichnung. Strukturell führt diese Distanzierung zu einer zu einer Herabwürdigung und Reduzierung der Person auf eine Eigenschaft.

Auch ist *@die is klüger als ich@frag die* demgegenüber wenig heilsam. Die Bezeichnung der eigenen Partnerin als *die* hält eine Distanz, welche die Differenzanzeige eher zugunsten einer Aufwertung des Mannes reproduziert. Ramona\* wertet sich latent folglich selbst durch diese Äußerung ab.

Obwohl es [...] für die Partnerschaft ‚offiziell‘ kein Problem darstellt, werden auf einer latenten Ebene subtile, von beiden Partnern gestützte Maßnahmen ergriffen, um den Statusverlust des Mannes abzuwehren und seine Männlichkeit wieder herzustellen. (Koppetsch & Speck, 2014, S. 288)

Dem Befund von Koppetsch & Speck folgend, lässt sich aus der Perspektive von Ramona\* dieser Abwehrmechanismus rekonstruieren. Es gelingt ihr nicht die bedingungslose Anerkennung, welche sich darin begründet, dass er *definitiv* keine Probleme mit einer Statushöheren Partnerin hat, aufrecht zu erhalten. Sie nimmt eine Art Statusreparatur vor, indem sie ihn nun latent distanziert und mit anderen Eigenschaften als *klug* auszustatten versucht. Sie hat ihn durch ihre Entscheidung für den ZBW und ihr damit einhergehendes karrieristisches Motiv in die Situation gebracht, diese Statusfrage ertragen zu müssen und ihm demnach vermeintlich ein *Männlichkeitsproblem* eingebracht.

Ein Verweis auf das Abstandnehmen von Klugheit folgt entlang der Interpretationen von Koppetsch & Speck einer Einbindung von Coolness. Dieser Faktor wird gerade dann benötigt, wenn die männliche Karriere nicht als Stuserhalt dienen kann. So muss sich an den karrieristischen Einstellungen der Partnerin abgearbeitet werden.

Bezugnehmend auf Ramonas\* Entscheidung ordnet sie sich trotz ihrer Ambitionen – oder vielleicht auch gerade wegen dieser – ihrem Partner unter. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass sie durch das angestrebte Abitur als auch die beruflichen Ziele alleine die Überhand in der Beziehung gewinnt. Der Ausgleich erfolgt dementsprechend auf einer anderen Ebene. So wird die Antwort auf die Statusfrage nicht auf die Karriere zurückgeführt, sondern klärt sich entlang einer nicht berufsorientierten Dynamik.

### 8.2.3 Zusammenfassung

Die beiden Ausschnitte aus dem Interview mit Ramona\* haben offengelegt, dass sich auch hier die Bedeutung des ZBW für die Paarbeziehung rekonstruieren lässt. Dieses drängt sich als Motiv in den Vordergrund.

Hier stellte die Rekonstruktion zunächst heraus, dass sich ihre Entscheidung für den ZBW entlang seiner Sicht darauf vollzog. Er unterstützt sie nicht einfach dabei, sondern er ist der Antrieb. Durch diese Zuschreibung seiner Wirkmacht ordnet sie sich zwangsläufig unter. Er ist derjenige, der besser weiß, was für sie gut ist. So ist die logische Konsequenz auf seine Vorschläge einzugehen und es in seinem Sinne umzusetzen.

Die Entscheidung steht dabei im Zeichen einer devoten Haltung. Gleichzeitig lässt sich Ramonas\* Vorstellung einer Paarbeziehung nicht wie bei einer traditionellen-komplementären Orientierung beschreiben, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie sich ganz natürlich dem Mann unterordnen kann. Sie vollzieht die Unterordnung eher im Sinne einer berufsförmigen Anweisung. So kann sie ihre karrieristische Laufbahn nicht stabil als eigene Entscheidung anerkennen. Sie steht im Zeichen der Umsetzung einer Dienstpflicht.

Über die zweite Szene wurde nun zusätzlich ersichtlich, wie sich seine Wirkmacht ihr gegenüber in einer Rollenlogik vollzieht. Ausgehend von der Idee eines Kommendeurs und der Handelnden als Konstruktion der Paardynamik in Hinblick auf den ZBW, gebührt ihm am Ende der Ruhm bei ihrem Erfolg. Dies ist der Hypothese zuträglich, dass nicht der Gedanke aufkommen darf, er habe mit ihrer karrieristischen Entscheidung ein Statusproblem. Wenn seine Perspektive maßgeblich für ihre Entscheidung verantwortlich war, kann er nur als Sieger hervorgehen.

Nun ließ sich aber weiterhin zeigen, dass es sich hierbei vielmehr um eine Reparaturleistung ihrerseits handelt. Der durch ihre karrieristischen Ambitionen geprägte Verdacht, sie gilt als die dominante und Statushöhere im Paar, wird durch die Verlagerung der Statusfrage auf eine andere Ebene getilgt. So ist ihr Partner am Ende nicht nur der Kommandeur, sondern zusätzlich bedarf es für seinen Status keine Karriere, wie ihre. Die Teilnahme am ZBW steht also ganz im Zeichen einer Aufgabenerfüllung und Ramona\* kann diesen in Zusammenhang mit der Beziehung nur als ein Projekt der Umsetzung einer an sie gestellte Anforderung in der Paarbeziehung anerkennen.

Auch wenn dies in den beiden Szenen nicht thematisch war, stellt die Teilnahme am ZBW für Ramona\* ihre karrieristischen Ambitionen erst einmal auf Eis. Der Weg dahin gestaltet sich durchaus langwierig. Da sie die Entscheidung auf die Einschätzung und daran anschließende Aufforderung ihres Partners zurückzuführen und er gleichsam derjenige ist, der

seiner paarsolidarischen Pflicht nun nachkam, liegt der Ball bei ihr. Sie zeigt ihm zwar einerseits in dem Sinne Dankbarkeit, dass sie sich weiterhin bereitwillig unterzuordnen scheint, kann aber gleichzeitig nun nicht auf seine weitere Unterstützung setzen. Es scheint sich entweder ein Wunsch nach Partnerschaftlichkeit auszudrücken, der ihr untersagt, ihre karrieristische Orientierung als Machtposition ins Spiel zu bringen oder die Rollen in der Paarbeziehung erlauben ihr gar keine emanzipatorische Bewegung.

### **8.3 Fall 3 – Gemeinsam zur Schule**

Durch die Aufsplittung in der Tab. 15 wurde ein Fall hervorgehoben. Diesen kennzeichnet die Besonderheit, dass die Entscheidung zum ZBW nicht zu einer Bewegung alleine, sondern mit dem Partner führte. Dieses Modell erscheint eine andere Bedeutungsebene für die Paarbeziehung zuzulassen, als die beiden vorangegangenen Analysen offen legten.

Ludmilla\* ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt und vor kurzem in die 11. Klasse des ortsansässigen Abendgymnasiums eingestiegen. Diesen Schritt vollzieht sie nicht alleine. Ihr Verlobter geht diesen Weg mit ihr zusammen. Ein Blick auf den Lebenslauf von Ludmilla\* verrät: Die beiden scheinen den gemeinsamen Weg schon lange zu teilen. Dieser begann als beide in den 90ern aus dem Ausland, sie aus Kasachstan, er aus Polen, nach Deutschland mit ihren Familien kamen. Sie lernten sich schon in der Kindheit kennen. Die Schulzeit war durch mehrere Schulwechsel als auch Abbrüche gekennzeichnet. Ludmilla\* verließ ein Gymnasium mit dem Hauptschulabschluss. Auf einer Berufsschule holte sie ihren Realschulabschluss nach, wo sie erst auch noch verblieb, um das Abitur zu absolvieren. Mit 18 Jahren zog sie bei ihrer Familie aus und brach die Schule kurz darauf in der 11. Klasse ab. Ihr Partner absolvierte seinen Realschulabschluss und im Anschluss eine Ausbildung als KFZ-Mechatroniker und meldete sich im Anschluss an einem Kolleg an, um das Abitur abzuholen. Dies brach er ab, als es zu der gemeinsamen Reise kam.

Aus ihrer Erzählung wird nicht deutlich, wann es zu der Selbstdefinition als Paar kam. Ein zentraler Schritt schien hier aber die gemeinsame Zeit im Ausland gewesen zu sein. So entschieden sie sich 2008 Deutschland zu verlassen und reisten durch unterschiedliche Länder. Dort arbeiteten sie oftmals in der Gastronomie oder im Tourismusbereich. 2016 beendeten sie die Reisezeit und wurden in einer gemeinsamen Wohnung sässig. Auf die Frage hin, warum es zu dem Schritt zurück nach Deutschland kam, eröffnet Ludmilla\*, dass dies unter anderem darauf zurückgehe, dass sie *eine feste Beziehung dann hatten*.

Beide arbeiten aktuell nebenbei in der Gastronomie. Sie strebt das Abitur und im Anschluss ein Studium im sozialwissenschaftlichen Bereich an. Ihr Partner – so ihre Erzählung – möchte nach dem Fachabitur ein duales Ingenieursstudium beginnen.

Hinsichtlich der Paarbeziehung scheint einerseits eine idealisierte romantische Form vorzuliegen, welche auf *immer alles gemeinsam zu tun* zurückzuführen ist. So wird das Bild eines symbiotischen Paares nach außen vermittelt. Dem steht andererseits eine pragmatische Erzählung der Entwicklung entgegen, welche darin mündet, dass man *eine feste Beziehung dann hatte*. Die nachfolgende Sequenzanalyse soll hier Aufklärung leisten und die gemeinsame Entscheidung zum ZBW paardynamisch einordnen.

In der ausgewählten Stelle kommt es zu der Erzählung, wie der Schulbeitritt gestaltet wurde. Dies ist auch deswegen bemerkenswert, da die Frage der Interviewerin das Thema nicht eröffnete.

- I: okay und e::hm (.) war für ihn dann aber nich das richtige (.) mit KFZ  
L: ehm ne wir- also das war damals (.) als e- (.) ich die Schule abgebrochen hab, und er auch die Schule abgebrochen hat sind wir dann reisen gegangen //mhm// und wir warn jetzt die letzten zehn Jahre ((atmet ein)) mehr oder weniger mit=m Rucksack unterwegs //ja// und ham halt irgendwie uns durch Gastronomie und Hostels und Tourismus geschlängelt, //ja// so überall auf der Welt, ((atmet ein)) und irgendwann:: (.) ja so (.) irgendwann kam=s dann dass wir gesagt haben (.) das könn wir nich für immer machen; //mhm// so wir müssen jetzt (.) irgendwie unseren (.) Arsch an die Wand bekommen, //@(.).@// und ja ham uns dann irgendwie in [Name der Großstadt] hier angesiedelt, wegen paar Freunden, die wir hier kannten, //mhm// u:nd (2) ja und eigentlich hat er mich die ganze Zeit überredet das zu machen, (.) hier entweder am Kolleg oder irgendwo anders oder n n Fernstudium oder so, also so=n Fernabitur (.) mh:: (.) das kam halt irgendwie alles für mich nich in Frage wenn ich das ohne ihn machen würde //mhm// weil dann hätten wir gar nichts (.) von einander (.) °u:nd dann hab ich° (.) für ihn einfach auch mit=ner Anmelde- äh (.) @Sache ausgedruckt@ und dann ham wir uns beide angemeldet und wurden dann auch beide genommen (.) ja

Die Feinanalyse soll sich auf einen Abschnitt in den letzten Zeilen konzentrieren. Vorab lohnt aber bereits ein Überblick zum Vorherigen. Zunächst resümiert die Interviewerin die vorangegangene Ausführungen von Ludmilla\* *okay und e::hm (.) war für ihn dann aber nich das richtige (.) mit KFZ*. Dies geschieht in der Form, dass eine Deutung vorgenommen wird. So kommt die Interviewerin auf den Schluss, dass sich in der Erzählung ankündigt, dass die Ausbildung zum KFZ-Mechatroniker *nicht das richtige für ihn war*. Es wird demnach bereits vorweggenommen, ohne dass Ramona\* dies explizit benennen muss. Im Sinne von *okay hab ich verstanden* wird deutlich, dass Ramona\* dazu aufgefordert die Geschichte chronologisch fortzuführen.

Nachdem sie *ehm ne wir-* abbricht, holt sie zu einer längeren Erzählung aus (*also*). Sie berichtet dann von der gemeinsamen Reise von ihr und ihrem Partner, welche an den Schulabbruch anschloss. Hier ist bereits auffällig, dass durch die Daten feststeht, dass ihr Partner zwischen Schulabbruch und Reise noch die Ausbildung als KFZ Mechatroniker absolvierte. Doch dies wird im Sinne einer Gemeinsamkeit getilgt (*als e- (.) ich die Schule abgebrochen hab, und er auch die Schule abgebrochen hat sind wir dann reisen gegangen*) und die Geschichte als parallel verlaufende dargestellt, die ihren Höhepunkt in der gemeinsamen Reise

find. Die gesamte Erzählung bereitet die Darstellung einer Paargenese vor, die in seiner Romantik nur auf *und irgendwann::* (.) wartet.

Manifest scheint Ramona\* hier eine Art Abenteuer der letzten Jahre schildern zu wollen, und zu erzählen was man eben alles erlebt hat. Dass sich dies latent nicht einlöst wird beispielsweise mit der missglückten Formulierung *uns durch Gastronomie und Hostels und Tourismus geschlängelt* deutlich. Manifest ist klar, dass sie *geschlagen* oder *geboxt* sagen wollte. Dies würde eben das aufregende Leben betonen. Doch *schlängeln* tun sich Wege durch Täler und entlang von Küsten oder steht für eine Bewegung zwischen Hindernissen hindurch. Demnach wird latent das Geschick ausgedrückt, mit dem man etwas umgegangen hat. Es ist dem folgende keine Geradlinigkeit und Festlegung. Da sich dies auf potentielle berufliche Stationen bezieht, scheint sich eine Fallstruktur der Vermeidung zu zeigen. Dies mündet in der Figur des *zu Potte Kommens (Arsch an die Wand bekommen)*.

