

Ulrike Deppe

Identität und Habitus

Prozessanalytische und dokumentarische Perspektiven auf die Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern

Identity and habitus

Perspectives of the Biography Analysis and the Documentary Method on the biographies of German boarding school alumni

Zusammenfassung

Anliegen des Beitrags ist es, die biografieanalytischen Potenziale der Begriffe Identität und Habitus zu diskutieren und ihre Genese anhand der Biografien von ehemaligen Internatsschüler*innen nachzuvollziehen. Mit „privilege as identity formation“ liegt überdies ein an die theoretischen Überlegungen anschlussfähiges Konzept vor, das nachvollzieht, wie sich Internatsschüler*innen mit sich und der Welt in Beziehung setzen und wie sie dies in der Schule lernen. Anschließend werden die Möglichkeiten einer Kombination der sozialwissenschaftlichen, interpretativen Verfahren der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse und der Dokumentarischen Methode, die sich in ihren methodologischen Bezügen auf den ersten Blick jeweils stärker auf nur einen der Begriffe beziehen, in Bezug auf ihren Beitrag zur Frage nach der Identitäts- und Habitusbildung herausgearbeitet. Anhand von qualitativen Interviewdaten werden erste Fluchtpunkte in Bezug auf die Identitäts- bzw. Habituskonstruktionen der Ehemaligen skizziert.

Schlagwörter: Biografien; Internatsgymnasien; Absolventen; Identität; Habitus; sozialwissenschaftliche Prozessanalyse; Dokumentarische Methode

Abstract

The aim of the article is to discuss the biographical analysis potential of the terms identity and habitus and to understand their genesis on the base of the biographies of former boarders. With "privilege as identity formation", there exists already a concept that can be connected to the theoretical considerations and which reconstructs how boarders relate to themselves and the world and how they learn this in school. Subsequently, the opportunities of a combination of two interpretive approaches, the Biography Analysis and the Documentary Method, which in their methodological references at first glance are more strongly related to only one of the terms, are elaborated and how they contribute to the question of the identity and habitus formation of the alumni. On the basis of qualitative interview data, first vanishing points in relation to the identity or habitus constructions of alumni are emphasized.

Keywords: biographies; boarding schools; alumni; identity; habitus; Biography Analysis; Documentary Method

1 Einleitung

„das war sicherlich die prägendste und auch schönste Zeit meines Lebens; weil das einfach-, (.) wenn=wenn das einem gefällt? // I: hmm // und wenn man diese=diese Art des Internatslebens mag, dann ist das natürlich der Traum auf Erden, gerade in so ner Landschaft, (.) ähm auch wenn ich heute noch da hin gehe im Sommer, und und schau mir das an, da denk ich mir immer *das kann ja gar nicht sein; das ist ja so unglaublich schön hier*“ (Interview Helge¹, private Internatsschule 1, Z. 265–269)

Nicht alle Ehemaligen betten die Darstellung ihrer Internatsschulzeit so euphorisch in ihre Lebensgeschichte ein wie Helge. Dennoch macht das Zitat des Absolventen eines privaten, reformpädagogischen Internatsgymnasiums bereits mehrere Aspekte deutlich. Die doppelte Konditionalkonstruktion „*wenn das einem gefällt*“ und „*wenn man diese=diese Art des Internatslebens mag*“ zeigt die notwendigen Bedingungen aufseiten der persönlichen Disposition, um sich in einer Internatsschule wohlfühlen zu können. Dass diese Dispositionen nicht generell zu erwarten sind, ist in dieser Konstruktion bereits enthalten. Sind diese erfüllt – wie bei ihm selbst – dann besteht die Möglichkeit, „*die prägendste und auch schönste Zeit*“ seines Lebens zu erleben – und dieses auch noch ca. zehn Jahre nach dem Verlassen der Schule, denn so lange liegt die Schulzeit bei den Befragten der Studie² zurück, einzuordnen. Dabei schließt die Argumentation nicht nur den Aspekt des sozialen Zusammenlebens im Internat (fern von den Eltern, umgeben von Gleichaltrigen und Personal), sondern auch die landschaftlichen, geografischen Gegebenheiten der Internatsschule ein, die aus einer aktuellen Ich-Perspektive mit emotionaler Verbundenheit und Staunen über die Schönheit des Ortes dargestellt werden. Es dokumentiert sich aber auch ein Wissen, dass eine Internatsschule und das Zusammenleben darin ‚nicht jedermanns Sache ist‘ bzw. der Aufenthalt nicht zur gesellschaftlichen Norm zählt, und die Schönheit des Ortes fernab vom städtischen Leben muss auch erkannt werden können. Dieser Blick ergibt sich aus der Erfahrung mit dem Ort und seinen Bewohner*innen und zugleich in der vergleichenden Rückschau.

Diese Auseinandersetzung findet in vielen weiteren biografisch-narrativen Interviews – mit unterschiedlichen Ausprägungen – der hier zugrunde liegenden Studie statt. Unbesehen, ob es sich bei den besuchten Schulen um staatlich getragene und damit kostengünstige Internatsgymnasien oder hochpreisige, private Internatsschulen handelt, setzt sich eine große Zahl der interviewten Ehemaligen mit ihrer exklusiven bzw. privilegierten Schulzeit und Schulbildung auseinander.

Dieser vorläufige Befund macht die Relevanz der Studie deutlich, die sich in einer sozialisationstheoretischen Fokussierung um die Aufklärung der institutionellen und pädagogischen Einflüsse auf biografische Entwicklungsprozesse bemüht (Wiezorek 2017, S. 29f.). Über die Untersuchung der biografischen Darstellungen von ehemaligen Internatsschüler*innen soll herausgearbeitet werden, welche identitäts- bzw. habitusformierenden Effekte davon ausgehen.

Auf der Basis von identitäts- und habitustheoretischen Überlegungen sowie methodologischen Bezugnahmen auf die Rekonstruktionsverfahren der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse und der Dokumentarischen Methode werden anschließend exemplarisch anhand von qualitativen Interviewdaten erste Anhaltspunkte für die Identitäts- bzw. Habituskonstruktionen der Ehemaligen herausgearbeitet.

2 Ehemalige Internatsschüler*innen als Forschungsgegenstand

Das Feld der Internatsgymnasien bzw. -schulen in Deutschland ist bislang wenig beforscht, weitgehend sogar unerforscht sind die Biografien und Berufsverläufe von ehemaligen Schüler*innen von Internatsgymnasien in Deutschland. Bei den wenigen empirischen Studien zum Gegenstand handelt es sich um qualitative Studien, die einzelne Einrichtungen und ihre Klientel in den Blick nehmen und keine Aussagen über die nachschulischen Lebenswege und Karrieren von ehemaligen Internatsschüler*innen treffen (Gonschorek 1979; Kalthoff 1997; Böhme 2000; Helsper u.a. 2001; Katenbrink 2014; Gibson 2017; Rühle 2017).

