

Johann Wolfgang Goethe – Universität
Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften

Diplomarbeit

**Die Relevanz der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in der
Biografie von besonders begabten Erwachsenen**

vorgelegt von
Daniela Peterhoff

Betreuer:
Prof. Dr. Dieter Nittel

Daniela Peterhoff
Brandstraße 35
53721 Siegburg

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
I Theorie		
2	Das Konstrukt der ‚Hochbegabung‘	14
2.1	Was ist ‚HOCHBEGABUNG‘?	15
2.2	Die Diagnostik von ‚Hochbegabung‘ anhand von Intelligenztests	16
3	Zum Analyseverfahren	20
3.1	Die Annäherung an den Untersuchungsgegenstand	20
3.2	Die Grounded Theory und ihre theoretische Verankerung	21
3.3	Die Erhebungsmethode des autobiografisch-narrativen Interviews nach Fritz Schütze	27
3.4	Der Analyseprozess	29
4	Zur Datenerhebung	37
5	Die Auswahl der Eckfälle	45
II Empirie		
6	Eckfall 1	47
6.1	Kurzportrait des Falls	47
6.2	Setting der Datenerhebung	47
6.3	Formale Textsortenanalyse.....	51
6.4	Strukturelle Beschreibung	57
	1. Segment: Die Herkunftsrahmung Doris Freunds im engsten Sinne - Eltern ...	57
	2. Segment: Die Herkunftsrahmung Doris Freunds im weiteren Sinne - Geschwister und Verwandte.....	60
	3. Segment: „ja und in der meiner Familie wuss die haben lange nicht erkannt ehm dass ich hochbegabt bin“ - Die familiäre Missachtung von Auffälligkeiten bei gleichzeitiger Feststellung dieser durch das Umfeld birgt Verlaufskurvenpotential.....	63
	4. Segment: „ich wollte einfach nicht auffallen“ - die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ setzt sich in Gang.....	66
	5. Segment: Die Strategie der Anpassung als Folge der elterlichen Blockade schulischen Leistungsstrebens.....	74

6. Segment: „ich will auf's Gymnasium“ - das Handlungsschema des Bildungsaufstiegs entgegen der bildungsbiografischen Aspiration der Eltern	77
7. Segment: Die Vermittlung eines bildungsbürgerlichen Habitus durch die Pädagogen	84
8. Segment: Begabung und Einsamkeit in der Institution Schule.....	88
9. Segment: „und das eh war mir wichtiger als die guten Noten dass ich Freunde hatte“ - Der Weg aus der Einsamkeit durch die Orientierung an Normalformerwartungen von Peers.....	91
10. Segment: Die sich fortsetzende Abnabelung vom Herkunftsmilieu als Verwirklichungsmoment von schul- und berufsbiografischen Handlungsschemata.....	97
10.1 Subsegment: Partnerschaftserfahrungen als Motor der Loslösung vom Elternhaus	100
11. Segment: Das biografische Handlungsschema des Studiums versus den berufsbiografischen Entwurf der Eltern.....	103
12. Segment: Die Realisierung des berufsbiografischen Handlungsschemas des Maschinenbaustudiums	106
13. Segment: Einstieg in das familiäre Ablaufmuster: Kennenlernen des Ehemannes.....	114
14. Segment: Die Entstabilisierung des Selbstbildes durch fehlende Normalisierungsstrategien	117
15. Segment: Ungeplante Schwangerschaft – planbare berufliche Entwicklung	126
16. Segment: Geplante Schwangerschaft – ungeplante berufliche Entwicklung	130
17. Segment: Familiäre Einstellungen und die Inkompatibilität der Zyklen von Familie und Beruf.....	130
18. Segment: Die Perspektive des Berufswechsels als Kontrollmöglichkeit der Verlaufskurve	135
19. Segment: Erneute ungeplante Schwangerschaft – verhinderte berufliche Entwicklung?.....	137
20. Segment: Versuch der Kontrolle über die Verlaufskurve bei passivem Berufsstatus	139
21. Segment: Die Familie als „Herausforderung“ begreifen können – Kraftschöpfung aus einer gesicherten Berufsperspektive.....	141
22. Segment: Die Abhängigkeit von Supportstrukturen für eine Berufsperspektive	144
23. Segment: „ich kann es ja doch“ – Bestätigung aus der selbständigen Bearbeitung von Haus- und Familienarbeit.....	147