Die Erzählung verdichtet sich entlang des sich Niederlassens, des Ankommens. Damit wird unmittelbar eine Paardynamik herbeigesehnt, die zur Ruhe kommt. In diesem Zusammenhang liegt es nahe, dass beispielsweise Heiraten oder Familiengründung thematisch werden. Doch der Logik ihres Ablaufs folgend kommt es nun zu der Entscheidung zum ZBW. Hier beschreibt sie ihren Partner zunächst als Auslöser (*ja und eigentlich hat er mich die ganze Zeit überredet das zu machen,*). Auf der manifesten Ebene scheint sie ihn als denjenigen inszenieren zu wollen, der sie zu dem Schritt motivierte. Dies wird durch *eigentlich* aber abgeschwächt und folgt insgesamt einer Lesart, die einen Verantwortlichen sucht. Dass es an der Stelle überhaupt zu dieser Erzählung kommt, ist bemerkenswert. Denn es gab keine Ausgangsfrage dazu. Alles vor dem Ausschnitt drehte sich generell um die Ausbildungswege und die aktuelle Arbeit in der Gastronomie von beiden. Folgt man dem Prinzip der Sequentialität, ist sie in ihrer Erzählung an dem Punkt angekommen, an dem es über die aktuelle Situation zu sprechen gilt. Nur wird diese dann – ohne sie zu explizieren (*das zu machen*) – direkt ihrem Partner zugesprochen. Gerade dieser unvorbereitete Erzählsprung verdichtet die Lesart einer Schulzuweisung. Wäre es nach ihr gegangen, wäre es vielleicht zu einem anderen Schritt in der Beziehung gekommen.

das kam halt irgendwie alles für mich nicht in Frage wenn ich das ohne ihn machen würde  
//mhm// weil dann hätten wir gar nichts (.) von einander (.)

Ludmilla\* stellt manifest heraus, dass die Vorschläge gerade deswegen für sie keine Optionen darstellten, da dies bedeutet hätte, dass sie ohne ihn die Zeit hätte verbringen müssen. Hierbei fällt zunächst auf, dass *das kam für mich alles nicht in Frage* nicht geschmeidig ausgesprochen werden kann. Hätte diese Formulierung den Referenzpunkt bei sich selbst

gesetzt und damit ausgedrückt, dass es für andere beispielsweise passen kann, für einen selbst aber nicht, verschiebt sich die Bedeutung mit der Stellung von *alles*. Durch das Vorstellen wird auf die Vorschläge Bezug genommen, die in dem Sinne Abwertung erfahren, dass *alles* nicht passt. Dabei handelt es sich um eine pauschale Ablehnungshaltung.

Stellen wir uns einmal vor, dass eine Person zu ihrer beruflichen Laufbahn befragt wird. Sie erzählt, dass ihre Eltern ihr die Vorschläge unterbreiteten, in die Tischlerei des Vaters einzusteigen oder eine Ausbildung in dem Bereich anzufangen. Sie stellt heraus *das kam halt irgendwie alles für mich nicht in Frage weil ich nie im handwerklichen Bereich arbeiten wollte*. Es wird damit ein Passungsproblem markiert. Im vorliegenden Fall rückt nun an die Stelle des Grundes *wenn ich das ohne ihn machen würde*. Das ist zwar sprachlich etwas holprig, da kein *weil*, sondern ein *wenn* anschließt, doch auch dies kann als Begründungsmarkierung erhalten. So stellt ja gerade in *wenn-dann*-Konstruktionen, der *wenn*-Anteil die Ursache, folglich den Grund dar. Das Passungsproblem, was Ludmilla\* beschreibt, wird an eine andere Person gebunden, nicht an eine Sache oder ein Interesse. Dies führt unweigerlich zu der Fallstruktur, dass Ludmilla\* in der Abwesenheit ihres Partners fürs sich ein Problem der Passung zum ZBW markiert. Dies gestaltet sich in der Form, dass nicht bloß ihr Partner, zum Beispiel als Motivator oder Initiator dafür verantwortlich ist, sondern auch er muss aktiv daran teilnehmen. Es erscheint nun bereits klar, auf welches Motiv dies – zumindest für Ludmilla\* – zurückzuführen ist. Es muss weiterhin eine Gemeinsamkeit eingerichtet werden.

Die Struktur reproduziert sich in der nachfolgenden Sequenz (*weil dann hätten wir gar nichts (.) von einander (.)*). Die Fortsetzung der Imaginationsfigur (*hätten*) macht darüber hinaus deutlich, dass es sich hierbei für sie nur um etwas Hypothetisches handelt, wobei *hierbei* gerade die Abwesenheit ihres Partners meint. Damit spitzt sich die Bedeutung ihres Partners für sie auf etwas Unentbehrliches zu. Die Betonung von Gemeinsamkeiten in ihren Lebensläufen deutete sich bereits in der vorherigen Erzählung an, als sie die Verläufe parallelisiert und in der Geschichte bereits aus zwei einzelnen eine gemeinsame Biographie schafft.

°u::nd dann hab ich° (.) für ihn einfach auch mit=ner Anmelde- äh (.) @Sache ausgedruckt@

Mit der Beschreibung der Anmeldung am Abendgymnasium erfolgt nun die Umsetzung der von ihr eingeforderten Parallelität. Dabei stellt sich °u::nd dann hab ich° (.) für ihn einfach auch eine Übergriffigkeit in den Vordergrund. Es steht hierbei nicht zur Diskussion, dass er

sich anders entscheiden kann. Stellen wir uns dafür einmal vor, dass auf Grund eines bevorstehenden Geburtstages die Gastgeberin um Rückmeldung bittet, damit sie alles für die richtige Anzahl an Personen einkauft. Hier könnte ein Gast erzählen *sie musste jetzt dringend wissen, ob meine Freundin mitkommt und dann hab ich für sie einfach auch zugesagt*. Die Person, für die auch zugesagt wurde, ist dementsprechend darüber nicht informiert worden, beziehungsweise kann dies erst nach der Zusage erfahren. Auf den Fall übertragen liegt also die Übergriffigkeit auch gerade darin, dass Ludmilla\* ihren Partner vor vollendete Tatsachen stellt. Hier sollte klar sein, dass sie mit dem Ausdrücken der Anmeldebescheinigung für ihn ebenfalls in Anspruch nimmt, dass er diese auch ausfüllt. Strukturell lässt sich *°u::nd dann hab ich°* (.) für ihn einfach auch nicht anders interpretieren.

Ludmilla\* stellt demnach heraus, dass die Hervorbringung dieser Gemeinsamkeit auf sie zurückgeht. Sie ist diejenige, die die Weiterführung der verquickten Lebensläufe initiiert.

und dann ham wir uns beide angemeldet und wurden dann auch beide genommen (.) ja

In der finalen Sequenz gelingt ihr die Erzählung der gemeinsamen Praxis. Sie sagt gerade nicht *und dann habe ich uns beide angemeldet*. Dies lässt abschließend einen Unterschied zwischen Absprache von Autonomie und der von Ludmilla\* eingenommen Haltung einer symbiotischen Paarpraxis erkennen. Stünde *und dann habe ich uns beide angemeldet* für eine Übergriffigkeit im Sinne einer Aberkennung von Autonomie des Partners, verhält es sich hier anders. Die gemeinsame Anmeldung vollzieht sich nun in ihrem Sprechen darüber als logische Konsequenz aus dem Mitbringen des Anmeldebogens ihrerseits.

Es genügt nun nicht die geteilte Anmeldung zu betonen, sondern es kommt zu dem inhaltlich überschüssigen *und wurden dann auch beide genommen*. Dabei handelt es sich gerade deswegen um eine entbehrliche Information, da der Interviewerin das Wissen darüber ja bereits vorliegt. Dass beide gemeinsam den ZBW besuchen, steht schon fest. Dies reproduziert final noch einmal die Aufrechterhaltung der wirklich exakt gleichen Logik beider Laufbahnen.

Diese Rekonstruktion sollte einen Einblick in ein Randphänomen geben, welches sich in der Fallübersicht dadurch herausstellte, dass der ZBW zusammen mit dem Partner besucht wird. Im Sinne der bisherigen Überlegungen der Differenz zwischen der Bedeutung der Paarbeziehung für den ZBW und der Bedeutung des ZBW für die Paarbeziehung, ordnet sich dieser Fall in Zweitgenanntem ein. Sind die beiden Laufbahnen bereits vorher stark verschmolzen, bietet der ZBW die Möglichkeit dies zu verstärken. Denn: Ludmilla\* als auch ihr Partner arbeiten in der Gastronomie aber nicht im gleichen Laden. Zudem hat *er einen tollereren Arbeitsvertrag* als sie und muss weniger als sie arbeiten. Um dieses Ungleichgewicht wieder

aufzufangen, stellt der ZBW eine sinnvolle Möglichkeit dar. So kann die gemeinsame Zeit maximiert werden und die Parität steht im Vordergrund. Fallspezifisch zeigte sich, dass sich diese Parität als eine zwanghaft eingerichtete Gemeinsamkeit, ausgehend von Ludmilla\* Ausdruck verschafft.

#### **8.4 Resümee III**

Die Fallrekonstruktionen hatten das Ziel die Bedeutungsebene sowohl des ZBW für die Paarbeziehung als auch umgekehrt zu explizieren. Dabei waren die Fragen zentral, wie die Entscheidung verhandelt wird und welches Rollenverständnis in diesem Zusammenhang im Paar vorliegt. Durch die Fallauswahl fiel zunächst auf, dass ein Aufstieg zu einer Bildungsannäherung innerhalb der Beziehung führen kann oder, dass durch den Aufstieg eine Differenz markiert wird. Die Zweiteilung entlang der Schulformen macht zudem darauf aufmerksam, dass die beiden Bewegungsmodi auf ganz bestimmte Voraussetzungen treffen. So erschien es sinnvoll sich dem Fall Frauke\*, welche das Abitur auf dem Abendgymnasium gepaart mit einer Online-Variante verfolgt, in der Form anzunähern, dass die Verhandlung von gemeinsamer Zeit hier relevant sein könnte. Demgegenüber stand der Fall Ramona\*, welche das Abitur über die Vollzeitschule Kolleg anstrebt. Bei ihr sollte die These leitend sein, dass es um die Frage der Konstellation der Rollen verstärkt gehen könnte. Der dritte Fall, Ludmilla\*, wurde deswegen in die Rekonstruktionen eingeschlossen, da er eine Besonderheit aufweist. Der gemeinsame Weg an die Schule erscheint gerade vor dem Hintergrund der Einordnung in die Paarbeziehung bemerkenswert. Die Ergebnisse sollen entlang der unterschiedlichen Dimensionen resümiert werden.

Insgesamt gaben die Fälle einen Einblick über unterschiedliche Bedeutungen des ZBW für die Paarbeziehung. So erwies sich der ZBW bei Frauke\* zunächst als Chance einen Wettbewerb zu initiieren, um sich an den Leistungen ihres Mannes messen zu können. Es stellt sich dann aber heraus, dass der ZBW auch hinsichtlich der Paardynamik eine Möglichkeit eröffnete. Frauke\* kann durch ihre Teilnahme einem kooperativen Beziehungsanspruch gerecht werden, welcher durch ihren Mann aufrecht gehalten wird. Der ZBW erweist sich also für ihre Beziehung insofern als zuträglich, indem er das Modell ihres Partners bestätigt. Damit wird zugleich betont, dass die grundlegende Beziehungsvorstellung, basierend auf einem Gleichheitsgebot hinsichtlich der beruflichen Karrieren, nicht unbedingt ihrem eigenen entspricht. Wie Keddi (2003) zeigte, ist dies aber nicht zwingend ein Hindernis für die Beziehung. So scheint Frauke\* sich dem Lebensthema „gemeinsamer Weg“ (ebd. S. 181) verpflichtet zu haben, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass die Paarbeziehung lebensstrukturierend für sie ist. Ihr Ziel besteht demnach in der Ergänzung seines Wegs.

Für Ludmilla\* bietet der ZBW die Möglichkeit, ihre Vorstellungen des Beziehungs-ideals einer Symbiose weiterzuführen. Während eine berufliche Orientierung bereits für Ungleichheit im Sinne unterschiedlicher Arbeitsstellen als auch Einkommen sorgte, würde beispielsweise die Familienplanung zu diesem Zeitpunkt bedeuten, dass die gemeinsame Zeit zu zweit auch gefährdet wird. Über die von ihr gemeinsam eingerichtete Teilnahme am ZBW kann die enge Dyade demnach beibehalten werden. Sie synchronisiert die Lebensläufe soweit es eben geht. Dies erlaubt einen zeitlichen Aufschub von getrennter Tätigkeiten. Im Gegensatz zu Frauke\* ordnet sich Ludmilla\* demnach nicht zwingend dem Lebensthema ihres Partners unter. Sie setzt selbst die Rahmung durch die konsequente Einrichtung von Gemeinsamkeit.

Auch der Fall Ramona\* legte offen, dass die Beziehungsdynamik mit dem Besuch einer Schule des ZBW unmittelbar verbunden ist. Ihre Teilnahme steht ganz im Zeichen eines Auftrags. Wie bei Frauke\* lässt sich auch hier ein „gemeinsamer Weg“ als Lebensthema vermuten. Nur gestaltet sich die jeweilige Rolle des Partners eben anders. Für Ramona\* könnte beispielsweise der gemeinsame Weg dadurch gekennzeichnet sein, dass sie für das Paar einen Karriereschritt vollzieht. Dies würde sich über die Auftragsstruktur durchaus argumentieren lassen. Zudem sieht Ramona\* ihre Aufgabe in der Beziehung auch darin die jeweiligen Rollen zu verteidigen. Insgesamt fiel bei der Rekonstruktion zunehmend die Geschichte des Paares als wichtige Kontexteinordnung auf. Die gemeinsame Zeit bei der Bundeswehr als auch das Leben als Paar in einer WG mit einer dritten Person, die ebenfalls bei der Bundeswehr war, führen zu der Verbindung von Paarbeziehung und Kameradschaft. In diesem Verständnis ist sowohl die verteidigende Haltung als auch die Definition einer Entscheidung als Umsetzung einer Dienstaufgabe nicht verwunderlich.