Die vorhandenen Studien geben bereits Hinweise darauf, dass Internatsgymnasien als „totale Institutionen mit programmatischen Ansprüchen und einer starken Sekundärsozialisation das öffentliche und private Erwachsenenleben der Schüler entscheidend beeinflussen“ (van Zanten 2014, S. 12) können. So vereinen Internatsschulen „die Erziehungsbereiche der schulischen und der außerschulischen Bildung und Erziehung“ (Kalthoff 1997, S. 28). Den exklusiven Charakter stellen Internatsgymnasien über zwei Mechanismen der Selektion her: „über das Recht, die Zöglinge auswählen zu können (...) und über die Kosten des Internatsaufenthaltes“ (ebd.). Dadurch wird eine homogene Klientel erzeugt (ebd.). Ein weiteres gemeinsames Kennzeichen von exklusiven Internatsgymnasien ist, „daß Konzentration von Schülern und ihre Segregation zusammen gehören“ (Kalthoff 1997, S. 34). Dies geschieht, indem „Schüler von anderen sozialen Gruppen, von ihrem Zuhause, mitunter von städtischer Kultur und Geschlecht“ (ebd.) getrennt werden. „Das Inseldasein der Institution wird oft durch eine ländliche Lage erreicht.“ (ebd.). Die Schulen selbst orientieren sich in ihren Programmatiken und Selbstzuschreibungen an Qualitätsmerkmalen wie Leistung, Erfolg und Prestige (s. auch Böhm (2000) Arbeit zum Schulmythos und dessen Verbürgung durch die Schülerschaft). Der Begriff der „Leistung“ und „Leistungsbereitschaft“ übernimmt eine zentrale Position. Die Internatsschulen in Kalthoffs Studie fordern „Leistung“ („etwas aus sich machen“), die sie über die Fächer hinaus auf alle Gebiete des Internatslebens ausdehnen: Sport, Musik, soziales Verhalten bis hinunter zu kleinen unterstützenden Handgriffen“ (Kalthoff 1997, S. 39; auch Helsper u.a. 2001; Gibson 2017).

Darüber hinaus zeigen die Studien, dass die Peergemeinschaft und -sozialisation im Rahmen der Internatsschule eine erhöhte Bedeutung erhält und auch zwischen den Schulen Beobachtung und Gegenbeobachtung stattfinden, die unter anderem entscheidend für die Wahl der Schule und die Auswahl durch die Schule sind. Durch die Separation von Familie und früherem Umfeld sowie der höheren sozialen Kontrolle einer segregierten Peergemeinschaft bei zugleich geringer Privatsphäre „entwickeln die Akteure ein feines Gespür für situationsangepasstes Agieren: Sie lernen Grenzen auszutesten, passen sich an Rituale, Kleiderordnungen etc. an, wissen, wann Zurücknahme erforderlich ist und bilden eine feste Bande der Kollektivität, die z.T. auch über die Internatszeit hinauswirkt“ (Gibson 2017, S. 68; Kalthoff 1997; Fuchs 2016).

Ausgehend von diesen Anhaltspunkten und Forschungsdesiderata lassen sich jedoch in Deutschland keine Studien und Monitorings über die Ehemaligen finden, wie sie bspw. im angloamerikanischen Raum auch von den Internatsschul-

vereinigungen (The Association of Boarding Schools (TABS)) selbst in Auftrag gegeben werden, um die Bildungs- und Berufswege der Ehemaligen zu untersuchen – hauptsächlich mit dem Anliegen, den Erfolg und die Nachhaltigkeit der Beschulung nachzuweisen (z.B. Steel u.a. 2015).

Im internationalen Forschungsstand aus dem angloamerikanischen und französischen Raum existieren deutlich mehr Studien zu gleichermaßen sozial selektiven wie akademisch anspruchsvollen Internatsschulen (z.B. Howard 2008; Gaztambide-Fernández 2009; Khan 2011; Forbes/Lingard 2013; Maxwell/Aggleton 2013; Kenway/Fahey/Koh 2013). In diesen Studien wird in Bezug auf die Ausbildung besonderer Eigenschaften der Schülerschaft von Internatsgymnasien von „accomplishment“ (Maxwell/Aggleton 2013), einem „sense of entitlement“ (z.B. Gaztambide-Fernández/Cairns/Desai 2013) oder „assuredness“ (Forbes/Lingard 2013) gesprochen. Auch werden verstärkte Übergänge von Absolvent*innen von sog. Eliteschulen auf entsprechende Elitecolleges und -universitäten (Stevens 2007; Espenshade/Radford 2013), eine größere Nähe zu gesellschaftlich anerkannten und mit Macht ausgestatteten Positionen (z.B. Naudet 2015; Wakeing/Savage 2015), höheren Verdiensten (Witteveen/Attewell 2017) und dem privilegierten Zugang zu beruflichen Netzwerken nachgewiesen (z.B. Bourdieu 2004; Karabel 2005; Letendre/Gonzalez/Nomi 2006; Rivera 2015). Zudem werden enge Verbindungen zwischen den Colleges und ihren Ehemaligen über die Veranstaltung von Ehemaligentreffen, die Pflege von Traditionen und Feiern sowie die Organisation der Alumni im Ehemaligenverein beschrieben (Metz-Göckel 2004; Lee 2004).

Für die Untersuchung von ehemaligen Internatsschüler*innen ist es von besonderem Interesse, die Persönlichkeitsentwicklung der Ehemaligen unter den jeweiligen sozialstrukturellen und soziokulturellen Bedingungen und der sozialisationischen Gemeinsamkeit eines Internatsschulbesuchs herauszuarbeiten.

3 Theoretische Perspektiven auf die Biografie und die Identitätsentwicklung bzw. Habitusgenese

Wird die erzählte Biografie als eine zentrale Gelenkstelle zwischen dem Lebenslauf eines Menschen und seiner personalen Identität verstanden (Engelhardt 2011, S. 44), kann eine Verbindung zwischen biografischer Bedeutung des Internatsbesuchs und dem Lebenslauf hergestellt werden. Mit der Unterscheidung von Lebenslauf als „Totalität aller objektivier- und nicht objektivierbaren Ereignisse, Wendepunkte, Phasen, Erfahrungen, Erlebnisse und Empfindungen zwischen Geburt und Tod eines Menschen“ (Nittel/Siewert-Kölle 2014, S. 185) und dem „erzähltem Lebenslauf“ als „Resultat individueller Wahrnehmungs- und Deutungsakte“ (Kade 2005, S. 3) wird die Biografie die „subjektive Aneignung des Lebenslaufs durch die Individuen und seine (Re)Konstruktion subjektiv stimmige, sinnvolle und kontinuierliche Lebensgeschichte“ (Walther/Stauber 2013, S. 27).

Biografien werden „als *besondere* Lebensgeschichte einer Person und konkretes „Dokument“ einer *allgemeinen* – im Sinn von kollektiv geteilten – gesellschaftlich-historischen Geschichte“ (Alheit 2010, S. 227, Herv.i.O.) verstanden. Damit

ist die Konstruktion des eigenen Lebens erstens „die entscheidende Ressource zum immer neu geforderten Prozess der Vergewisserung der eigenen Identität“ (ebd., S. 227) und zweitens „Dokument der Beziehung des Individuums zu sich Selbst und Welt, in dem die sozialen strukturellen Rahmenbedingungen aufgehoben sind (ebd., S. 240f.).

Wie Silkenbeumer und Wernet (2010) resümieren, beruht das Konzept der biografischen Identität „grundlegend auf der Annahme einer Kontinuität stiftenden Strukturierung von Handlungsdispositionen und Handlungsentwürfen“ (Silkenbeumer/Wernet 2010, S. 173), das sie in eine Analogie mit dem Habitusbegriff von Bourdieu bringen. Auf diese Weise betrachten sie Identität wie Biografie als „opus operatum“, also als durch soziale Rahmen- und Handlungsbedingungen wie -normen strukturierte Struktur. Korrespondierend mit dem Habitusbegriff sind Identität und Habitus zugleich immer auch als „modus operandi“ zu betrachten, der sich aus der Handlungspraxis speist und aus diesem Handlungswissen heraus in der Lage ist, neue Handlungen zu generieren, zu adaptieren und zu modifizieren (ebd.).