24. Segment: Der Versuch der Bearbeitung der Verlaufskurve durch die Attestierung von Intelligenz	149
25. Segment: Familiäre Supportstrukturen ermöglichen den beruflichen (Wieder-)Einstieg	156
26. Segment: Das „Problem“ der universellen Begabung	157
27. Segment: „viel zu gut um Lehrer zu sein“ - Die Inkompatibilität von Begabungsselbstbild und dem Berufsbild der Lehrerin.....	160
28. Segment: Versuch der Kontrolle über die Verlaufskurve bei aktivem Berufsstatus	162
29. Segment: Veränderte Perspektiven auf den Lehrberuf	167
30. Segment: Die Abgrenzung von Anderen durch das Merkmal der Intelligenz	168
6.5 Analytische Abstraktion	176
6.5.1 Biografische Gesamtformung	176
6.5.2 Wissensanalyse	189
7 Eckfall 2	192
7.1 Kurzportrait des Falls	192
7.2 Settings der Datenerhebungen	192
7.2.1 Setting des Erstinterviews	192
7.2.2 Setting des Nachinterviews	197
7.3 Formale Textsortenanalyse des Erstinterviews	200
7.4 Dokumentenanalyse	207
7.5 Die Notwendigkeit eines Nachinterviews und die Einbindung dessen in den Forschungsprozess	215
7.6 Strukturelle Beschreibung	217
1. Segment: Die Bedeutung der Zuschreibung ‚Hochbegabung‘ für Person, Institution und soziales Umfeld.....	217
1.1 Subsegment: Soziokulturelle Rahmenbedingungen der Kindheit	220
1.2 Subsegment: Die Suche nach Auffälligkeiten	223
1.3 Subsegment: Die Erwägung des Klassensprungs.....	226
1.4 Subsegment: Die psychologische Empfehlung zum Klassensprung	231
1.5 Subsegment: Die Vorbereitungen zur sozialen und fachlichen Integration sowie die Realisierung des institutionellen Ablaufmuster des Klassensprungs	233
1.6 Subsegment: „als ich dann vom im Mathematikunterricht nicht so gut funktionierte“ - Bearbeitungsstrategien des Elternhauses gegen den Leistungsabfall	236

2. Segment: Das institutionelle Ablaufmuster der Gymnasialzeit, die berufsbiografische Entscheidungskrise der Studienwahl und das Moratorium.....	241
2.1 Subsegment: Das Wiederaufleben der Verlaufskurve infolge des biografischen Handlungsschemas der Studienwahl.....	246
3. Segment: „das war wirklich so ein richtiger Realitätsschock“ - der Wandlungsprozess.....	254
4. Segment: Irrationalität und Zweckfreiheit - Die Entdeckung des Ichs.....	261
5. Segment: Die berufsbiografische Fortentwicklung unter Berücksichtigung eigener Interessen.....	270
6. Segment: Gleich und gleich gesellt sich gern - positive Sozialerfahrungen in der Studienstiftung	273
7.7 Analytische Abstraktion	284
7.7.1 Biografische Gesamtformung	284
7.7.2 Wissensanalyse	294
7.7.2.1 Wissensanalyse des Erstinterviews	294
7.7.2.2 Wissensanalyse des Nachinterviews	297
8 Theoretisches Modell	299
8.1 Fallübergreifende Zusammenhänge zwischen Testzeitpunkt und sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen - eine erste grobe Kategorisierung des Datenmaterials.....	301
8.2 Dispositionen im Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ .	305
8.2.1 Elterliche Haltung zu Leistung und Fördermaßnahmen	305
8.2.1.1 Oppositionelle Haltung.....	306
8.2.1.2 Kooperative Haltung	307
8.2.2 Haltung von Personen des sozialen Umfelds zu Leistung und Fördermaßnahmen	309
8.2.2.1 Oppositionelle Haltung.....	310
8.2.2.2 Beobachtende Haltung.....	312
8.2.2.3 Kooperative Haltung	312
8.2.3 Zuschreibung einer ‚Hochbegabung‘	313
8.2.3.1 Lebensweltliche Zuschreibung.....	314
8.2.3.2 Formale Zuschreibung.....	317
8.2.4 Umgang mit Erwartungen im Zuge der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘	320

8.2.4.1	keine Abweichung von Erwartungen an einen ,Hochbegabten'	322
8.2.4.2	Abweichung von Erwartungen an einen ,Hochbegabten'	326
8.2.5	weitere Ereignisse im Lebensablauf.....	329
8.3	Die Prozesselemente und Wirkungsmechanismen der Identitätskonstruktion als ,Hochbegabter' im Kontext unterschiedlicher Zuschreibungszeitpunkte im Lebensablauf - veranschaulicht am Beispiel der Eckfälle	331
8.3.2	Der Prozessstrang der Zuschreibung von ,Hochbegabung' im Erwachsenenalter - am Beispiel des 1. Eckfall ,Doris Freund' - eine Übersicht	336
8.4	Die Relevanz der Zuschreibung von ,Hochbegabung' in der Biografie von besonders begabten Erwachsenen	339
8.5	Die Identitätskonstruktion von per Zuschreibung ,Hochbegabten' .	345
8.5.1	Die Konstruktion einer non-exklusiven ,Hochbegabtenidentität'	345
8.5.2	Die Konstruktion einer exklusiven ,Hochbegabtenidentität' ..	349
8.6	Die Grenzen der autobiografischen Interviewmethode und der Analyse der ,Grounded Theory'	351
9	Schlussbetrachtungen	353
III Dokumentarium		
10	Literaturverzeichnis.....	356
11	Internetquellenverzeichnis	361
12	Abbildungsverzeichnis.....	363
13	Anhang	364
13.1	Transkriptionslegende.....	364
13.2	Doris Freund: Interviewtranskript	365
13.3	Peter Weber: Interviewtranskript.....	390
13.4	Peter Weber: Transkript Nachinterview	411
13.5	Peter Weber: Schulpsychologisches Gutachten.....	424