Die Rekonstruktionsergebnisse verweisen darauf, dass die Aufstiegsbewegung für die Frauen in allen Fällen nicht losgelöst von der Paarbeziehung stattfindet. Es ließ sich insofern auch kein individualisierter Anspruch an Bildungsgleichheit (anpassende Bewegung) oder Statusdifferenz (emanzipatorische Bewegung) rekonstruieren. Die Vorstellungen der Frauen über ihre Paarbeziehung und der partnerschaftlichen Ansprüche erwiesen sich als entscheidungsleitend.

Auch die Annahmen der Verhandlung von Familienzeit bei der Teilnahme am Abendgymnasium als auch der Verhandlung der Rollen im Sinne einer Transformation, bedingt durch den Vollzeit-Schüler:in-Status am Kolleg, konnten rekonstruktiv nicht eingelöst werden. Die Zeitthematik spielte ausschließlich im paritätischen Modell eine Rolle und zwar insofern, als dass Ludmilla\* die Parität mit Symbiose übersetzt und dementsprechend das Abendgymnasium der gemeinsamen Zeit höchst zuträglich ist.

Insgesamt offenbarte sich, dass sich die Thematik der Schule im Allgemeinen nicht als Aspekt der latenten Ebene zeigen ließ. Vielmehr erwies sich die Dimension *der Entscheidung* für den ZBW als relevant. Hinsichtlich der Paarbeziehung im mittleren Erwachsenenalter zeigt sich demnach die Diskussion um einen Status als Schüler:in wenig zielführend. Dieser spielte in den Rekonstruktionen keine Rolle. So steht die Entscheidung einen potentiellen Karriereweg mit dem Abitur über den ZBW zu öffnen im Zeichen der Anpassungsmöglichkeit an ein bestehendes Paarmodell.

## 9. Die Entscheidung für den ZBW vor dem Hintergrund einer Partnerschaft

### 9.1 Der ZBW zwischen Individuum und Paar

Blicken wir abschließend auf die beiden Schwerpunkte und Befunde der Teilprojekte. Zunächst begann die Arbeit mit der Herausstellung einer besonderen Gruppe am ZBW. Diese Studie hat darauf aufmerksam gemacht, dass Motivlagen gerade hinsichtlich der Altersgruppen unterschiedlich priorisiert vorliegen. Hinsichtlich der Fokussierung auf Frauen im mittleren Erwachsenenalter in einer Partnerschaft sind diese Ergebnisse als *die Bedeutung des Zweiten Bildungsweg für das Ich* einzuordnen. Dies meint, dass bezugnehmend auf die Adressierung der Teilnehmer:innen als ebenjene an Bildungsinstitutionen für Erwachsene, die Betonung der Selbstbezogenheit eingerichtet wurde. Dieser Idee folgend haben die Proband:innen der Studie ihre je eigene Entscheidungsgrundlage angegeben. Die starke Fokussierung auf eine um das Individuum konkretisierte Perspektive wurde durch die Frage im Fragebogen genauso eingefordert: *Wie stark stimmen Sie den folgenden Aussagen zu, warum Sie sich für den Zweiten Bildungsweg entschieden haben?* Es zeigte sich, dass sich eine Bildungsorientierung in Form eines zweckfreien Besuchs des ZBWs für die Fokusgruppe als ‚besonders‘ markieren ließ. Darüber hinaus fand die berufliche Orientierung großen Anklang, wobei dies gerade unter Hinzunahme der Partnerschaft an Bedeutung gewann. So standen sich hier zwei Motive gegenüber. Die Erklärungen dahinter verfolgten den Ansatz, die Bedeutung *für* das Individuum herauszustellen, welches sich aus einer Partnerschaft heraus für den ZBW entschieden hat. So kam es zu der Idee, dass der ZBW unter Einrichtung von privater Zeit (Bildungsurlaub) *für* das Bildungssubjekt einen Ort des Verfolgens seines Bildungsideals einrichtet. Die andere Perspektive bezog die Beruflichkeit ein. Insofern kann der ZBW *für* das Individuum die beruflichen Aufstiegschancen mit einem höheren Schulabschluss in Gang setzen. Vor dem Hintergrund der Partnerschaft ist dies *für* das Bildungssubjekt gerade in der Form relevant, das geschlechterspezifische Ungleichheiten damit bearbeitet werden können. *Für* das Individuum ist es damit ein Schritt zur Selbstverwirklichung und Parität. Die Parität wird aber nicht einfach durch das Absolvieren des Abiturs direkt hergestellt. So steht der berufliche Aufstiegswunsch eben genau im Zeichen einer rollenspezifischen Gleichheit durch die Etablierung einer weiblichen Berufskarriere.

Die Hervorhebung des Begriffs *für* soll als Verweis verstanden werden, der das Individuum als denjenigen Teil in der Partnerschaft hervorhebt, der aktiv am ZBW teilnimmt und demnach die Entscheidung auf einen individuellen Anteil zurückzuführen ist. So stehen

die Motive auch ganz im Zeichen dieses individuellen Anliegens, denn „[t]rotz Verschmelzung zum Paar bleibt Individualität erhalten“ (Burkart, 2018, S. 31). Der Gedanke eines Individualitätsfokus der Teilstudie A wird durch den Befund gestützt, dass das Ausmaß, welches dem/der Partner:in in der Entscheidung für den ZBW zugeschrieben wird, sehr gering ausfällt. Das macht darauf aufmerksam, dass die Entscheidung in Form einer individuellen Angelegenheit nicht auf die/den Partner:in als aktive Motivator:in angewiesen ist.

Die Teilstudie B hat diesem Individualitätsbezug gegenüber nun die Perspektive eröffnet, eine zweite Dimension für den Besuch am ZBW einzubeziehen. Das Projekt mit dem Schwerpunkt *die Bedeutung des Zweiten Bildungswegs für das Wir* weist auf eine entscheidende Disposition auf Paarebene hin. Versteht sich die Individualebene als Ausdruck einer Betonung von *Ich aus einem Wir* heraus, gestaltet sich die Paarebene beziehungsweise auf die Teilnahme einer Person am ZBW als *Ich in einem Wir*. Somit ist es wenig verwunderlich, dass die Motive der Bildungs- und Berufsorientierung hier gar nicht ins Zentrum rücken. Schließlich geht es nun nicht mehr um den Individualitätsausdruck. Der Modus der Entscheidung als Paarangelegenheit ist ein anderer. Dieser kommt nicht ohne den Bezug auf eine Vorstellung über das je eigene Paarmodell aus. Die Fallanalysen haben dabei offengelegt, dass sich dieses auf unterschiedliche Art und Weise Ausdruck verschafft. Hierbei gilt es zu betonen, dass dies ausschließlich die Perspektive der Teilnehmerinnen am ZBW betrachtete. Das ist insofern wichtig, als dass dies die Thematisierung eines *Ichs in einem Wir* überhaupt erst erlaubt.

Über die drei Fälle hinweg stellte sich eine Gemeinsamkeit diesbezüglich heraus. Auch wenn die jeweiligen Vorstellungen der Frauen über *die* Beziehung variieren, erweist sich die Entscheidung zum ZBW in der Paarbeziehung als eine dem Paar zuträgliche Anpassungsleistung. Die Aufgabe, die die Frauen damit bearbeiten, lässt sich nicht als Konstruktionsleistung eines *Wir*s beschreiben, denn dieses wird bereits vorausgesetzt. Vielmehr wird nach einer Möglichkeit gesucht dieses *Wir* zu bestätigen und dies in der Form, dass das Maß der Unterordnung der Individualität aktualisiert wird. Somit leisten die Frauen in besonderer Weise durch den Besuch am ZBW eine Aufrechterhaltung ihres Verständnisses des Paarselbst.

Die Ergebnisse sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es durchaus zu Spannungen kommen kann. Gerade wenn sich das individualistische Motiv nicht mit den grundlegenden Vorstellungen des/der Partner:in deckt oder das Paarmodell diesen Weg als Erwachsene an einer Schule nicht unterstützt, sind Differenzen erwartbar. Auch da das Teilprojekt A herausstellte, dass die Motive für Besuch am ZBW für Frauen im mittleren Erwachsenenalter in einer Paarbeziehung entweder einer hohen persönlichen Bildungsorientierung folgen oder

sich ein beruflicher Aufstiegswunsch ausdrückt, stellt sich die Frage, wie genau dies mit dem Paarmodell zu vereinen ist. Eine reine Trennung zwischen *Ich aus einem Wir* und *Ich in einem Wir* bei der Betrachtung der Entscheidung ist hier nicht zielführend. Um die Spannung zwischen Individuum und partnerschaftlicher Solidarität zu bearbeiten, wird an dieser Stelle ein Mechanismus vorgeschlagen, der sich durch die „Integration in einen gemeinsamen Kooperationsmodus“ (Maiwald, 2009, S. 163) auszeichnet.

## 9.2 Kooperationspflicht – Zur Involviertheit des/der Partners/Partnerin

Damit ein vermeintliches „Streben nach Individualität [...] [nicht] zum Sprengsatz der Zweierbeziehung [wird]“ (Lenz, 2009, S. 217f.), erscheint ein differenzierter Blick auf die Thematisierung der Involviertheit der Paarbeziehung bei der Entscheidung für den ZBW zwingend. Denn es zeigte sich, dass diese Thematik in beiden Teilprojekten Einzug erhielt.

In der Teilstudie A wurde ein Motiv über die Faktorenanalyse entwickelt, welches als *äußerer Druck* betitelt wurde. Es wurden drei konkrete Gründe für den Besuch des ZBWs benannt:

- ...weil ich das Gefühl habe, dass ich es anderen beweisen muss;
- ...weil es andere von mir erwarten;
- ...um mit anderen mithalten zu können.

Das erste als auch dritte Item stehen dabei vor allem für das Thema eines Konkurrenzdrucks. Das zweite hingegen greift eine äußere Erwartungshaltung auf. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass die Entscheidung für den Schulbesuch darauf zurückzuführen ist, dass einem Pflichtgefühl nachgegeben wurde. Es zeigte sich nun, dass für Frauen im mittleren Erwachsenenalter in einer Paarbeziehung genau dieses Gesamtkonstrukt auf wenig Zustimmung traf. Gleichzeitig eröffneten nun die Fallrekonstruktionen ein hohes Maß an partnerschaftlicher Involviertheit. Neben der Differenz zwischen *Ich aus einem Paar* und *Ich in einem Paar* soll die These vertreten werden, dass sich diese Spannung der beiden Studien über ein routinisiertes Wissen erklären lässt. Dieses Wissen lässt sich beschreiben als paarimmanente Logik des konstruierten *Wir*s.

Wie ist das zu verstehen? Bezugnehmend auf die von Maiwald (2009) herausgestellte partnerschaftliche Kooperationsleistung hinsichtlich der Arbeitsteilung im Alltag sollen die folgenden Überlegungen anschließen und eine Erweiterung des Kooperationsbegriffs über den Alltag hinaus schaffen. Es geht um „Prozesse der Gemeinschaftsbildung“ (ebd., S. 156), die nicht als rationale Verhandlungen auftreten.

Unter der Prämisse, dass es sich bei dem ZBW und den mit dem Besuch verknüpften Karrierevorstellungen – was auch über die Teilstudie A durch die Markierung des Motivs eines

beruflichen Aufstiegs ersichtlich wurde – einerseits um „langjährige Investitionen“ (ebd., S. 163) handelt und andererseits damit ein höchst individualistisches Ziel verbunden wird, ist die Verhandlung im Paar durchaus gefährdet.

Dass nun in dem Teilprojekt A die konkrete Einbindung des/der Partner:in in die Entscheidung einerseits und das Motiv des äußeren Drucks andererseits so gering ausfielen, lässt sich dahingehend einordnen. „Der entscheidende Punkt ist vielmehr, dass die latente Sinnstruktur dem Subjekt fremd ist“ (Wernet, 2012, S. 190). Mit dem Wissen um ein *Wir*, aus dem heraus die Teilnehmerin diese Einordnung kundtat, muss angenommen werden, dass sich die Wirkmacht der Paarbeziehung darüber Ausdruck verschafft, nicht als ebenjene wahrgenommen zu werden. Sie ist geradezu ausschließlich auf latenter Ebene wirksam und tritt wenig manifest in Erscheinung. Das Argument soll dadurch gestützt werden, dass es bei der Frage um den empfundenen *direkten* Einfluss einer anderen Person ging. So ist der/die Partner:in bereits ein so selbstverständlicher Teil in der eigenen Lebenswelt, dass die Entscheidung, welche nicht ohne das *Wir* mehr auskommt, gerade nicht auf dieses zurückgeführt wird. Es wurde in das eigene Selbst integriert. Hier spricht also nicht ein *Ich*, was sich autonom von seinem/seiner Partner:in zeigt, sondern ein *Wir*, welches den/die Partner:in gar nicht mehr als Determinante wahrnimmt. Das *Wir* verschafft sich gerade nicht darüber Ausdruck, dass es in seine Einzelteile zerlegt wird.

Die Ergebnisse Fallrekonstruktionen können nun Licht ins Dunkle bringen, worin die latente Logik besteht, wie der/die Partner:in trotz niedriger Wahrnehmung eines direkten Einflusses auf die Entscheidung, doch Einzug erhält. Der Mechanismus soll im Folgenden als *Kooperationspflicht* bezeichnet werden, wobei die drei Fälle auf je unterschiedliche Ausprägungen eben jener Kooperation verwiesen.