Diese Überlegungen lassen sich in zwei Richtungen weiterdenken. Eine Richtung weist zur „Identitätsarbeit“ bzw. biografischen Arbeit als Schlüsselkonzept, das sich anbietet, die Verbindung zwischen Organisation, also den Spuren der Sozialisationsorte und -bedingungen, und Individuum heuristisch zu fassen und empirisch zu erschließen. Gleichzeitig ist mit dem Konzept der biografischen Arbeit auch das „biografische Lernen“ des Subjekts im Prozess der Identitätsbildung angesprochen (Ecarius 2006, S. 97ff.). Diesbezüglich geben qualitative Studien Hinweise darauf, dass zentrale Erfahrungen von herausgehobenen Bildungsorten und -gängen von den jungen Menschen eine intensive „Arbeit am und mit dem eigenen Selbst“ (Reay/Crozier/Clayton 2009, S. 1105) erfordern, um sich darin biografisch zu verorten. Dazu passt auch die Beobachtung aus den bisherigen geführten Interviews, dass sich Absolvent*innen zu ihrer exklusiven Schulbildung durch diskrepant erfahrene Fremdzuschreibungen verhalten müssen.

Zentrale (implizit) sozialisationstheoretische Arbeiten, wie die von Mead (2005) und Goffman (1975) machen auf die sozialisatorische Wirkung von Fremdzuschreibungen aufmerksam. Nach Mead (2005) kann das „Me“, die soziale Identität, nur durch den fortlaufenden Prozess von Perspektivübernahme, Selbst- und gesellschaftlicher Kontrolle und dabei ablaufender – auch selbst betriebener – Integration in eine prozessuale Ordnung entstehen. Dies geschieht durch das Hineinversetzen in die Rolle signifikanter Anderer und durch die Verschränkung der Selbstkontrolle eigener Reaktionen unter Orientierung an generalisierten Anderen. „Jedes ‚me‘ speist sich aus der Erinnerung, wie andere uns in typischen Situationen gesehen haben und auf uns reagiert haben, und aus der aktuellen Erfahrung, was sie von uns erwarten und wie sie uns identifizieren“ (Abels/König 2016, S. 54). Zugleich weisen Mead und Goffman auf die Primordialität des Kollektiven hin, bei Mead (2005) in Form von generalisierten Anderen, bei Goffman (1975) in Form von Identitätsnormen, die vom Individuum als exterior erfahren werden, und ohne die es keine soziale Identität und ohne die Auseinandersetzung mit dem „I“ es kein „self“ bzw. keine personale Identität gäbe (Goffman 1975, S. 132ff.).

Insofern ist von Interesse, wie die Absolvent*innen im Rahmen biografischer Arbeit z.B. fremd zugeschriebene Me-Bilder oder Obligationen durch die Kollektiva Internat, Familie etc. überprüfen und in die eigene Identitätsentwicklung inkorporieren oder auch ablehnen (für Hauptschüler*innen vgl. Schneider 2018).

Im Gegensatz zu offen abgewerteten und stigmatisierten Bildungsorten wie z.B. der Hauptschule (ebd.), handelt es sich bei Internatsschulen jedoch um Bildungsorte, die vielmehr mit Zuschreibungen von Exklusivität und privilegierter Bildung, aber auch von Weltferne und als Abschiebeorte konfrontiert sind und zum Teil selbst operieren (vgl. die referierten Studien in Abschnitt 2). Um diese spezielle Konstellation des generalisierten Anderen und die Identitätskonstruktionen der Schüler*innen fassen zu können, konzipiert Howard (2008) in seinen Überlegungen Privilegiertheit (i.O. „privilege“) als einen Aspekt von Identität, der als eine spezifische „lens through which an individual understands self and self in relation to others“ (ebd., S. 23) fungiert. Howard versteht Identitäten „as fundamentally forms of *self-understanding*“ (ebd., S. 25, Herv.i.O.; auch Khan 2011; Courtois 2013) und als soziale Konstrukte durch Handlung und Praxis. Diese Praxis identifiziert Howard im Rahmen der Lektionen, die in diesen Einrichtungen unintentional gelernt bzw. gelehrt werden: „there’s only one right way of knowing and doing; success comes from being superior to others; do whatever it takes to win; fulfillment is gained by accumulating; and others are too different from them to relate to“ (Howard 2008, S. 217). In dieser sozialkonstruktiven Variante findet nicht nur eine Rekonstruktion des organisationsinhärenten Wissens statt³, sondern auch eine Analyse „what they [people] *do* with particular cultural tools or resources that shape and mediate their sense of self-understanding in specific situations and circumstances“ (Howard 2008, S. 26, Herv.i.O.).

Ein Biografiekonzept, das auch die sich widerspiegelnden sozialstrukturellen Bedingungen, Ressourcen und den Umgang der Biografieträger*innen damit (s. Howard 2008) in den Blick nimmt, ist ebenso anschlussfähig an die qualitativen und mikrologischen Reformulierungen des Bourdieuschen Habituskonzepts (z.B. Bohnsack 2008). Bourdieu – skeptisch gegenüber einer Biografietheorie, die biografische Identität als das nimmt, als was sie der biografische Erzähler darstellt (Bourdieu 1990, S. 80f.) – räumt in seinen Ausführungen zum Verhältnis von individuellem Habitus und Klassen- (bzw. Gruppen-) Habitus ein, dass sich individuelle Unterschiede aus den unendlich vielen möglichen Kombinationen erklären, „die die Variablen des Lebenslaufs jedes Individuums und die Variablen seiner Abstammungsgruppe miteinander eingehen können“ (Bourdieu 2015, S. 113 u. Fußnote 1). Zentral sind für Bourdieu jedoch nicht die individuellen Unterschiede, sondern dass die besonderen Habitusformen „der verschiedenen Mitglieder derselben Klasse durch ein Verhältnis der Homologie vereinheitlicht [werden], (...) welches die Vielfältigkeit in der charakteristischen Homogenität ihrer gesellschaftlichen Produktionsbedingungen widerspiegelt“ (ebd.).

Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich die im Interview dargebotene (Auto-) Biografie als fragil, fluide, hochgradig konstruiert sowie interaktiv hergestellt einerseits und zugleich als Dokument sozialstruktureller, soziokultureller Handlungsbedingungen, Ausgangspositionen sowie Ergebnis sozialisatorischer Interaktionen lesen.

4 Konzeptionen der Identitäts- bzw. Habituskonstruktion in der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse⁴ und der Dokumentarischen Methode

Was aber kommt mit der jeweiligen methodologischen Gegenstandskonstruktion bei der Untersuchung in den Blick und was nicht? Welches Verständnis von Identität bzw. Habitus ist in die jeweilige Methodologie eingelagert? Ein zentraler Unterschied zwischen beiden Methoden liegt darin, dass mit der Prozessanalyse „individuelle Prozesse der Erfahrungsaufschichtung – unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Welten, innerhalb derer sie erworben werden – untersucht werden“ (Franz/Griese 2010, S. 279), während die Dokumentarische Methode, auch bei der Auswertung von Interviews, über die komparative Analyse „persönlicher Habitus“ darauf abzielt, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte, also das Kollektive und die Generierung des Habitus in seinen Milieuzusammenhängen (sog. konjunktive Erfahrungsräumen) zu erschließen (ebd., S. 272).

Dementsprechend geht es in der Prozessanalyse darum, den „Zusammenhang zwischen der aktuellen Sicht und den ‚sedimentierten‘ Erlebnissen auszuloten“ (ebd., S. 280) und das „Zusammenspiel von äußeren (sozialen) Verläufen und inneren Erfahrungen“ (ebd., S. 283) zu rekonstruieren. Die Methode geht von der grundlegenden Annahme aus, dass sich in der autobiografischen Darstellung verschiedene Zeitdimensionen und Erfahrungen überlappen und in Form der Prozessstrukturen rekonstruierbar sind. Der damit verbundene Identitätsbegriff lässt sich genauer als die im Fokus der Analyse stehende „identitätsbildende Erfahrungsaufschichtung“ (ebd., S. 286) bezeichnen. Diese lässt sich rekonstruieren, da die autobiografische Stegreiferzählung nach Schütze (1984) eine Dynamik entfaltet, die den Erzählenden zwingt, der Darstellung eine Gesamtgestalt zu geben, die folgende Grundzüge und Anforderungen beinhaltet: „Der Erzähler muss sich als (historisches) Ich positionieren, wichtige andere bzw. Gegenstände thematisieren (Ereignisträger), Ereignisse und Abläufe gemäß der Prozessstrukturen der Erfahrungsaufschichtung verketten (...), soziale Situationen, Lebenswelten, Milieus etc. darstellen“ (Franz/Griese 2010, S. 282). In der autobiografischen Darstellung spiegele sich dementsprechend Erfahrung in den narrativen (erzählenden) Passagen, die in Form des Erinnerns aufgerufen werden (ebd., S. 284). Auch wenn der Erfahrungsbegriff – wie Franz und Griese kritisieren – theoretisch nicht weiter ausgearbeitet wurde (ebd.), so wird doch mit dem Bezug zu Schütz' Begriff der Relevanzstrukturen deutlich, dass Erfahrung aus der Sozialisation durch soziales Handeln und Erleben entsteht (ebd., S. 280). Die aus der aktuellen Sicht des Erzählenden hindurch rahmenden und argumentativen Passagen werden ebenfalls in die Analyse einbezogen, indem sie mit den narrativ dargestellten Erfahrungen ins Verhältnis gesetzt werden, um auf diese Weise deren „Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion“ (Schütze 1983, S. 287) und damit die geleistete biografische Arbeit bestimmen zu können (Franz/Griese 2010, S. 286).

Schütze bezeichnet den Zusammenhang zwischen Identität und sozialer Umwelt als „ein wechselseitiges Konstitutionsverhältnis zwischen der Entfaltung der

biographischen Identität und der damit verbundenen biographischen Arbeit auf der einen Seite und der Entfaltung und Ausgestaltung der verschiedenartigen gerade angedeuteten formalen Beziehungsstrukturen und -mechanismen auf der anderen Seite“ (Schütze 2014, S. 131). In dem zitierten Beitrag macht Schütze deutlich, dass kollektive Phänomene „in den biographischen Prozessstrukturen und als Gegenstand biographischer Arbeit von zentraler Relevanz“ sind (ebd., S. 130). Die Analyse wendet sich jedoch auch weiterhin dem Einzelfall zu. Indem Schütze kollektive Phänomene benennt (ebd., S. 140), zu denen sich sicherlich auch das Leben in einer Internatsschule zählen lässt, und die sprachlichen Ausdrucksformen „des Ineinanders von kollektiver und individueller biographischer Identität“ (ebd., S. 142) unterscheidet, resümiert er, dass Erzählende „immer wieder auf die ‚positiv setzende‘ einheitsstiftende und transzendierende Orientierungs- und Mobilisierungskraft kollektiver Identitäten Bezug“ nehmen und für die individuelle Identitätsentfaltung besonders förderlich erleben (ebd., S. 152). An diesen Stellen wird also die positive Bindungskraft, die Orientierungsfunktion von Sozialisationsinstanzen, Institutionen oder eben „Kollektiva“ (Schütze 2014) für das einzelne Individuum deutlich.

Während nun die (biografische) Identität nebst Prozessstrukturen (also der Sozialisationsprozess mit seinen sozial-strukturellen Bedingungen) im Zentrum der Prozessanalyse steht, sind es die habituellen, kollektiven Wissensbestände bzw. das milieugebundene, aus der Praxis entstandene und entstehende Handlungswissen der Akteur*innen, die in den Analysen der Dokumentarischen Methode im Mittelpunkt stehen und vom reflexiv verfügbaren, kommunikativen Wissen (analytisch) abgegrenzt werden. Auch wenn mit den jeweiligen Methoden unterschiedliche Fokusse und Erkenntnisinteressen im Mittelpunkt stehen, so wird bei Schütze als auch Bohnsack mit einem Identitätskonzept gearbeitet, das zwischen sozialer, personaler und (bei Schütze auch) Selbst-Identität unterscheidet. Bohnsacks (2014, 2017) Ausführungen machen deutlich, dass diese Identitätskonstruktionen der Akteure selbst, die Erwartungen gesellschaftlicher Diskurse (den sog. „Identitätsnormen“ in Anlehnung an Goffman 1975) wie auch die sog. „Erwartungserwartungen“ mit dem Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) korrespondieren (Bohnsack 2014, S. 39). Diese Korrespondenz bezeichnet Bohnsack als „Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung an der Regel bzw. der Norm einerseits, (... Orientierungsschema ...), und der performativen Struktur der Praxis andererseits, welche den handlungsleitenden Orientierungsrahmen in seiner elementaren Form (also in seinem engeren Sinne) beziehungsweise den Habitus konstituiert“ (Bohnsack 2017, S. 54, Herv.i.O.). In Abgrenzung zu Bourdieus Habitusbegriff bezeichnet er im Sinne eines mehrdimensional zu rekonstruierenden Habitus die „Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums sowie diejenige des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne allerdings [als geeignet – d.V.] , die Struktur der Handlungspraxis (mit ihrer performativen Logik) in ihrer Relation zur Dimension der Normen und Identitätserwartungen (mit ihrer propositionalen Logik) systematisch zum Gegenstand der empirischen Analyse zu machen“ (ebd., S. 26). Die Dimension der Normen und Identitätserwartungen setzt er demgegenüber als „– empirisch rekonstruktiv fundiertes – funktionales Äquivalent zur gesellschaftstheoretisch angeleiteten Bourdieu’schen Kategorie des Feldes“ (ebd.).

Die Bezugnahme auf den Begriff „totale Identität“ (Bohnsack 2017, S. 247) macht deutlich, wie das Individuum (bzw. ganze Gruppen) durch exteriore Zuschreibungen – z.B. als „Migrant“ oder „Krimineller“ oder „schlechter Schüler“ –

und entsprechende Erfahrungen als inferior nach und nach die zugeschriebene soziale Identität internalisiert, gewissermaßen habitualisiert. Hier deutet sich wiederum ein Prozess an, der jedoch erfahrungsbasiert, da es um die zeitliche Strukturierung und Aufschichtung von Erfahrungen geht, besser mit der Prozessanalyse zu erfassen ist. Zugleich wird deutlich, dass eine Gleichsetzung von personaler Identität und individuellem Habitus in den ursprünglichen Fassungen von Goffman (1975) und Bourdieu (2015) nicht möglich ist. Erst durch die Rekonstruktion einer kollektiven Handlungspraxis unter entsprechenden sozialen Produktionsbedingungen lassen sich im Kontext der Dokumentarischen Methode die Begriffe (persönliche) „Identität“ und „persönlicher Habitus“ gleichsetzen und werden z.T. synonym verwendet (Bohnsack u.a. 1996, S. 20, S. 431; auch Bohnsack 2014).