### **Die vertragliche Kooperationspflicht**

Das Beziehungsverständnis von Frauke\* macht auf diesen Modus aufmerksam. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass ohne zu zögern, eine Unterordnung hinsichtlich eines Kooperationsverständnisses vollzogen wird, welches über den/die Partner:in maßgeblich initiiert wurde. Genau diese einseitige Etablierung des Kooperationsverständnisses ist hier ausschlaggebend. Es folgt der Vorstellung über eine Parität im Sinne eines partnerschaftlichen Vertrags von Solidarität. Dies wird nun von der Frau in der Form beantwortet, dass sich der Pflicht selbstverständlich angenommen wird. Denn eine gute Vertragspartnerin erfüllt die Auflagen. Die Bestätigung der Kooperation wird demnach als eine beschlossene Pflicht der Frau empfunden, welche gleichzeitig aber nicht als determinierend wahrgenommen wird. Wie Berger & Kellner (1965) bereits über die Ehe schrieben: es „[bietet] dem einzelnen die

Ordnung [...] in der er sein Leben sinnvoll erfahren kann“ (S. 220). Genau diese Ordnung liegt hier in Form eines vertragsähnlichen Arrangements vor, welches es durch Einlösung der Pflichten zu bestätigen gilt.

Die Kooperation wird insofern ernst genommen, als dass ein Teil der vertraglichen Logik auf Parität besteht. Diese sieht die Regel vor, welche besagt, dass *keiner zu kurz kommen soll*. Die vertraglichen Gegebenheiten ernst nehmend, muss auf die Gleichheit der Vertragspartner:innen gesetzt werden. Hier kommt der ZBW ins Spiel. Dieser stellt auf der Ebene von Bildungszertifikaten ebenjene Parität her. Die eigene Position innerhalb des *Paar-geschäfts* wird damit gestärkt. So erscheint dieser Modus gerade bei bildungshypergamen Paaren erwartbar zu sein.

### **Die kameradschaftliche Kooperationspflicht**

Ramonas\* Verständnis der Beziehung und ihrer Rolle bildet die Grundlage für den zweiten Modus. Zentral ist hier zunächst einmal, dass äquivalent zum ersten Modus auch hier selbstverständlich eine Unterordnung stattfindet. Nur wurde das Kooperationsverständnis hierbei nicht von dem/der Partner:in initiiert. Die Selbstverständlichkeit der Unterordnung zugunsten einer gemeinsamen Kooperation bezieht sich auf eine bereits vor der Paarbeziehung bestehende Betrachtung von Solidarität gegenüber anderen. In der Partnerschaft wird diese dementsprechend fortgesetzt. So geht die Pflichterfüllung der Kooperation auf eine Art inkorporiertes Wissen darüber zurück. Der/die Partner:in wird hier der Logik von Kameradschaft folgend stets verteidigt. Man leistet der Paarbeziehung einen Dienst, in dem man seinem Pflichtgefühl gegenüber einander folgt. Daraus ergibt sich, dass die Paarbeziehung auf ein Vertrauen setzt, welches sich durch kameradschaftliche Solidarität entwickelte. Darauf beruht „die Bereitschaft zur Beziehungsarbeit“ (Maier, 2022, S. 150).

Der angestrebte Abschluss über den ZBW als auch die perspektivischen Berufsziele gehen auf den Ratschlag ebendieser vertrauten Person zurück. Sie weiß, was für einen gut ist. Es erscheint demnach erwartbar, dass dieser Modus bei Paaren Anklang findet, die aus einer engen Freundschaft heraus entstanden sind. So wird der ZBW zwar zum Verfolgen der individuellen Ziele besucht, geht aber auf eine Entscheidung zurück, die maßgeblich von der/dem Partner:in initiiert, fast schon delegiert wurde. Eine Delegation wird aber nicht als Problem oder Eingriff in die Autonomie empfunden. Schließlich erfüllt man nur seine kameradschaftliche Pflicht.

### **Die zwanghafte Kooperationspflicht**

Über den dritten Fall gab Ludmilla\* Einblicke in ihre Entscheidung zum ZBW. Das Verständnis des Kooperationsbegriffs als auch der Pflicht gestaltet sich zwanghaft vergemein-

schaftend. Dies meint, dass die Kooperation durch die Überbetonung von gemeinsamer Lebensführung geprägt ist. Diese wird demnach als eine für das Paar bestehende Notwendigkeit eingeordnet, die nicht anders kann als im Modus einer überaus ausgeprägten Aufrechterhaltung von Gemeinsamkeit zu operieren. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Verpflichtung gerade darin besteht, die Unterwerfung von der/dem Partner:in einzufordern. Diese wird aber gerade nicht durch eine innere (Modus 2) oder von der/dem Partner:in auferlegte (Modus 1) Pflicht gestaltet. Sie geht von einem Selbst aus. Es wird eine Erwartungshaltung etabliert, die von der/dem Partner:in eine vollkommene Erfüllung der Kooperation verlangt. In dem Sinne ist es eine der anderen Person auferlegte Pflicht.

Der Besuch des ZBW steht deswegen im Fokus, da er es erlaubt, diese Pflicht von dem/der Partner:in einzufordern. Im Falle von Ludmilla\* verschaffe sich dies über den gemeinsamen Schulbesuch Ausdruck. Diesem Typus entsprechend könnte hier aber ebenso der ZBW dafür genutzt werden eine Bildungshomogamie zu etablieren, die einen Teil der ausgeprägten Gemeinsamkeit ausmachen kann. Das gemeinsame Absolvieren ist demnach nur ein besonderer Fall für diesen Modus.

Es sei darauf hingewiesen, dass weitere Modi durchaus vorstellbar sind. Beispielsweise spricht vieles für eine Art *romantische* Ausprägung. Diese ließ sich empirisch aber nicht über die vorliegenden Daten zeigen. Auch ist unklar, inwieweit dies mit einem Besuch am ZBW vereinbar wäre und was dieser dann konkret bedeutet. Eventuell könnten sich hier Konstellationen ergeben, welche sich über die Teilnahme am ZBW begegnen. Dann stünde die Schule im Zeichen des Kennenlernens, was durchaus ein romantisches Verständnis fördern dürfte. Die Pflicht könnte dem folgend darin bestehen, den Abschluss zu verfolgen, um die Entstehungsgeschichte des Paares zu huldigen. Dies ließe sich als Pflicht zur finalen Bestätigung der Beziehung verstehen.

Insgesamt macht diese Differenzierung unterschiedlicher Kooperationsmodi in Hinblick auf eine dem Paar zuträgliche Pflichterfüllung darauf aufmerksam, dass entgegen der Annahme des Ausbruchs aus einer Situiertheit im mittleren Erwachsenenalter ebenjene einfach verlagert wird auf einen anderen Ort. Es bildet gerade keine transformatorische Figur ab, sondern folgt dem jeweiligen Kooperationsverständnis des *Wir*s.

Das Zusammenführen von *Ich*- und *Wir*-Orientierung verläuft nicht auf einer kontrastierenden Folie. Das Spannungsverhältnis auf Ergebnisebene (geringe manifeste Einbindung des Partners in die Bildungsentscheidung und latente Kooperationspflicht) ist kein unauflösbares. So macht der Mixed Methods Ansatz darauf aufmerksam, dass die Entscheidung für den Schulbesuch im Erwachsenenalter auf die Verquickung von *Ich* und *Wir* angewiesen ist.

Das vornehmliche Motiv des allgemeinen Bildungsstrebens fungiert als legitimierende *Ich*-Leistung, welche keine Transformation des Paarselbst erzwingt und damit mühelos für die Frauen im mittleren Lebensalter kommunizierbar ist, ohne moderne Ansprüche an die weibliche Rolle zu unterlaufen. Gerade solch ein Motiv bietet die Möglichkeit die latent durch das Paarmodell delegierte Bildungsaufgabe dennoch mit einem *Ich*-Bezug auszustatten und sich gleichzeitig dem *Wir* devot zu zeigen. Auf bemerkenswerte Weise wird damit ein Emanzipationsprozess torpediert.

Dieser Logik folgt auch ein Motiv, welches einen beruflichen Aufstieg anstrebt. Der Fall Ramona\* eröffnete ebenjene Auflösung eines Spannungsverhältnisses. Eine vermeintlich emanzipative *Ich*-Orientierung, gekennzeichnet durch einen angestrebten Aufstieg auf beruflicher Ebene aber eben auch im Sinne eines höheren Bildungsabschlusses im Vergleich zum Partner, konnte eingebettet werden in eine *Wir*-Konstruktion, in der gerade diese Höherstellung nicht als solche Gestalt annahm. Die eigentliche Leistung daran wurde dem Partner zugesprochen.

Bemerkenswert erscheint hier, dass die Ergebnisse an eine bereits zurückliegende Diskussion anzuschließen scheinen, welche hervorhebt,

„daß Bildung für Frauen nie eine Selbstverständlichkeit gewesen ist, so daß ein ausgeprägtes Nachholbedürfnis vorliegt. Die Bedeutung muß dabei auf einem sozialen wie geschlechtsspezifischen Hintergrund gesehen werden, der gekennzeichnet ist durch oft widerwillig unterbrochene Schulausbildungen, ein schmales Spektrum beruflicher Möglichkeiten in den unteren und mittleren Rängen der Berufshierarchie, ein Dasein für andere, das die Ausprägung und das Verfolgen eigener Interessen unterbindet sowie das Ausgrenzen intellektueller Vorbilder aus der weiblichen Rollenbeschreibung.“ (Manthey & Walleczek, 1985, S. 113)

Die Thematisierung eines Nachholbedürfnisses muss hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem ZBW zwingend gesetzt sein. Doch muss an dieser Stelle der Einschub vorgenommen werden, dass „ein Dasein für andere“ nicht zur Unterbindung der eigenen Interessensverfolgung offengelegt wurde, sondern dass ebenjene Beziehungsebene die Entscheidung für den ZBW latent delegierte. Damit verbleibt der Ausdruck einer starken *Ich*-Leistung auf einer äußerlichen Ebene. Der Besuch des ZBWs ermöglicht insofern das Selbstverständnis einer guten Partnerin aufrecht zu erhalten und bestätigt letztendlich auch die Paarbeziehung selbst. Im Modus einer Kooperationspflicht agiert das *Ich* getreu des Paarkonstrukts und setzt auf Binnenkohäsion. Der Bildungsaufstieg wird dem folgend keine ausschließliche *Ich*-Leistung, sondern beinhaltet eine Pflichtdimension, die sich dem *Wir* unterordnet.

Wenn der Zweite Bildungsweg hier zweierlei hinsichtlich der *Ich*-Leistung zu erfüllen scheint, so handelt es sich um einen individualisierten Weg für das *Ich* in der Paarbeziehung auf Zeit sowie das Potential einer Neujustierung des dauerhaft als Konstruktionsleistung be-

stehenden *Wir*s durch den angestrebten Aufstieg der Frau. Letzteres konnte über die Fallrekonstruktionen nicht bestätigt werden. Diese Aufstiegsdimension im karrieristischen Verständnis konnte durch die statistischen Daten auch nicht in Form einer tatsächlichen Veränderung im Paar untersucht werden. Da die Motive der Entscheidung im Fokus standen, bleibt die Umsetzung der damit verbundenen Ziele außen vor. Vor diesem Hintergrund erscheint es perspektivisch sinnvoll, die Motive – ob latent oder manifest – im Längsschnitt gemeinsam mit den tatsächlichen Lebenssituationen zu erheben. Dieser Zugriff könnte die *Ich*-Leistung als Leistung im Sinne einer Umsetzung einordnen. Die Vermutung auf Grund der vorliegenden Arbeit legt nahe, dass sich hierbei eine Reproduktion der bestehenden Paarkonstruktion zeigt. Eine an die Schulzeit stattfindende Neujustierung im Paar zugunsten einer emanzipativen Bewegung der Frau bei gleichzeitig Aufrechterhaltung der Beziehung an sich erscheint nicht erwartbar.

## Literaturverzeichnis

- Aikins, J. K., Bartsch, S., Gyamerah, D. & Wagner, L. (2018). *Diversität in öffentlichen Einrichtungen. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Praxis – Ergebnisse einer Piloterhebung unter Führungskräften der Berliner Verwaltung und landeseigenen Unternehmen*. Citizens For Europe gemeinnützige UG.
- Albrecht-Heide, A. (1972). *Bildungsaufstieg durch Deformation. Studenten des zweiten Bildungsweges vom Braunschweig-Kolleg*. Fundament-Verlag Dr. Sasse und Co.
- Albrecht-Heide, A. (1974). *Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungswegs*. Athenäum.
- Albrecht-Heide, A. (1990). Zweiter Bildungsweg – Institutionalisierte Chance für emanzipierte Bildungsprozesse für Erwachsene? In N. Kluge, W.-D. Scholz & A. Wolters (Hrsg.), *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene* (S. 183-204). Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Allert, T. (1996). Zwei zu Drei: soziologische Anmerkungen zur Liebe des Paares. Teil I. *System Familie*, 9, 50-59.
- Allert, T. (1998). *Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform*. Walter de Gruyter.
- Arlt, F. (1958). *Der zweite Bildungsweg: sozialer Aufstieg begabter berufstätiger Jugendlicher durch Ausbildung, Bildung und Arbeitsleistung*. Isar Verlag.
- Arlt, F., Hamacher, P. & Wilms, D. (1960). Zur sozialen Situation der Abendgymnasiasten. Teilergebnisse einer gemeinsamen Untersuchung von Vertretern der Abendgymnasien und des Deutschen Industrieinstituts. In L. Reinmöller (Hrsg.), *Erziehung und Bildung im Zeitalter der Technik. Beiträge zu pädagogischen Fragen unserer Zeit. Festgabe für Paul Luchtenberg (zum 70. Geburtstag am 3. Juni 1960)* (S. 11-40). Schmidt.
- Arminger, G. (1979). *Faktorenanalyse*. Teubner Studienskripten.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596-612.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596>
- Asselmeyer, H. (1996). *Einmal Schule – immer Schüler? Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener*. Peter Lang.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (15. Aufl.). Springer Gabler.
- Baier, D. & Hadjar, A. (2004). Wie wird Leistungsorientierung von den Eltern auf die Kinder übertragen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Familienforschung*, 16(2), 156-177.
- Ballerstädt, J. (2020, 18. Mai). *Finanzen für Frauen: Ladies, wir müssen reden!* barbara.de  
<https://www.brigitte.de/barbara/leben/finanzen-fuer-frauen--ladies--wir-muessen-reden--11583846.html> (Aufruf am 14.11.2022).
- Bathmann, N. (2013). Die Verflechtung von Karriereverläufen in Paarbeziehungen: Eine Typologie. In N. Bathmann, W. Cornelißen & D. Müller, *Gemeinsam zum Erfolg? Berufliche Karrieren von Frauen in Paarbeziehungen* (S. 65-128). Springer VS.
- Bathmann, N., Cornelißen, W. & Müller, D. (2013). *Gemeinsam zum Erfolg? Berufliche Karrieren von Frauen in Paarbeziehungen*. Springer VS.
- Bathmann, N., Müller, D. & Cornelißen, W. (2011). Karriere, Kinder, Krisen. Warum Karrieren von Frauen in Paarbeziehungen scheitern oder gelingen. In W. Cornelißen, A. Rusconi & R. Becker

- (Hrsg.), *Berufliche Karrieren von Frauen. Hürdenläufe in Partnerschaft und Arbeitswelt* (S. 105-159). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumann, A.-L., Egenberger, V. & Supik, L. (2018). *Erhebung von Antidiskriminierungsdaten in repräsentativen Wiederholungsbefragungen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Beck, U. (1990). Die irdische Religion der Liebe. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe* (S. 222-266). Suhrkamp.
- Beck-Gernsheim, E. (1990a). Von der Liebe zur Beziehung? Veränderungen im Verhältnis von Mann und Frau in der individualisierten Gesellschaft. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe* (S. 65-104). Suhrkamp.
- Beck-Gernsheim, E. (1990b). Freie Liebe, freie Scheidung. Zum Doppelgesicht von Freisetzungprozessen. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe* (S. 105-134). Suhrkamp.
- Beck-Gernsheim, E. (1994). Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 115-138). Suhrkamp.
- Behnke, C. & Meuser, M. (2003). Vereinbarkeitsmanagement. Die Herstellung von Gemeinschaft bei Doppelkarrierepaaren. *Soziale Welt*, 54(2), 163-174.
- Bellenberg, G. im Brahm, G., Demski, D., Koch, S. & Weegen, M. (2019). *Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Belser, H. (1960). *Zweiter Bildungsweg. Das Problem eines berufsbezogenen Bildungsganges zur Hochschulreife*. Julius Beltz.
- Bender, C. (2014). Geschlechterdifferenz und Partnerschaft in der Bundeswehr. In T. Bohrmann, K.-H. Lather & F. Lohmann (Hrsg.), *Handbuch Militärische Berufsethik. Band 2: Anwendungsfelder* (S. 357-377). Springer VS.
- Berger, F. & Fend, H. (2005). Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(1), 8-31.
- Berger, P. L. & Kellner, H. (1965). Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Abhandlung zur Mikrosoziologie des Wissens. *Soziale Welt*, 16(3), 220-235.
- Blinkert, B. (1974). *Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland*. Ernst Klett.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants. A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal*, 21(2), 3-26.  
<https://doi.org/10.1177/074171367102100201>
- Boshier, R. (1977). Motivational orientations re-visited: Life-space motives and the education participation scale. *Adult Education Journal*, 27(2), 89-115.  
<https://doi.org/10.1177/07417136770270020>
- Boshier, R. (1982). *Education participation scale (A-Form)*. Learningpress Ltd.
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167.  
<https://doi.org/10.1177/0001848191041003002>
- Boshier, R. & Riddell, G. (1978). Education participation scale factor structure for older adults. *Adult Education Journal*, 28(3), 165-175. <https://doi.org/10.1177/074171367802800303>
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Brückner, W., Evers, J., Nowak, C., Schlögl, P & Veichtlbauer, J. (2017). Der Zweite Bildungsweg in Diskussion. *Dossier erwachsenenbildung.at*. <https://doi.org/10.25656/01:15005>

- Bühler-Niederberger, D. & Schuchart, C. (2022). „Steckt Erwachsene in die Schule und sie werden wieder Kinder“ – Alter als Hindernis im zweiten Bildungsweg. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 42(3), 255-273.
- Bühler-Niederberger, D., Schuchart, C. & Türkyilmaz, A. (2022). Doing adulthood while returning to school. When emerging adults struggle with institutional frameworks. *Emerging Adulthood*, 11(1), 148-161. <https://doi.org/10.1177/21676968211069214>
- Buhl, H. M. (2000). Biographische Übergänge und Alter als Determinanten der Eltern-Kind-Beziehung im Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20(4), 391-409. <https://doi.org/10.25656/01:10941>
- Bühner, M (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Pearson Studium.
- Burkart, G. (2000). Arbeit und Liebe. Über die Macht der Liebe und die Arbeit an der Partnerschaft. In K. Hahn & G. Burkart (Hrsg.), *Grenzen und Grenzüberschreitungen der Liebe. Studien zur Soziologie intimer Beziehungen II* (S. 165-198). Leske + Budrich.
- Burkart, G. (2014). Paarbeziehung und Familie als vertragsförmige Institutionen? In A. Steinbach, M. Hennig & O. A. Becker (Hrsg.), *Familie im Fokus der Wissenschaft* (S. 71-91). Springer VS.
- Burkart, G. (2018). *Soziologie der Paarbeziehung. Eine Einführung*. Springer VS.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)
- Cocklin, B. & Walther, B. (1994). The adult student at secondary school: The ‘recycling’ experience. *International Journal of Lifelong Learning*, 13(4), 301-320. <https://doi.org/10.1080/0260137940130405>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98-101.
- Conway, J. M. & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168. <https://doi.org/10.1177/1094428103251541>
- Cornelißen, W. (2013). Zur Koordinierung von Karrieren in Paarbeziehungen: Forschungsstand und Konzeption der eigenen Untersuchung. In N. Bathmann, W. Cornelißen & D. Müller, *Gemeinsam zum Erfolg? Berufliche Karrieren von Frauen in Paarbeziehungen* (S. 23-63). Springer VS.
- Cornelißen, W. & Bathmann, N. (2013). Doppelkarrierepaare – gleichgestellt oder doch in der “Illusion der Emanzipation”? In D. C. Krüger, H. Herma & A. Schierbaum (Hrsg.), *Familie(n) heute. Entwicklungen, Kontroversen, Prognosen* (S. 304-323). Beltz Juventa.
- Cronbachs, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Dahrendorf, R. (1959). Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Zweiten Bildungsweges in den hochindustrialisierten Gesellschaften des Westens. In R. Dahrendorf & H.-D. Ortlieb (Hrsg.), *Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart* (S. 37-68). Quelle & Meyer.
- Danziger, N. & Eden, Y. (2007). Gender-related differences in the occupational aspirations and career-style preferences of accounting students: A cross-sectional comparison between academic school years. *Career Development International*, 12(2), 129-149. <https://doi.org/10.1108/13620430710733622>
- Das, L. & Kumar, P. (2022). Motivational orientation for adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 615-633. <https://doi.org/10.1177/14779714211043903>

- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Donat Verlag.
- Dausien, B. (2014). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 39-61). Barbara Budrich.
- Dausien, B. (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 87-110). Springer VS.
- Dausien, B. (2020). Biographie. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schillig, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 73-79). transcript.
- Demski, D., Schade, R., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (2021). Schule, Beruf und Familie vereinbaren. Perspektiven von Schüler\*innen im Zweiten Bildungsweg auf das (digitalisierte) Lehren und Lernen vor und während der Corona-Krise. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 81-98). Waxmann.
- Dettmer, S. (2006). *Berufliche und private Lebensgestaltung in Paarbeziehungen. Zum Spannungsfeld von individuellen und gemeinsamen Zielen*. Dissertation an der Freien Universität Berlin.
- Dettmer, S. (2008). Alltägliche und biographische Synchronisation partnerschaftlicher Lebensläufe. In Y. Haffner & B. Kraus (Hrsg.), *Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern* (S. 129-153). Campus Verlag.
- Dettmer, S. & Hoff, E.-H. (2005). Berufs- und Karrierekonstellationen in Paarbeziehungen: Segmentation, Integration, Entgrenzung. In H. Solga & C. Wimbauer (Hrsg.), *„Wenn zwei das Gleiche tun“ – Ideal und Realität sozialer (Un)Gleichheit in Dual Career Couples* (S. 53-75). Barbara Budrich.
- Ditton, H. & Reinders, H. (2011). Überblick Bildungssystem. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 145-152). Springer VS.
- Dormann, C. F. (2013). *Parametrische Statistik. Verteilungen, maximum likelihood und GLM in R*. Springer Spektrum.
- Dunn, T. J., Baguley, T. & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega. A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Erceg-Hurn, D. M. & Mirosevich, V. M. (2008). Modern robust statistical methods. An easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, 63(7), 591-601. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.591>
- Erikson, H. E. (1991). *Identität und Lebenszyklus* (12. Aufl., K. Hügél, Übers.) Suhrkamp. (Original erschienen 1959).
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In ders (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1-63). Westview Press.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4. Aufl.). Sage.

- Field, A. & Wilcox, R. R. (2017). Robust statistical methods: A primer for clinical psychology and experimental psychopathology researchers. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 19-38. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.013>
- Fischer, G. (2014). Der Zweite Bildungsweg als Möglichkeit der Identitätsbildung. Die Gründungsphase der „Schule für Erwachsene“ in Berlin 1973-1976. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 21.
- Fox, J. & Weisberg, S. (2020). *car: Companion to Applied Regression*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=car>
- Francois, E. J. (2014). Motivational orientations of non-traditional adult students to enroll in a degree-seeking program. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 26(2), 19-35. <https://doi.org/10.1002/nha3.20060>
- Frenz, W. (1978). Ist der zweite Bildungsweg am Ende? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 78(2), 44-53.
- Friebel, H. (1977). Zur Sozialisation und Bildung Erwachsener aus sozialwissenschaftlicher Sicht: Ein Entwurf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 23(5), 729-743.
- Frost, I. (2017). *Statistische Testverfahren, Signifikanz und p-Werte. Allgemeine Prinzipien verstehen und Ergebnisse angemessen interpretieren*. Springer VS.
- Geissler, B. (1998). Hierarchie und Differenz. Die (Un-) Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die soziale Konstruktion der Geschlechterhierarchie im Beruf. In M. Oechsle & B. Geissler (Hrsg.), *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis* (S. 109-129). Leske + Budrich.
- Geissler, B. & Oechsle, M. (1996). *Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Deutscher Studienverlag.
- Geissler, E. E. (2006). *Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch*. Ergon Verlag.
- Goffman, E. (2003). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (11. Aufl., P. Weber-Schäfer, Übers.). Piper. (Original erschienen 1959).
- Goode, W. J. (1967). Eine Theorie des Rollen-Stress. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanische Soziologie: neuere Beiträge zur soziologischen Theorie* (S. 269-286). Ferdinand Enke.
- Greenhaus, J. H. & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76-88. <https://doi.org/10.5465/AMR.1985.4277352>
- Guadagnoli, E. & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.265>
- Hadjar, A. & Becker, R. (2006). Einleitung: Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In ders. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 11-24). Springer VS.
- Haebelin, F. & Röchner, M. (1985). Die „Education Participation Scale“ – Eine Skala zur Erfassung der Weiterbildungsorientierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*, 19(1), 27-29.
- Haltiner, K., Klein, P. & Gareis, S. B. (2004). Strukturprinzipien und Organisationsmerkmale von Streitkräften. In S. B. Gareis & P. Klein (Hrsg.), *Handbuch Militär und Sozialwissenschaft* (S. 14-25). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamacher, P. (1968). *Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungswegs*. Klett.
- Hardt, J. & Rutter, M. (2004). Validity of adult retrospective reports of adverse childhood experiences: Review of the evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 260-273. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00218.x>
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis* (3. Aufl.). The University of Chicago Press.
- Harman, H. H. & Jones, W. H. (1966). Factor analysis by minimizing residuals (minres). *Psychometrika*, 31(3), 351-368.