Zusammenfassend geht aus den Ausführungen zur methodologischen Einbettung von Identität und Habitus hervor, dass mit der Prozessanalyse zwar verschiedene Aspekte der Identität in den Blick geraten, jedoch liegt mit dem Begriff der biografischen Identität der zentrale Fokus nicht auf dem Identitätsmanagement, sondern darauf, die Prozesse der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt im historischen Verlauf und damit seine Sozialisationsgeschichte nachzuvollziehen. Dagegen integriert die Dokumentarische Methode die Begriffe Habitus und Identität, im Fokus stehen die Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte – die jedoch nicht in ihrer zeitlichen Abfolge und Aufschichtung rekonstruiert werden – und des atheoretischen (habituellen) Wissens.

5 Überlegungen zu Identitäts- und Habituskonstruktionen in den autobiografischen Interviews von Internatsabsolvent*innen

Methodisch-methodologisch sollen nun die Möglichkeiten eines kombinierten Einsatzes von Prozessanalyse und Dokumentarischer Methode anhand von Datenmaterial aus der Studie aufgezeigt werden.

Dazu werden an dieser Stelle nun einige Interviewzitate vorgestellt, an denen deutlich wird, dass sich viele Ehemalige inmitten eines diskursiven Spannungsfelds zwischen Zuschreibungen als „Elite“ und „privilegierter Bildung“ und zum anderen als marginalisiert, gesellschaftsfern und abweichend von der gesellschaftlichen Normalitätsfolie der Erziehung in der Familie, mit dem sie sich auseinandersetzen (müssen), wahrnehmen. Auf diese werde ich in Abschnitt 5.1 näher eingehen. Um jedoch diese Interaktionen und Erfahrungen als different erfahren zu können, müssen habitus- und identitätsbildende Prozesse in der internatsschulischen Sozialisation vorangegangen sein, die in den nachfolgenden Erfahrungen Irritationen auslösen, da sie nicht mit den bisher erworbenen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsschemata in Einklang zu bringen sind. Dieses lässt sich anhand der biografischen Erfahrungsaufschichtung des Falls Anton nachzeichnen, wie ich in Abschnitt 5.2 skizzieren werde.

5.1 Skizze I: Differenzerfahrungen der Internatsabsolvent*innen im Spannungsfeld zwischen privilegierter Schulbildung und marginalisiertem Bildungsort

Bohnsack (2017) unterscheidet instruktiv zwischen Identitäts- und Habitusdifferenzen, indem Stigmatisierung der oder dem Betroffenen die autonome Kontrolle über seine (soziale) Identität entzieht und jemanden im Rahmen einer dominanten Identifizierung mit einer dominanten bzw. totalen Identität versieht. „Derartige Probleme oder Verunsicherungen im Bereich der Konstitution *sozialer Identitäten* unterscheiden sich kategorial von Problemen einer *habituellen* Verunsicherung, Problemen der Passung im Bereich der Habitus-Konstitution“ (ebd., S. 49). Diese sieht Bohnsack in einer „elementaren notorischen Diskrepanz zwischen zwei Bereichen oder Sphären der Lebenspraxis“ (ebd.). Beide können freilich im Rahmen von Bildungseinrichtungen zu Passungsdifferenzen und letztlich zu Selbsteliminierung führen.

Dementsprechend lassen sich auch die thematisierten Differenzen von Susanne, einer Absolventin einer privaten Internatsschule, als Stigmatisierungserfahrungen deuten:

also heute hab ich=e:: das (.) überhaupt nich mehr weil ich einfach so viel Erfahrungen gemacht hab in den Reaktionen von Menschn die also entweder (atmet ein) völlig schockiert sind? äh:m (.) und ich schon (.) merke? als:o ich merke schon wieder das Rädchen obm ge:ht, und dann entweder dieses kommt (atmet ein) ä:h oh Gott du Arm:e, j:a? deine Eltern hattn keine Zeit für dich oder die ham dich nicht gewollt ja? bis hin zu oh warst du=n schwererziehbares Kind? ja? ode:r ähm oh Gott wie kann man sich so was leistn, du scheinst ja mega reich zu sein; mit dir will ich nichts zu tun habm? bis hin zu ach toll so hab ich mir immer Hanni und Nanni ©vorgestellt© und das war bestimmt ganz wunderschön. (Susanne, private Internatsschule 2, Z. 211–220)

Während Helge im Zitat am Beginn des Beitrags nur implizit die Abweichung des Internatsbesuchs von der gesellschaftlich wahrgenommenen Norm andeutet, stellt die Argumentation von Susanne eine direkte Stellungnahme auf einen als wiederholt empfundenen „Angriff“ auf ihre soziale und persönliche Identität als Absolventin einer privaten Internatsschule dar. Diese Zuschreibungen stehen in einer Diskrepanz zu einer bereits von ihr biografisch erfahrenen Nichtzugehörigkeit zur Hauptgruppe der aus wohlhabenden Verhältnissen stammenden Schüler*innen, da sie mit der Unterstützung des Jugendamtes die Schule besuchen konnte, sodass sie sich in doppelter Weise ausgegrenzt fühlt. Vor dem Hintergrund der verlaufskurvenförmigen Prozessstruktur, die durch die Scheidung der Eltern eingeleitet werden und die Susanne zum Besuch der Internatsschule führen, findet also mit dem Betreten der Einrichtung und nach dem Verlassen die wiederholte Erfahrung statt, nicht den jeweils geltenden sozialen Normen und Erwartungen zu entsprechen.

Gerade in Bezug auf die wahrgenommene Abweichung von der Familienkindheit sowie Lebensferne kommen in den Interviews dann auch argumentative Figuren zum Zuge, die auf die deutlich entlastenden Folgen für die familialen Beziehungen abheben, wie u.a. bei Helge: „und eigentlich die Gefahr immer bestand, (.) dass ich mich, (.) mit meinem Vater, (.) in der Pubertät in die Haare be-

komme, (.) äh war natürlich dieser Abstand Gold wert; ja?“ (Z. 795–797) und eher für eine gute Vorbereitung auf die Zeit nach der Internatsschule votieren: „so-dass ich äh vielleicht nicht die beste Abiturnote hatte? // I: hmm // aber ich war-ähm, finde ich, (.) ähm ja ich war gut- aufs Lebens vorbereitet was danach kam“ (Z. 329–331).

Des Weiteren deuten sich im Interviewmaterial Spannungen in den biografischen Prozessen an, die durch die umfassende Sozialisation des Individuums durch die Einrichtung, ihre Verregelung, Durchtaktung, aber auch Separation innerhalb der räumlich-geografischen Gegebenheiten sowie Deprivation durch die Wohnsituation mit Gleichaltrigen und die umfassende soziale offizielle wie informelle Kontrolle erzeugt werden können. Interessanterweise sind diese jedoch am meisten durch Gegenhorizonte zu rekonstruieren, z.B. bei Susanne bei der positiven Darstellung eines eigenen Zimmers, Privatsphäre sowie den Freiheiten der Gestaltung ihrer Freizeit bei gleichzeitiger familiärer Atmosphäre in der Gastelternfamilie während ihres Auslandsschuljahres:

und da war dann alles wieder normal? da war dann kein (.) Zimmer te:iln, mit irgendwie auf drei Quadratmetern irgendne Klassenkameraden; und irgendwie ä:h (.) äh wer hat mein Föhn genom, und irgendwie Gemeinschaftsdusche, sondern ich hatte=n eigenes Zimmer n eigenes Bett nen eigenen Schrank, und war also völlig glücklich damit und fand des großartig (Susanne, private Internatsschule 2, Z. 358–363)

Bei Susanne wird durch die Äußerung „da war dann alles wieder normal?“ die unfreiwillige Fremdplatzierung deutlich, die sie mit dem Besuch der Internatsschule erfahren hat. Zugleich zeigt sie die (pädagogisch durchaus intendierten) Restriktionen der materiellen Ausstattung der Wohnbereiche und der Privatsphäre an. Durch den Entzug von für sie selbstverständlichen Privilegien wird ihre „Brille“ der Nicht-Privilegierten in Bezug auf die Internatsunterbringung deutlich.

5.2 Skizze II: Biografische Prozesse und Habitusgenese anhand eines Beispiels

Wie anhand des Interviews mit Anton skizziert werden kann, liegen im Vorfeld seines Internatsschulbesuchs bereits Verlaufskurvenpotenziale vor, die mit dem Besuch eines Internatsgymnasiums von Anton in einen handlungsschematischen Entwurf überführt werden können. Von dort ausgehend findet eine zunehmende Emanzipation von den familialen Herkunftsbedingungen, -erwartungen und -restriktionen statt. Der Schulbesuch spielt in der Selbstwahrnehmung (Selbstidentität) eine zentrale Rolle und führt zu weiteren wahrgenommenen Spannungen mit dem Zielmilieu, in das er sich *qua* handlungsschematischen Entwurf hineinbegeben hat. Dementsprechend sind Phasen der biografischen Arbeit im Interview erkennbar.

Dazu gehört bereits das Interview selbst, wenn das Thema Elite im Zusammenhang mit den erlebten oder erwarteten Zuschreibungen in Bezug auf die Schulbildung im Rahmen der Begabtenförderung thematisiert wird. Anton nimmt bereits im Vorgespräch des Interviews selbstläufig darauf Bezug:

ich find=auch: äh das Thema (.) °ja° weiß nich Begabtnförderung: (.) Förderung generell (.)// I: hm; // ah=ds steht immer unter so=nem (.) total falschn Einfluss find=ich immer // I: hmmm, // es heißt immer so Elite (.) hm-hm, // und unter Elite wird dann immer (2) was weiß- das wird so hochgebauscht // I: hm-hm; // (.) und (.) ich find einglich dass das-das:=so=n Einheitsbrei (.) macht die Qualität eines Landes einer Region=oder=wie=auch=immer (.) macht den (.) meiner=Meinung=nach viel schlech- viel schlechter von daher versuch ich immer auch das Thema zu verteidign un=auch dafür zu sprechen (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 20–32)

Anton begründet also seine Motivation, an der Studie teilzunehmen, die Art der Begabtenförderung in Form eines Internatsgymnasiums zu „verteidigen“, da sie die Vielfalt der Schullandschaft ergänze und die Qualität der Schulbildung erhöhe. Es gehe um das Ausräumen von Vorurteilen, indem er die Begabtenförderung, die von nicht näher benannten Akteuren als Elitebildung verunglimpft werde, korrekter darzustellen. In der Analyse der Prozessstrukturen deutet sich bereits bei Anton an, dass die Motivation, am Interview teilzunehmen, in seine spezifische aktuelle Lebenssituation und auch seine Lebensgeschichte eingebettet ist.

Anton wird in einer Großstadt in den neuen Bundesländern geboren. Seine Beziehungen zur Familie bringt er mit „Nähe und Distanz gleichzeitig“ (Z. 127) auf den Begriff, womit eine Distanz zur mütterlichen Familie zum Ausdruck gebracht wird, die im gleichen Ort lebten wie Anton und seine Eltern. Die Verlaufskurvenpotenziale der familialen Konstellation verdichten sich, wenn Anton seine Kindheit in Krippe und Kindergarten verortet, an die er sich kaum, ebenso wenig wie an seine Grundschulzeit, erinnern kann. Er weiß nur, dass seine „Kindheit geprägt war dass meine Eltern beide // Iw: hm, // gearbeitet °habm;° und zwar Vollzeit“ (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 138–141).

Die Verlaufskurvenpotenziale verschärfen sich, als der Vater „nach der Wende in: [Metropole 3], (.) [Bundesland 5] arbeiten gewesen, (.)“ (ebd., Z. 162) ist und die Eltern sich für den Bau eines eigenen Hauses entscheiden. Da sich der Bau und damit der Umzug hinauszögern, befindet sich Antons Leben in der Warteschleife. Erst mit dem Umzug mit neun Jahren, so sagt er, beginnt für ihn die „gelebt Erinnerung“ (ebd., Z. 222). Dieser Umzug ist mit der Eingewöhnung in ein neues Umfeld bei gleichzeitiger weitgehender Abwesenheit der Eltern durch die Arbeitstätigkeit geprägt. Nach einer anfänglichen Krise durch die Ablehnung der neuen Peers kann sich Anton durch seine sportlichen (und schulischen) Leistungen und sein Engagement schließlich integrieren und findet Anschluss.

aber=s war (.) °war=halt° (3) ne Zeit (.) die sehr durch-durch-durch Gemeinschaft geprägt war un mich wir-äh s-so die ganzn Jahre das hat mich sehr in dem Gemeinschaftsdenkn geprägt (.) // Iw: °hm:°J // °und=das das° merk ich jetzt auch hier (.) was wirklich=n großer Unterschied zu mei- in meiner jetzign Lebnsituation is °dass ich (.) dass ich (.) in manchn Situation einfach° anders denke und anders agiere °als Leute die-die: (.) hier in [Bundesland 8] aufgewachsn sind (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 466–473)

Eine Lehrerin macht auf die ausgeschriebenen Aufnahmeprüfungen der Internatsschule 4 aufmerksam und nachdem er vergeblich seine lokalen Freunde versucht hat zu überreden sich zu beteiligen, entwickelt Anton sein erstes biografisches Handlungsschema, indem er sich zwar mit Zustimmung seiner Eltern, aber aus eigener Entscheidung an der Internatsschule bewirbt.

die andern kamen dann zwei drei Tage später wieder und meintn nee: das is nichts für uns un=ich hab=s mit nach Hause genommt (.) und (.) °das mein Eltern gesagt (.) und die ham halt so reagiert wie se meistens reagieren in solchn Situation sie wolln mir nichts vorschreibn sie wolln mir kein Weg vorgebm° (.) ham nur gesagt // Iw: ^Lhm^J // Am: klingt intressant, (.) wenn du=s auch intressant findest (.) mach ne Pro und Contra Liste? und dann (.) guck was rauskommt und wenn- wenn du=s möchtest dann bewirb dich (.) °ja und irgndwie ich hab dann keine Contras finden könn (.) weil (.) für mich Veränderung° kein Thema war (.) Familie sicherlich (.) °ähm Internat und grade (.) Anfang Januar is man ja schon fünf sechs Wochn in [Internatsschule 4],° (.) das schon sehr intensi:v (.) aber: s=war für mich einglich immer: (.) dann auch so unter dem Blickpunkt nja ich hatte nie=n Geschwister, (.) °äh hatte nie Geschwister° (.) und eingentlich fänd=ich=s wirklich ma witzig und intressant kennzulern wie=s is mit andern zusammzulebm (.) °und ham meine Eltern gesagt gut (.) dann mach° (.) (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 513–528)