- Harney, K., Koch, S. & Hochstätter, H.-P. (2007). Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbenachteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(1), 34-57.
- Hartman, R. L. & Barber, E. G. (2020). Women in the workforce. The effect of gender on occupational self-efficacy, work engagement and career aspirations. *Gender in Management*, 35(1), 92-118. <https://doi.org/10.1108/GM-04-2019-0062>
- Hillebrand, M. J. (1967). *Psychologie des Lernens und Lehrens. Eine anthropologisch-psychologische Grundlegung* (3. Aufl.). Gemeinschaftsverlag Hans Huber & Ernst Klett.
- Hoerning, E. M. (1977). *Antizipatorische Sozialisation. Statuspassagen bei Erwachsenen am Beispiel des Zweiten Bildungswegs – Vertikale Mobilität und Probleme der Statusinkonsistenz*.
- Hoerning, E. M. (1978). „Zweiter Bildungsweg“ – eine Statuspassage? In M. Kohli (Hrsg.), *Soziologie des Lebenslaufs* (S. 251-266). Luchterhand.
- Hollstein, B. (2010). Qualitative Methoden und Mixed-Method-Designs. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 459-470) Springer VS.
- Hondrich, K. O. (1997). Die Dialektik von Kollektivierung und Individualisierung: am Beispiel der Paarbeziehung. In S. Hradil (Hrsg.), *Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften; Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996* (S. 298-308). Campus Verlag.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. The University of Wisconsin Press.
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. <https://doi.org/10447318.2015.1087664>
- Jöreskog, K. G. (2003). *Factor analysis by MINRES*. [https://www.ssicentral.com/wp-content/uploads/2021/04/lis\\_minres.pdf](https://www.ssicentral.com/wp-content/uploads/2021/04/lis_minres.pdf)
- Jürgens, K. (2005). Kein Ende von Arbeitszeit und Familie. In A. Mischau & M. Oechsle (Hrsg.), *Arbeitszeit – Familienzeit – Lebenszeit: Verlieren wir die Balance?* (S. 34-53). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jüttemann, S. (1991). *Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungswegs vor dem Hintergrund seiner Geschichte*. Deutscher Studienverlag.
- Jurczyk, K. (2008). Geschlechterverhältnisse in Familie und Erwerb: Widersprüchliche Modernisierungen. In S. M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 63-103). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151. <https://doi.org/10.1177/00131644600200011>
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Marc IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kalkbrenner, M. T. (2021). Alpha, omega, and H internal consistency reliability estimates: Reviewing these options and when to use them. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 14(3), 77-88. <https://doi.org/10.1080/21501378.2021.1940118>
- Kaufmann, J.-C. (1994). *Schmutzige Wäsche. Zur ehelichen Konstruktion von Alltag* (2. Aufl., M. Rahner, Übers.). UVK
- Kaufmann, J.-C. (2004). *Der Morgen danach. Wie eine Liebesgeschichte beginnt* (D. Böhmler, Übers.). UVK.
- Kaufmann, J.-C. (2005). *Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität* (A. Beck, Übers.). UVK.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *Was sich liebt, das nervt sich* (A. Beck, Übers.). UVK
- Keddi, B. (2003). *Projekt Liebe. Lebensthemen und biografisches Handeln junger Frauen in Paarbeziehungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 163-177). Springer VS.
- King, V. (2020). Das Konzept ‚Emerging Adulthood‘ aus jugendtheoretischer und zeitdiagnostischer Sicht. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 355-369.
- Klopp, E. (2010). *Explorative Faktorenanalyse*. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.9238>
- Knostmann, H.-H. (1983). *Untersuchungen zur Konzeption des Zweiten Bildungsweges und ihrer Realisation im Rahmen des westdeutschen Bildungssystems*. Peter Lang.
- Koch, S. (2018). *Die Legitimität der Organisation. Eine Untersuchung von Legitimationsmythen des Zweiten Bildungswegs*. Springer VS.
- Kohli, M. (1988). Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In H.-G. Brose & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende* (S. 33-53). Leske + Budrich.
- Kohli, M. (1994). Institutionalisation und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 219-244). Suhrkamp.
- Kopp, J. & Lois, D. (2014). *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse. Eine Einführung* (2. Aufl.). Springer VS.
- Koppetsch, C. & Speck, S. (2014). Wenn der Mann kein Ernährer mehr ist... Coolness als Strategie männlichen Statuserhalts in individualisierten Paarbeziehungen. In C. Behnke, D. Lengersdorf & S. Scholz (Hrsg.), *Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen* (S. 281-298). Springer VS.
- Kraimer, K. (2000). Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In ders. (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 23-57). Suhrkamp.
- Kühnhold, G. (1979). *Möglichkeiten und Grenzen eines erwachsenengemäßen, berufsbezogenen Unterrichts an den Instituten zur Erlangung der Hochschulreife: („Kollegs“)*. Bock+Herchen.
- Kühnhold, G. (1985). Das Kolleg. In ders. (Hrsg.), *Der nachgeholte Schulabschluss. Beiträge zur Situation des Zweiten Bildungswegs* (S. 59-88). Bock + Herchen.
- Künzler, J. (1994). Partnerschaft und Elternschaft im Familiensystem. In A. Herlth, E. J. Brunner, H. Tyrell & J. Kriz (Hrsg.), *Abschied von der Normalfamilie? Partnerschaft kontra Elternschaft* (S. 114-127). Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1957). *Vereinbarung über Abendgymnasien*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3./4.10.1957.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1965a). *Institute zur Erlangung der Hochschulreife („Kollegs“)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7./8.7.1965.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1965b). *Empfehlungen zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Arbeit an den Instituten zur Erlangung der Hochschulreife („Kollegs“)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7./8.7.1965.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (o. D.). *Zweiter Bildungsweg*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/zweiter-bildungsweg-nichtschueler-pruefung-und-waldorfschulen.html> (Aufruf am 07.10.2022).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018a). *Vereinbarung zur Gestaltung der Abendgymnasien*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.06.1979 i. d. F. vom 07.06.2018.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018b). *Vereinbarung zur Gestaltung der Kollegs*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.06.1979 i. d. F. vom 07.06.2018.

- Kultusministerium Hessen (o. D.). *Schulen für Erwachsene. Abendgymnasium und Hessenkolleg*. Kultusministerium Hessen. <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/erwachsenenbildung/schulen-fuer-erwachsene/abendgymnasium-und-hessenkolleg>
- Laga, G. (1972). *Zweiter Bildungsweg und Studentenschaft. Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Strukturen bei Hamburger Studenten*. Dissertation an der Universität Hamburg.
- Latcheva, R. & Davidov, W. (2014). Skalen und Indizes. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 745-756). Springer VS.
- Leicht, R., Cesinger, B., König, S. & Langhauser, M. (2014). Karriere zu zweit – Haushalt alleine? Selbstständige Frauen in Beruf und Partnerschaft. In C. Gather, I. Biermann, L. Schürmann, S. Ulbricht & H. Zipprrian (Hrsg.), *Die Vielfalt der Selbstständigkeit. Sozialwissenschaftliche Beiträge zu einer Erwerbsform im Wandel* (S. 189-212). edition sigma.
- Lenth, R. (2020). *emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=emmeans>
- Lenz, K. (2003). Zur Geschlechtstypik persönlicher Beziehungen – eine Einführung. In ders. (Hrsg.), *Frauen und Männer. Zur Geschlechtstypik persönlicher Beziehungen* (S. 7–51). Juventa.
- Lenz, K. (2009). *Soziologie der Zweierbeziehung. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenz, K. & Scholz, S. (2014). Romantische Liebessemantik im Wandel? In A. Steinbach, M. Hennig & O. A. Becker (Hrsg.), *Familie im Fokus der Wissenschaft* (S. 93-116). Springer VS.
- Levinson, D. J. (1979). *Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen* (H. Hermann, Übers.). Kiepenheuer & Witsch.
- LimeSurvey GmbH (o. D.). *LimeSurvey: an open source survey tool* (Version 3.28.5) [Online Software]. LimeSurvey GmbH. <http://www.limesurvey.org>
- Lösel, F. & Bender, D. (2003). Theorien und Modelle der Paarbeziehung. In I. Grau & H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Partnerschaft* (S. 43-75). Springer.
- MacCallum, R. C. (2009). Factor analysis. In R. E. Millsap & A. Maydeu-Olivares (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Quantitative Methods in Psychology* (S. 123-147). SAGE Publications.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Macha, H. (2006). Work-Life-Balance und Frauenbiographien. A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen* (S. 17-32). Barbara Budrich.
- Mader, W. (2002). Bildung im mittleren Erwachsenenalter. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 513-527). Leske + Budrich.
- Maier, M. S. (2022). *Paaridentitäten. Zur narrative Konstruktion von Paarsein aus heteronormativitätskritischer Perspektive* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Mair, P. & Wilcox, R. R. (2020). Robust statistical methods in R using the WRS2 package. *Behaviour Research Methods*, 52(2), 464-488. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01246-w>
- Mair, P., Wilcox, R. R. & Patil, I. (2022). WRS2: A collection of robust statistical methods. [R Package]. <https://CRAN.R-project.org/package=WRS2>
- Maiwald, K.-O. (2007a). Die Liebe und der häusliche Alltag – Überlegungen zu Anerkennungsstrukturen in Paarbeziehungen. In C. Wimbauer, A. Henninger, M. Gottwald (Hrsg.), *Die Gesellschaft als „institutionalisierte Anerkennungsordnung“. Anerkennung und Ungleichheit in Paarbeziehungen, Arbeitsorganisationen und Sozialstaat* (S. 69-95). Barbara Budrich.
- Maiwald, K.-O. (2007b). Freiheit gegen Hausarbeit. Ungleichheitsstrukturen in modernen Paarbeziehungen. *WestEnd*, 4(2), 35-55.
- Maiwald, K.-O. (2008). Anerkennung in Paarbeziehungen: die Liebe in der häuslichen Arbeitsteilung. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongress*

- der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2 (S. 3671-3676) Campus Verlag.
- Maiwald, K.-O. (2009). Die Herstellung von Gemeinsamkeit. Alltagspraktische Kooperation in Paarbeziehungen. *WestEnd*, 6(1), 155-165.
- Maiwald, K.-O. (2011). Modern und doch traditional? Paradoxien heutiger Paarbeziehungen. *West-End*, 8(1), 86-92.
- Maiwald, K.-O. (2013). Solidarität in Paarbeziehungen – Eine Fallrekonstruktion. In D. C. Krüger, H. Herma & A. Schierbaum (Hrsg.), *Familie(n) heute. Entwicklungen, Kontroversen, Prognosen* (S. 324-342). Beltz Juventa.
- Manthey, H. & Walleczek, S. (1985). Auf der Suche nach einem neuen Selbstverständnis – Frauen auf dem Zweiten Bildungsweg. *Bildung und Erziehung*, 38(1), 105-118.  
<https://doi.org/10.7788/bue.1985.38.1.105>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum
- Meuser, M. (2006). Vereinbarkeitsmanagement: Zuständigkeiten und Karrierechancen bei Doppelkarrierepaaren. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 4713-4722). Campus Verlag.
- Milz, H. (1984). Zum Bewußtsein von Frauen zwischen Erwerbs- und Familienarbeit. In Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg, *Karriere oder Kochtopf? Frauen zwischen Beruf und Familie* (S. 161-179). Westdeutscher Verlag.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 325-344). Springer.
- Morstain, B. R. & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Educations Journal*, 24(2), 83-98.  
<https://doi.org/10.1177/074171367402400201>
- Nordlund, M., Bonfanti, S. & Strandh, M. (2015). Second chance education matters! Income trajectories of poorly educated non-Nordics in Sweden. *Journal of Education and Work*, 28(5), 528-550. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.820262>
- O'Brien, K. M., Friedman, S. M., Tipton, L. C., & Linn, S. G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 301–315. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.3.301>
- Oelmann, G. (1985). *Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen. Struktur und Geschichte*. Schnöningh.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58-156). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In P. C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung* (S. 69-98). Springer VS.
- Pansa, M. (1991). *Abbrecher am Abendgymnasium. Eine Untersuchung der Gründe*. Dissertation an der Universität Oldenburg.
- Perugini, M., Gallucci, M., & Costantini, G. (2018). A practical primer to power analysis for simple experimental designs. *International Review of Social Psychology*, 31(1), 1-23.  
<https://doi.org/10.5334/irsp.181>
- Pixley, J. E. & Moen, P. (2003). Prioritizing Careers. In P. Moen (Hrsg.), *It's about time. Couples and careers* (S. 183-200) ILR Press.

- Pöggeler, F. (1970). *Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen* (2. Aufl.). Ferdinand Schöningh.
- Polidano, C., Tabasso, D. & Tseng, Y.-P. (2012). *A second chance at education for early school leavers*. IZS Discussion Papers, No. 6769. Institute for the Study of Labor (IZA).
- Popanski, F. (1964). *Das Abendgymnasium. Ein Beitrag zur Klärung des Problems der Berufsbezogenheit seiner Bildungsarbeit*. Institut für Berufserziehung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. <https://cran.r-project.org>.
- Rapoport, R. & Rapoport, R. N. (1969). The dual career family: A variant pattern and social change. *Human Relations*, 22(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/001872676902200101>
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Ross, S. & Gray, J. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. *The Australian Educational Researcher*, 32(2), 103-140.
- Sarri, C., Efthymios, V., Panda, D. & Panitsides, E. A. (2013). Factors affecting participation in vocational education and training: The case of vocational training institutes in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 76-90. <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/456>
- Scheuerl, H. (1958). Aufgaben und Probleme eines „Zweiten Bildungsweges“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4(1), 67-88.
- Scheuerl, H. (1959). Abendschule, Fremdenabitur und Begabtenprüfung. In R. Dahrendorf & H.-D. Ortlieb (Hrsg.), *Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart* (S. 223-237). Quelle & Meyer.
- Schierbaum, A. & J. F. Bossek (2020). Lebensphasen. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 191-196). transcript.
- Schmidt-Lauff, S. (2012). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In ders. (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11-60). Waxmann.
- Schnaudt, C. (2020). Explorative Faktorenanalyse und Skalenkonstruktionen. In M. Tausendpfund (Hrsg.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften* (S. 205-242). Springer VS.
- Schubert, F. & Engelage, S. (2006). Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 93-121). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 282-293.
- Sheffield, S. B. (1964). The orientations of adults continuing learners. In D. Soloman (Hrsg.), *The continuing learner* (S. 1-22). The Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Siara, C. (1986). *Untypische Statuspassagen. Bildungs- und Berufsfindungsprozesse im Zweiten Bildungsweg*. Campus.
- Silbermann, P. A. (1928). *Das Abendgymnasium*. Quelle & Meyer.
- Simmel, G. (1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Duncker & Humblot.
- Smolka, A. & Passenheim, L. (2020). *Geschwisterbeziehungen im Erwachsenenalter: ein Überblick*. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.