Die Entscheidung, sich bei Internatsschule 4 zu bewerben und die folgende Zeit sind narrativ ausgestaltet. Mit der Entscheidung für sein Studium an einer privaten Hochschule wird Anton wiederum handlungsschematisch aktiv. Die Situationsbeschreibung nach dem Besuch des Informationstags an der Hochschule macht dies deutlich:

und °meine Eltern ham sich auch alles mit angeschaut und dann saß=mer im Auto ne halbe Stunde gefahrn (.) dann gab=s so den Satz° *naja* (.) °von mein Eltern° (.) *is ja alles ganz schön klingt ja ganz gut, (.) aber is=ja=eh keine Option weil könn=wer ja nich leistn- äh könn wir ja nich finanzieren* (.) ähm: [x-hundert] Euro im Monat (.) °damals noch ☺ (.) un=sach=ich doch; ich krieg das // Iw: ^Lhm^J // Am: hin; (.) °guckn=se mich an;° (.) ja es gibt Möglichkeitn nehm ich halt=n Kredit auf (.) °ja° (.) dann war erstmal Stille ☹ für ne Stunde ☺ ☺ ähm naja und am Ende // Iw: ^L☺^J // Am: [klatscht] ich hab dann: mich angemeldet für=n Aufnahmetest (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 911–920)

Es folgt ein erfolgreiches Studium, das durch zahlreiche studentische Aktivitäten und von einem Auslandsaufenthalt geprägt ist sowie der Entstehung seiner Beziehung zu seiner heutigen Frau, die aus einer Unternehmerfamilie stammt. Mit der Wirtschaftskrise, durch die er nach Abschluss des Bachelors nicht ohne Weiteres in den Berufsmarkt einmünden kann, wird ihm klar, dass er sich mit der Entscheidung für die Studienrichtung im Masterstudium nicht nur von seinen ursprünglichen Berufswunsch verabschiedet, sondern auch seine altruistische, engagierte Haltung während des Studiums in Frage gestellt sieht.

un das war=dann der erste Moment wo ich wirklich auch (.) °im-im° (.) Frühjahr [Jahr] einglich erst ähm verstandn hab °ähm° (.) dass die Welt viel viel viel mehr als=als mein behütetes [Bundesland 2] in dem ich (.) aufgewachsn bin und diesn diesn Lebenscharm °den ich da bekomme hab keine Ahnung wie man=s nenn soll° (.) hab ich einglich durch mein Bachelor auch mitgetragen, und zwar alles °joar=es funktioniert schon irgenwie und plötzlich war dann° (.) hey; (.) die denkn das=un=das=un=das (.) und du bist für die umsonst da also du gibst ne Nachhilfe für umsonst und (.) und die zahln ansonstn für alles warum machst du das für umsonst (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 1336–1344)

Es setzt ein Prozess der Krise ein, die Anton, der an seinem Aufstiegsschema festhält und nun durch seine zukünftige Frau unterstützt wird, zu einem Wandlungsprozess anstößt. Dieser durch die reflektierten Habitusdifferenzen ausgelöste Prozess hat jedoch noch keinen Abschluss gefunden. Die privilegierte und auszeichnende Schulbildung sowie seine akademische Orientierung werden im Ziel-

milieu nicht wertgeschätzt. Diese Erfahrungen resümiert er in Bezug auf seinen Werdegang als „am Ende musst ich feststelln äh ich hab ne Topnote bekomme aber auch da weder die Note vom Abi noch dass ich auf [Internatsschule 4] war, noch die Note vom Bachelor noch die Note vom Master hat je:mals mir irgndne Tür eröffnet“ (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 1316–1319). Stattdessen lernt er, „was nichts kostet (.) is nichts ☺“ (ebd., Z. 1995) – was in Bezug auf seine internatsschulische Bildung ebenso zutreffen könnte. Das Interview ermöglicht ihm, in diesem Rahmen seine habituellen Orientierungen zu enactieren, da er damit seinen altruistischen Orientierungen entspricht.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die deutenden, eigentheoretischen Aktivitäten, die geäußerten wie auch impliziten Gegenhorizonte sowie die sich bereits andeutenden Prozessstrukturen im Material darauf schließen, dass der Besuch einer Internatsschule Identitäts- sowie Habitusformationen prägt und die Haltungen für die Bewältigung weiterer Bildungsübergänge und Lebensphasen entscheidend präformieren kann. Für eine differenzierte Untersuchung dieser Prozesse erscheinen die beidseitige Bezugnahme auf habitus- wie auch identitätstheoretische Überlegungen sowie eine sich ergänzende Auswertung mit der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse wie auch der Dokumentarischen Methode geeignet.

Insgesamt lässt sich zeigen, dass sich vor dem Hintergrund der bisher in Deutschland ausstehenden Untersuchung der Biografien von Absolvent*innen von Internatsschulen aus einer biografietheoretischen Perspektive die Konstrukte Identität und Habitus nicht ausschließen und methodisch mit der Prozessanalyse und der Dokumentarischen Methode unterschiedliche Ausschnitte von Biografien in den Blick geraten. In der Hauptsache liegen diese in der unterschiedlichen Gewichtung von individueller Genese im Zusammenspiel mit der Umwelt und dem Wissen darum sowie dem milieuspezifisch gebundenen Handlungswissen, das durch gemeinsame Praxen generiert wird und im Fokus der Dokumentarischen Methode steht. Damit geht auch eine unterschiedliche Fokussierung einerseits auf zeitliche Dimensionen und Überlagerungen von biografischen Prozessen in der Prozessstrukturanalyse und andererseits auf aktuelle habituelle Wissensbestände in der Dokumentarischen Methode einher. Insofern ist es für die Untersuchung unerlässlich, Internatsschulen als Sozialisationsort und konjunktiven Erfahrungsraum zu fassen und die *kollektive Sozialisationsgeschichte* der Ehemaligen einerseits, und wie sich die *Herausbildung personaler Identität beim Einzelnen* entwickelt und wie Erfahrungen individuell verarbeitet werden andererseits herauszuarbeiten (Franz/Griese 2010, S. 302).

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich bei allen Namen und Orten um Pseudonyme bzw. Anonymisierungen.
- 2 Die Studie „Biografische Verläufe und Berufskarrieren von Absolventinnen und Absolventen exklusiver Internatsgymnasien in Deutschland“, die von mir geleitet und durchgeführt wird und an der die wissenschaftlichen Hilfskräfte Arne Arend, Alexander Hellner, Eleonore Freier und Charlotte Schweder mitarbeiten, wird von der DFG mit einer Sachbeihilfe (10/2017–12/2020) gefördert.
- 3 Ähnlichkeiten zum Ansatz der Schulkulturforschung (z.B. Helsper u.a. 2001), der die Perspektiven von Einrichtungen und Schüler*innen in ein Passungsverhältnis setzt, sind ersichtlich, aber der Ansatz Howards unterscheidet sich durch die Gewinnung der Daten durch Ethnografie und dem deutlich weniger ausgeprägten theoretischen Unterbau.
- 4 Ich verwende den Begriff (sozialwissenschaftliche) Prozessanalyse (und nicht Narrationsstrukturanalyse) mit Verweis auf die Sammlung und Herausgabe von Schützes Texten (2016), die nahe legt, dass in die Analyse nicht nur die erzählenden, sondern grundsätzlich alle erzähltheoretisch bezeichneten Elemente der biografischen Darstellung einbezogen werden.