- Sparkasse (o. D.). *Selbst ist die Frau. Sie haben es in der Hand mehr aus Ihrem Geld zu machen.* Sparkasse.de <https://www.sparkasse.de/themen/finanzielle-unabhaengigkeit-frauen.html> (Aufruf am 14.11.2022).
- Spranger, E. (1923). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In A. Kühne (Hrsg.), *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen* (S. 24-38). Quelle & Meyer.
- Spura, A. (2014). *Biographie und Paarbeziehung. Zur Struktur triadischer Wechselwirkungen bei Doppelkarriere-Paaren.* Barbara Budrich.
- Statistisches Bundesamt (1964). *Bevölkerung und Kultur. Bildungswesen. I. Allgemeinbildende Schulen 1956-1961* (Fachserie A / 10 / 1). Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (1975). *Bevölkerung und Kultur. Bildungswesen. III. Schulen der allgemeinen und beruflichen Fortbildung 1971* (Fachserie A / 10 / 3). Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (1983). *Bildung und Kultur. Allgemeines Schulwesen 1981* (Fachserie 11 / 1). Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (1985). *Bildung und Kultur. Allgemeines Schulwesen 1984* (Fachserie 11 / 1). Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (2006). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2005/2006* (Fachserie 11 / 1). Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2021). *Mikrozensus. 2020.*
- Statistisches Bundesamt (2022a). *Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2021/2022.* Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2022b). *Bildung und Kultur. Schulstatistik – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2020/2021* (Fachserie 11 / 1). Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2022c). *Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2021* (Fachserie 11 / 4.2). Statistisches Bundesamt.
- Steuerwald, C. (2016). *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich* (3. Aufl.). Springer VS.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (4. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Storch, K. (1974). *Der zweite Bildungsweg. Chance oder Illusion?* Fischer Taschenbuch.
- Süßenbach, V. (2023). *Individuelle und institutionelle Determinanten von Bildungserfolgen bei Schülerinnen und Schülern – Implikationen für die Bildungspolitik.* Dissertation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Suhren, R. (1963). Bildung im Zweiten Bildungsweg? *Bildung und Erziehung*, 16, 194-197. <https://doi.org/10.7788/bue-1963-jg22>
- Taber, K. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- The jamovi project (2022). *jamovi* (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple-factor analysis; a development and expansion of The Vectors of Mind.* University of Chicago Press.
- Tinsley, H. E. A. & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 414-424. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.4.414>
- Tölke, A. (1998). Beruflich erfolgreich durch Ehe und Familie? Der Zusammenhang von Lebensformen und Berufskarrieren. In M. Oechsle & B. Geissler (Hrsg.), *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis* (S. 131-150). Leske + Budrich.
- Trizano-Hermosilla, I. & Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 769. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>

- Universität Zürich (2022, 23. Mai). *Faktorenanalyse*. Methodenberatung. [https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse\\_spss/interdependenz/reduktion/faktor.html](https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/interdependenz/reduktion/faktor.html)
- Vedder, G. (2020). Work-Life-Balance. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schillig, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 329-333). transcript.
- Wagner, K. (1959). Abendschule, Fremdenabitur und Begabtenprüfung. In R. Dahrendorf & H.-D. Ortlieb (Hrsg.), *Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart* (S. 208-222). Quelle & Meyer.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl., besorgt von J. Winckelmann). J. C. B. Mohr.
- Weißbrodt, T. (2005). Gemeinsame Zeit in Partnerschaften. *Zeitschrift für Familienforschung*, 17(3), 279-307.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2012). Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 183-201). Springer VS.
- Wernet, A. (2018). Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 125-139). Springer VS.
- Wernet, A. (2019). Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese? In D. Funcke & T. Loer (Hrsg.), *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung* (S. 57-84). Springer VS.
- Wernet, A. (2021). *Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg*. Barbara Budrich.
- Weymann, A. (2004). *Individuum – Institution – Gesellschaft. Erwachsenensozialisation im Lebenslauf*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- White, L. K. & Riedmann, A. (1992). Ties among adult siblings. *Social Forces*, 71(1), 85-102. <https://doi.org/10.2307/2579967>
- Wilcox, R. R. (1995). ANOVA: The practical importance of heteroscedastic methods, using trimmed means versus means, and designing simulation studies. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 48(1), 99-114. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1995.tb01052.x>
- Wilcox, R. R. (2010). *Fundamentals of modern statistical methods. Substantially improving power and accuracy* (2. Aufl.). Springer.
- Wilcox, R. R. (2012). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing* (3. Aufl.). Elsevier.
- Wilms, D. (1962). *Der Zweite Bildungsweg. Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für begabte junge Berufstätige aus der Sicht der Jugendsozialarbeit*. Die Heimstatt.
- Winkler, O. (2020). Mehr Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 35-59). Springer.
- Wippermann, C. (2016). *Was junge Frauen wollen. Lebensrealitäten und familien- und gleichstellungspolitische Erwartungen von Frauen zwischen 18 und 40 Jahren*. Friedrich-Ebert-Stiftung
- Wolf, H. K. (1985). *Bildung und Biographie. Der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs*. Beltz.
- Wolff, H.-G. & Bacher J. (2010). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 333-365). Springer VS.
- Zapf, W. (1971). Der nachgeholte Aufstieg. Untersuchungen über Absolventen des Zweiten Bildungswegs. *Neue Sammlung*, 11(3), Sonderdruck.

Zinnecker, J. (1990). Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland – Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In P. Büchner, H.-H. Krüger & L. Chisholm (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien* (S. 17-36). Leske + Budrich.

# Anhang

## Teilstudie A

### A.1 Der Fragebogen

#### Befragung ZBW

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Edwina Albrecht, ich arbeite am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover. Im Rahmen meines Promotionsvorhabens führe ich zur Zeit eine Befragung am Zweiten Bildungsweg durch. Es geht zentral um Ihre Entscheidung für den Schulbesuch. Das Anliegen ist es zu erfahren, warum Sie sich dafür entschieden haben.

Die gesamte Befragung ist **anonym** und **freiwillig**. Ein Rückschluss auf Einzelpersonen ist folglich ausgeschlossen.

Sollten Sie Rückfragen haben, melden Sie sich gerne bei mir.

#### Teil 1: Gründe für den Zweiten Bildungsweg

Als erstes interessiert mich, warum Sie sich für den Zweiten Bildungsweg entschieden haben.

Kreuzen Sie dafür an, inwieweit die folgenden Gründe auf Sie zutreffen von **1 ("stimme überhaupt nicht zu")** bis **7 ("stimme voll und ganz zu")**. Es gibt bei den Antworten kein richtig oder falsch - beantworten Sie die Fragen einfach nach Ihrem Bauchgefühl.

Wie stark stimmen Sie den folgenden Aussagen zu, warum Sie sich für den Zweiten Bildungsweg entschieden haben?

Wählen Sie "keine Antwort" nur aus, wenn es für Sie gar nicht zu beantworten ist, z. B. bei Grund Nr. 4, wenn Sie keine Kinder haben. Bei allen anderen aufgelisteten Gründen bitte ich Sie anzugeben, inwieweit diese auf Sie zutreffen.

Ich besuche den Zweiten Bildungsweg und strebe das Fachabitur/Abitur an, ...

	(1) trifft über- haupt nicht zu	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) trifft voll und ganz zu
...weil ich ein berufliches Ziel erreichen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...weil ich das Gefühl habe, etwas in meinem Leben verpasst zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...weil es andere von mir erwarten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...um meinen Kindern in der Schule besser helfen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...um der Bildung willen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...weil ich nochmal neu anfangen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...um es mir selbst zu beweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...um mehr Geld zu verdienen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...weil ich früher nicht die Chance dazu hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...um mit anderen mithalten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...weil ich ein Vorbild für meine Kinder sein möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...weil mir Lernen Spaß macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...um etwas ganz Neues in meinem Leben zu beginnen.	<input type="checkbox"/>						
...weil ich etwas nur für mich selbst tun möchte.	<input type="checkbox"/>						
...um beruflich aufzusteigen.	<input type="checkbox"/>						
...um einen Abschluss nachzuholen.	<input type="checkbox"/>						
...weil ich das Gefühl habe, dass ich es anderen beweisen muss.	<input type="checkbox"/>						
...um meinen Wissensdurst zu stillen.	<input type="checkbox"/>						
...weil es Zeit ist für eine Veränderung in meinem Leben.	<input type="checkbox"/>						
...weil es mir persönlich wichtig ist.	<input type="checkbox"/>						
...um meine Chancen auf eine höhere berufliche Position zu verbessern.	<input type="checkbox"/>						

Gibt es einen Grund, welche für Sie wichtig ist, der hier aber nicht aufgelistet war? Falls ja, welcher ist das für Sie?

## Teil 2: Selbsteinschätzung

Nun geht es um einzelne Aussagen, zu denen Sie jeweils angeben, wie sehr diese auf Sie zutreffen. Auch hier gibt es wieder kein richtig oder falsch.

Bitte schätzen Sie ein, in welchem Ausmaß die folgenden Aussagen auf einer Skala von **1 ("trifft überhaupt nicht zu")** bis **7 ("trifft voll und ganz zu")** auf Sie zutreffen.

	(1) trifft überhaupt nicht zu	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) trifft voll und ganz zu
Auf mich warten viele Möglichkeiten in der Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass ich in der Zukunft viele neue Ziele haben werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Zukunft ist voller Möglichkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der größte Teil meines Lebens liegt vor mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Zukunft erscheint mir unendlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem zukünftigen Leben kann ich noch alles tun, was ich möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Leben bleibt mir noch viel Zeit, um neue Pläne zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass meine Zeit abläuft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Möglichkeiten in der Zukunft sind begrenzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

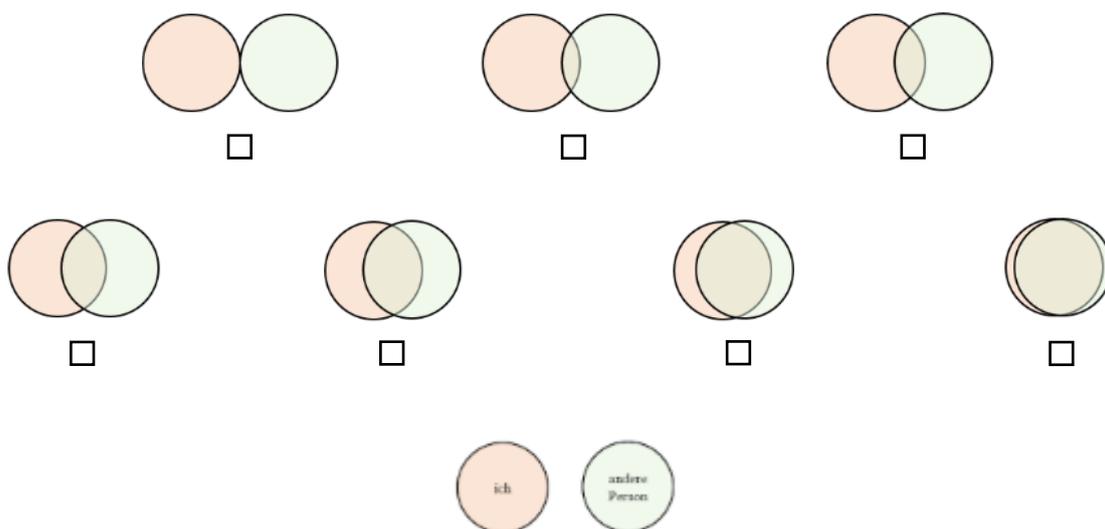
Mit zunehmendem Alter be-  
ginne ich, die Zeit als begrenzt  
zu erleben.

### Teil 3: Weg der Entscheidung

Denken Sie an die Entscheidung für den Besuch des Kollegs/Abendgymnasiums zurück und an eine Person, die Ihnen besonders nahe steht.

**Welches der Bilder drückt für Sie am besten den Einfluss aus, welchen die Person auf Ihre Entscheidung zum Schulbesuch hatte?**

Das erste Bild steht zum Beispiel für eine vollkommen unabhängige Entscheidung in Bezug auf die Person, an die Sie denken, **die Person also keinen Einfluss auf Ihre Entscheidung hatte**. Das letzte Bild bedeutet, dass Sie die Entscheidung in Abhängigkeit von der anderen Person getroffen haben, **die Person also den größten Einfluss auf Ihre Entscheidung hatte**.



Der (linke) orangene Kreis meint Sie selbst, der (rechte) grüne Kreis meint die Person, mit der Sie am meisten über Ihre Entscheidung gesprochen haben.

An welche Person haben Sie dabei gedacht?

- Ich habe an meine Partnerin/meinen Partner gedacht.
- Ich habe an meine Mutter/meinen Vater gedacht.
- Ich habe an meine Schwester/meinen Bruder gedacht.
- Ich habe an eine Freundin/einen Freund gedacht.
- Ich habe an mein Kind/meine Kinder gedacht.
- Ich habe an eine andere Person gedacht, und zwar an

### Teil 4: Begriffe Zweiter Bildungsweg

Welcher dieser Begriffe beschreibt für Sie am besten, was Sie persönlich damit verbinden einen Abschluss auf dem Zweiten Bildungsweg zu absolvieren? Falls Sie keinen der Begriffe treffend finden, schreiben Sie einen eigenen bei „andere Antwort“ dazu.

- Korrektur
- Nachholen
- Neustart
- Weiterbildung
- Zweite Chance

- Andere Antwort:

## Teil 5: Ausbildung & Arbeit

Die folgenden Fragen drehen sich um Ihre vergangene Bildungs- und Berufslaufbahn.

Waren Sie in den 6 Monaten vor Ihrem derzeitigen Schulbesuch berufstätig?

- Ja, ich war Vollzeit berufstätig.
- Ja, ich war Teilzeit berufstätig.
- Ja, ich habe in einem Nebenjob gearbeitet.
- Nein, ich bin Rentner/Rentnerin.
- Nein, ich habe nicht gearbeitet.
- Keine Antwort

Filterfrage: Wenn Sie nicht berufstätig waren, wie würden Sie Ihre Tätigkeit vor Ihrem derzeitigen Schulbesuch beschreiben?

Arbeiten Sie momentan neben Ihren Schulbesuch?

- Ja
- Nein
- Keine Antwort

Filterfrage: Wie viele Stunden in der Woche arbeiten Sie ca. nebenbei?

Haben Sie bereits eine Ausbildung abgeschlossen?

- Ja
- Nein
- Keine Antwort

Filterfrage: Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen?

Filterfrage: Haben Sie in Ihrem Ausbildungsberuf gearbeitet?

- Ja
- Nein
- Keine Antwort

## Teil 6: Schule

Nun geht es noch um Ihren aktuellen Schulbesuch und Ihre Ziele.

Was ist Ihr bisheriger höchster Schulabschluss, den Sie vor dem Besuch des Zweiten Bildungswegs erlangt haben?

- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss/erweiterter Realschulabschluss
- Fachhochschulreife
- Keine Antwort

In welchem Bundesland gehen Sie zur Schule?