Literatur

- Abels, H./König, A. (2016): Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. 2. Auflage Wiesbaden.
- Alheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“?. In: Griesse, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Wiesbaden, S. 219–249. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_11
- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Bad Heilbrunn.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. überarb. u. erw. Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden, S. 33–55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto
- Bohnsack, R./Loos, P./Schaeffer, B./Staedtler, K./Wild, B. (1996): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion. In: Bios, 3. Jg., H. 1, S. 75–81.
- Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel. Konstanz.
- Bourdieu, P. (2015): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 9. Aufl. Frankfurt a.M.
- Courtois, A. (2013): Becoming Elite: Exclusion, Excellence, and Collective Identity in Ireland's Top Fee-Paying Schools. In: Abbink, J./Salverda, T. (Hrsg.): The Anthropology of Elites. New York/Houndmills, S. 163–183. https://doi.org/10.1057/9781137290557_8
- Ecarius, J. (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 91–108.
- Engelhardt, M.v. (2011): Narration, Biographie, Identität. In: Hartung, O./Steininger, I./Fuchs, T. (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden, S. 39–60. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93478-5_3
- Espenshade, T./Radford, A.W. (2013): No longer separate, not yet equal: Race and class in elite college admission and campus life. Princeton.
- Forbes, J./Lingard, B. (2013): Elite School Capitals and Girls' Schooling. In: Maxwell, C./Aggleton, P. (Hrsg.): Privilege, Agency and Affect. Houndmills/New York, S. 50–68.

- Franz, J./Griese, B. (2010): Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person?* Wiesbaden, S. 271–316. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_13
- Fuchs, J. (2016): Peerbeziehungen im Internat und ihre biografische Relevanz. In: Krüger, H.-H./Keffler, C.I./Winter, D. (Hrsg.): *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden, S. 119–140.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009): *The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge.
- Gaztambide-Fernández, R./Cairns, K./Desai, C. (2013): The Sense of Entitlement. In: Maxwell, C./Aggleton, P. (Hrsg.): *Privilege, Agency and Affect*. Houndmills/New York, S. 32–49. https://doi.org/10.1057/9781137292636_3
- Gibson, A. (2017). *Bildungs- und Erziehungsziel: Verantwortungselite*. Wiesbaden.
- Goffman, E. (1975): *Stigma*. Frankfurt a.M.
- Gonschorek, G. (1979): *Erziehung und Sozialisation im Internat*. München.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Böhme, J./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen.
- Howard, A. (2008): *Learning Privilege: Lessons of Power and Identity in Affluent Schooling*. New York/London.
- Kade, J. (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. In: *bildungsforschung*, 2. Jg., H. 2. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/bildungsforschung/> (07. Juli 2016)
- Kalthoff, H. (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a.M./New York.
- Karabel, J. (2005): *The Chosen. The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston.
- Katenbrink, N. (2014): *Autonomie und Heteronomie: Peers und Schule*. Opladen/Berlin/Toronto.
- Kenway, J./Fahey, J./Koh, A. (2013): The Libidinal Economy of the Globalising Elite School Market. In: Maxwell, C./Aggleton, P. (Hrsg.): *Privilege, Agency and Affect*. Houndmills/New York, S. 15–31.
- Khan, S.R. (2011): *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton/Oxford.
- Lee, D.B. (2004): Collegekultur als kulturelles Kapital: Porträt einer amerikanischen Elite-universität. In: Hitzler, R. (Hrsg.): *Elitenmacht*. Wiesbaden, S. 135–146. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80872-1_9
- Letendre, G.K./Gonzalez, R.G./Nomi, T. (2006): Feeding the elite. The evolution of elite pathways from star high schools to elite universities. In: *Higher education policy*, 19. Jg., H. 1, S. 7–30.
- Maxwell, C./Aggleton, P. (2013): Becoming accomplished: Concerted cultivation among privately educated young women. In: *Pedagogy, Culture & Society*, 21. Jg., H. 1, S. 5–93.
- Mead, G.H. (2005): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.
- Metz-Göckel, S. (2004): *Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Portrait eines Women's College*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80901-8>
- Naudet, J. (2015): Paths to the Elite in France and in the United States. In: Ball, S.J./van Zanten, A./Darchy-Koechlin, B. (Hrsg.): *World yearbook of education. Elites, Privilege and Excellence*. New York, S. 185–200.
- Nittel, D./Siewert-Kölle, A. (2014): Lebenslauf – Biographie. In: Dinkelaker, J./Hippel, A.v. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart, S. 185–190.
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden.
- Reay, D./Crozier, G./Clayton, J. (2009): 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities. In: *Sociology*, 43. Jg., H. 6, S. 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Rivera, L.A. (2015): *Pedigree. How elite students get elite jobs*. Princeton.

- Rühle, J.-L. (2017): Jugend zwischen Familie und Internat: eine biografie-rekonstruktive Studie zur Bedeutung von Anerkennung für die Identitätsentwicklung im Jugendalter. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12941/> (05. Juni 2018)
- Schneider, E. (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20882-0>
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Günther, R. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78–117.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5
- Schütze, F. (2014): Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In: Garz, D./Zizek, B. (Hrsg.): Wie wir werden, was wir sind. Wiesbaden, S. 115–188.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-03539-6_5
- Schütze, F. (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. (hrsg. von W. Fiedler und H.-H. Krüger). Opladen.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2010): Biographische Identität und Objektive Hermeneutik: methodologische Überlegungen zum narrativen Interview. In: Griesse, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Wiesbaden, S. 171–196.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_9
- Steel, A./Erhardt, R./Phelps, R./Upham, P. (2015): Estimates of Enhanced Outcomes in Employment, Income, Health, and Volunteerism for The Association of Boarding Schools Member School Graduates. In: Journal of Advanced Academics, 26 Jg., H. 3, S. 227–245.
<https://doi.org/10.1177/1932202X15590160>
- Stevens, M. (2007): Creating a class: College admissions and the education of elites. Cambridge.
- Wakeling, P./Savage, M. (2015): Elite Universities, Elite Schooling and Reproduction in Britain. In: Ball, S.J./van Zanten, A./Darchy-Koechlin, B. (Hrsg.): World yearbook of education. Elites, Privilege and Excellence. New York, S. 169–184.
- Walther, A./Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel, S. 23–43.
- Wiezorek, C. (2017): Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18. Jg., H. 1, S. 21–40.
- Witteveen, D./Attewell, P. (2017): Family background and earnings inequality among college graduates. In: Social Forces, 95. Jg., H. 4, S. 1539–1576.
<https://doi.org/10.1093/sf/sow109>
- Zanten, A.v. (2014): Elitebildungsforschung im Vergleich – Frankreich, USA und Großbritannien. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem – Nationale und internationale Perspektiven. Wiesbaden, S. 11–25.
<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0519-0>