- Hessen

- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Anderes Bundesland:
- Keine Antwort

Welche Schulform besuchen Sie derzeit?

- Jahrgang 11
- Jahrgang 12
- Jahrgang 13
- Vorbereitungskurs
- Keine Antwort

Welchen Schulabschluss streben Sie an?

- Fachhochschulreife
- Allgemeine Hochschulreife
- Ich bin mir noch nicht sicher.

Möchten Sie nach Ihrem Schulabschluss ein Studium beginnen?

- Ja
- Nein
- Ich weiß es noch nicht.

Welches berufliche Ziel verfolgen Sie? Sie können einen groben Bereich, in dem Sie gerne arbeiten möchten oder auch ein konkretes Berufsziel angeben.

## **Teil 7: Familie**

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Familie.

Ich bin derzeit...

- single
- in einer Beziehung
- verheiratet
- geschieden
- verwitwet
- andere Antwort:
- Keine Antwort

Leben Kinder in Ihrem Haushalt?

- Ja
- Nein
- Keine Antwort

Haben Sie Geschwister?

- Ja
- Nein
- Keine Antwort

Wir würden Sie die familiäre Situation beschreiben, in der Sie aufgewachsen sind? Denken Sie hier vor allem an die Zeit in Ihrer Familie während Ihrer ersten Schullaufbahn.

## Teil 8: Demografische Angaben

Vielen Dank, Sie haben es fast geschafft. Zuletzt möchte ich noch ein paar persönliche Angaben über Sie erfahren, um Ihre Antworten auf Gruppenebene auswerten zu können. Alle Angaben sind weiterhin freiwillig.

Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

- männlich
- weiblich
- \*divers
- Keine Antwort

Wie alt sind Sie?

Geben Sie Ihr Alter in Jahren an.

Welche der folgenden Selbstzuschreibungen trifft am ehesten auf Sie zu? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- Bosnisch
- Deutsch
- Griechisch
- Italienisch
- Kasachisch
- Kosovarisch
- Kroatisch
- Kurdisch
- Polnisch
- Rumänisch
- Russisch
- Serbisch
- Spanisch
- Türkisch
- Ukrainisch
- Andere, und zwar:
- Keine Antwort

### Code

Sollten Sie sich unsicher sein, ob Sie Ihre Teilnahme doch noch zurückziehen möchten, können Sie an dieser Stelle einen persönlichen Code erstellen. Dieser Code dient der nachträglichen Zuordnung Ihrer Angaben, sollten Sie eine Löschung vornehmen wollen. Da alle Angaben anonymisiert vorliegen, kann ich Sie ohne diesen Code nicht im Datensatz zuordnen. Sollten Sie sich sicher sein, dass Sie mit der Teilnahme einverstanden sind, können Sie diese Angabe frei lassen.

Geben Sie hier einen 6-stelligen Code aus 3 Zahlen und 3 Buchstaben ein, den Sie sich merken können.

Vielen lieben Dank, dass Sie mitgemacht haben! Sie können den Tab nun schließen.

## A.2 Explorative Faktorenanalyse

**Tab. 16** Korrelationsmatrix – Motive

	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12	m13	m14	m15	m16	m17	m18	m19	m20	m21
m1	–																				
m2	-.04	–																			
m3	.03	.19***	–																		
m4	.13*	.23***	.14*	–																	
m5	-.02	.18***	-.10	.20**	–																
m6	.07	.36***	.06	.09	.19***	–															
m7	.11*	.35***	.12*	.21***	.21***	.34***	–														
m8	.26***	.16***	.16**	.17**	.04	.17**	.30***	–													
m9	-.01	.25***	.02	.11	.21***	.25***	.25***	.10	–												
m10	.08	.29***	.40***	.23***	.12*	.20***	.30***	.25***	.16**	–											
m11	.23***	.18***	.10	.60***	.20***	.13*	.23***	.16**	.08	.22***	–										
m12	.09	.18***	-.10	.17**	.38***	.15**	.22***	-.03	.20***	.09	.28***	–									
m13	.47***	.21***	-.07	.14*	.19***	.52***	.25***	.15**	.17**	.09	.23***	.28***	–								
m14	.03	.21***	-.17**	.21***	.25***	.26***	.28***	.18**	.24***	.02	.20***	.21***	.42***	–							
m15	.01	.08	.14	.18**	.09	.11*	.17**	.57***	.04	.16**	.31***	.09	.19***	.23***	–						
m16	.02	.18**	-.05	-.06	.16**	.14*	.14**	-.02	.14*	-.00	.02	.28***	.16**	.16**	.10	–					
m17	.16**	.29***	.54***	.17**	-.01	.11*	.34***	.19***	.08	.55***	.15*	.03	-.03	-.03	.14*	-.01	–				
m18	.02	.26***	-.10	.27***	.59***	.22***	.25***	.02	.26***	.07	.25***	.63***	.25***	.24***	.05	.17**	.06	–			
m19	.16**	.18***	.02	.07	.19***	.57***	.26***	.16**	.16**	.14*	.12	.14*	.58***	.32***	.14*	.10	.01	.23***	–		
m20	.17**	.25***	-.19***	.07	.35***	.14**	.36***	.16**	.20***	.01	.13*	.32***	.29***	.47***	.15**	.24***	-.04	.41***	.31***	–	
m21	.39***	.11	.07	.13*	.09	.11	.20***	.63***	.07	.19***	.20**	.03	.15**	.26***	.67***	.07	.13*	.07	.15**	.28***	–

Anmerkungen. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Tab. 17** KMO-Kriterium für die Angemessenheit der Probennahme

	MSA <sup>1</sup>
Insgesamt	.77
m1	.77
m2	.83
m3	.72
m4	.68
m5	.72
m6	.79
m7	.91
m8	.80
m9	.85
m10	.77
m11	.72
m12	.73
m13	.85
m14	.84
m15	.75
m16	.81
m17	.67
m18	.70
m19	.77
m20	.80
m21	.77

Anmerkungen. <sup>1</sup>MSA=Measure of Sampling Adequacy. Paarweiser Fallausschluss bei fehlenden Werten durch genutztes R-Package definiert (vgl. Revelle, 2019).

### A.3 Gruppenvergleiche

**Tab. 18** Levene's Test auf Homogenität der Varianzen

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Bildungsstreben/-ideal	1.79	2	205	.17
Transformationswunsch	1.09	2	280	.34
Äußerer Druck	6.67	2	286	.01
Beruflicher Aufstieg	1.32	5	274	.26

**Tab. 19** Test auf Normalverteilung

	Bildungsstreben/ -ideal		Transformations- wunsch		Äußerer Druck		Beruflicher Aufstieg	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Shapiro-Wilk	.99	.46	.93	<.001	.91	<.001	.92	<.001
Kolmogorov- Smirnov	.05	.59	.12	.001	.14	<.001	.13	<.001

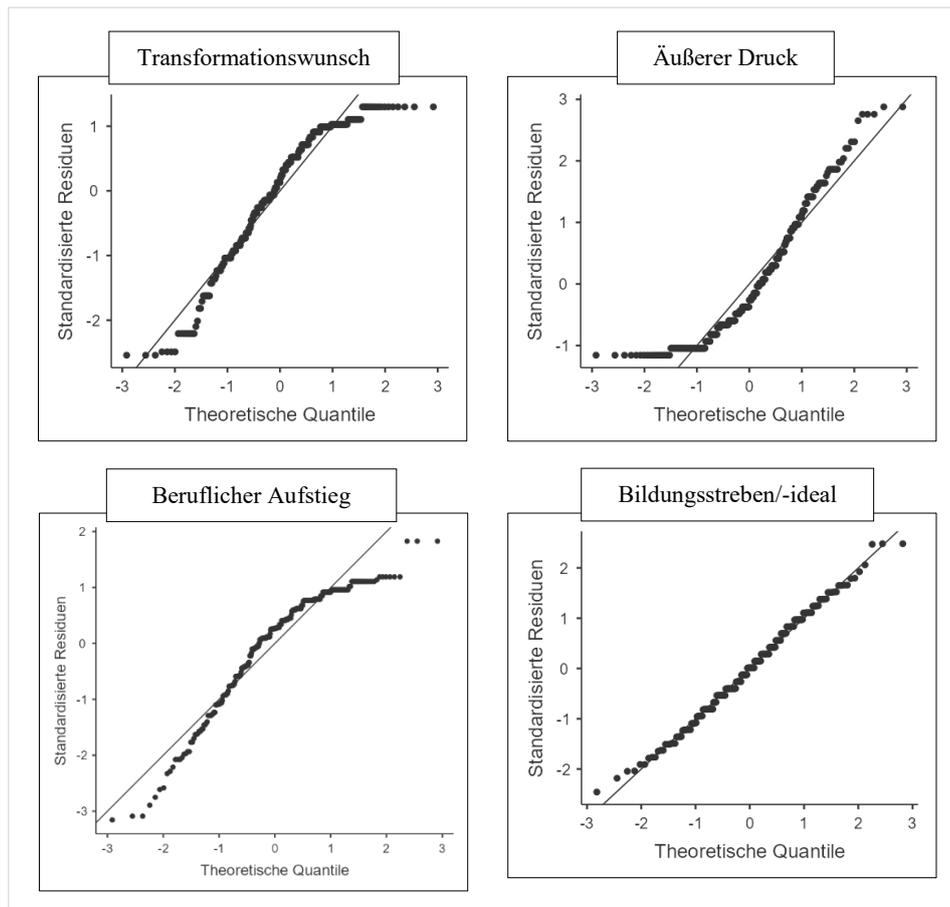


Abb. 16 Q-Q-Diagramme

Tab. 20 Post-hoc Analysen – Bildungsstreben/-ideal als AV

Vergleich		$M_{Diff}$	$t$	$p$	Cohens $d$	95% Konfidenzintervall	
Altersgruppe	Altersgruppe					untere Grenze	obere Grenze
1	2	-.17	-.83	1.000	-.14	-.46	.19
1	3	-1.01	-4.45	<.001	-.82	-1.19	-.45
2	3	-.84	-3.32	.003	-.69	-1.10	-.27

Tab. 21 Deskriptivstatistik der einfaktoriellen Modelle

Abhängige Variable	Altersgruppe	$N$	Fehlend	$M$	$SD$
Transformationswunsch	18-24 Jährige	150	7	4.78	1.77
	25-29 Jährige	82	8	5.25	1.62
	30-45 Jährige	51	4	5.32	1.71
Äußerer Druck	18-24 Jährige	150	7	2.56	1.54
	25-29 Jährige	87	3	2.72	1.63
	30-45 Jährige	52	3	1.98	1.07

Anmerkung. Diese Werte verdeutlichen die Deskriptivstatistik vor der genutzten 0.2-Level Trimmung.

**Tab. 22** Deskriptivstatistik der zweifaktorielles Modell

Abhängige Variable	Geschlecht	Altersgruppe	<i>N</i>	Fehlend	<i>M</i>	<i>SD</i>
Beruflicher Aufstieg	weiblich	18-24 Jährige	84	4	5.58	1.54
		25-29 Jährige	42	2	5.87	1.16
		30-45 Jährige	35	2	5.25	1.65
	männlich	18-24 Jährige	61	3	5.36	1.44
		25-29 Jährige	42	1	5.65	1.44
		30-45 Jährige	16	1	4.36	1.92

*Anmerkung.* Diese Werte verdeutlichen die Deskriptivstatistik vor der genutzten 0.2-Level Trimmung.

**Tab. 23** Robuste Post-hoc Tests – Gruppenunterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der AV Äußerer Druck

		$\hat{\Psi}$	<i>p</i>	95% Konfidenzintervall	
				untere Grenze	obere Grenze
1	2	-.18	.51	-.84	.48
1	3	.53	.06	-.04	1.12
2	3	.71	.04	.03	1.40

**Tab. 24** Robuste Post-hoc Tests – Gruppenunterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der AV Beruflicher Aufstieg

		$\hat{\Psi}$	<i>p</i>	95% Konfidenzintervall	
				untere Grenze	obere Grenze
1	2	-.59	.17	-1.63	.44
1	3	1.54	.04	-.31	3.40
2	3	2.14	.01	.29	3.99

**Tab. 25** Robuste Post-hoc Tests – Gruppenunterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der AV Beruflicher Aufstieg

		$\hat{\Psi}$	<i>p</i>	95% Konfidenzintervall	
				untere Grenze	obere Grenze
0	1	1.69	.04	.09	3.82

## Teilstudie B

### Transkriptionsregeln

„Talk in Qualitative Social Research“ Transkriptionssystem (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 168f.)

[	Das „Häkchen“ markiert den Beginn einer Überlappung beziehungsweise den direkten Anschluss beim Sprecherwechsel.
(.)	Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. Ab 4 Sekunden Pause erfolgt die Notation in einer Extrazeile. Auf diese Weise wird beim Lesen des Transkripts das Schweigen allen an der Interaktion Beteiligten zugeordnet (dem Interviewer und den Interviewten gleichermaßen oder etwa der ganzen Gesprächsgruppe), was bei längeren Pausen meist dem Eindruck des Gehörten entspricht. Ein technischer Vorteil liegt darin, dass Verschiebungen durch Korrekturen nur bis zu diesen Pausen Veränderungen bei den Häkchen nach sich ziehen.
<u>nein</u>	Betonung
<b>Nein</b>	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
,	Schwach steigende Intonation
brau-	Abbruch eines Wortes. So wird deutlich, dass man hier nicht einfach etwas vergessen hat
oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden (Wortverschleifung)
nei:n	Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung.
ja:::	Dehnung.
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
( )	Unverständliche Äußerung. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen.
((hustet))	Kommentar beziehungsweise Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen. Soweit das möglich ist, entspricht die Länge der Klammer etwa der Dauer des lautlichen Phänomens.
@nein@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern
//mhm//	Hörersignale, „mhm“ der Interviewerin werden ohne Häkchen im Text des Interviewten notiert, vor allem, wenn sie in einer minimalen Pause, die ein derartiges Hörerinnensignal geradezu erfordert, erfolgen.