13.6	Peter Weber: Elterliche Beschreibung seiner Person	427
13.7	Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve	430
13.8	Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve	432
13.9	Übersicht über die Interviewten.....	434
14	Eidesstattliche Erklärung.....	435

1 Einleitung

Als ‚Hochbegabung‘¹ Anfang der 1990er Jahre zunehmend Thema der Medien wurde, nahm auch mich die Faszination über die besonderen Fähigkeiten von ‚hochbegabten‘ Kindern ein. Dramen wie „Das Wunderkind Tate“ führten mir Begabung und Schicksal gleichzeitig vor Augen. Obwohl ich mir bewusst war, dass der Film die Klischees vom Mathematik begeisterten und Klavier spielenden ‚Genie‘ in Gestalt eines Schulkindes nur vorantreiben konnte, ließ mich das Thema nicht mehr los.

Mitte der 1990er Jahre wurde ich realer mit dem Thema ‚Hochbegabung‘ konfrontiert: Bei meinem Bruder, der große Schwierigkeiten in Rechtschreibung und Lesen hatte, wurde von schulpyschologischer Seite eine ‚Hochbegabung‘ diagnostiziert: „Der sollte ‚hochbegabt‘ sein? Aber der kann doch nicht mal richtig lesen und schreiben!“ Mein Bild von ‚Hochbegabung‘ wandelte sich...

Auch Jahre später noch fragte ich mich nach den Ursachen, warum manche ihre Begabungen nicht verwirklichen können, obwohl sie sich in einer sichtlich fördernden Umgebung befinden, und warum es anderen gleichzeitig in einer hemmenden Umgebung gelingt, ihre Potentiale zu entfalten.

Ich begann, mich in die Literatur zur Thematik der besonderen Begabungen einzulesen, fand aber mehr oder minder unbefriedigende Antworten darauf. Nie wurde die Person als Ganzes betrachtet, sondern immer nur ein kleiner Teilaspekt, von dem aus dann auf andere individuelle Merkmale geschlossen wurde. Mit jedem einzelnen Werk, was ich mehr zur Thematik las, wurde ich neugieriger. In der Literatur fand ich allerdings fast ausschließlich Hinweise auf Schwierigkeiten von und im Umgang mit besonders Begabten, selten wurde über positive Aspekte berichtet. Vielleicht habe ich das problembehaftete Bild vom ‚Hochbegabten‘ damals gerade deshalb so leichtgläubig übernommen, weil ich meinen Bruder eher zu den ‚Problemfällen‘ wählte.

2001 trat eine weitere mir wichtige Person in mein Leben. Quasi nebenbei erfuhr ich aus gemeinsamen Gesprächen, dass sie eine gescheiterte Schulkarriere hinter

¹ Ich setze den Begriff der ‚Hochbegabung‘ in der gesamten Arbeit in Anführungsstriche, um deutlich zu machen, dass es sich um ein feststehendes Konstrukt handelt, mit dessen Nennung gleichzeitig alle vorhandenen Vorstellungen wie auch Klischees assoziativ freigesetzt werden. Die Anführungsstriche sollen an diese Tatsache erinnern. Sofern die Nennung dieses Begriffes zu vermeiden ist, greife ich anstelle dessen auf die Bezeichnung ‚besonders begabt‘ zurück.

sich hatte, die ihr nun den Weg zu einer höherwertigen Ausbildung und Berufstätigkeit versperrte. Infolge eines Tests im Rahmen der Bundeswehrzeit wurde schließlich auch dieser Person eine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben – die verquere Schullaufbahn konnte durch diese Zuschreibung dennoch nicht geheilt werden. Die kommenden Jahre waren durch körperliche und seelische Leiden aufgrund der notdürftig gewählten Ausbildung und Berufstätigkeit geprägt. Nebenher bewies diese Person jedoch hohe fachliche Kompetenzen und ein enormes Maß an Kreativität auf verschiedenen Gebieten, die sie in einer ganzen Reihe von ehrenamtlichen Funktionen einzubringen versuchte.

Ich recherchierte nach Informationen über Hilfestellungen für unterforderte Erwachsene, fand damals jedoch fast nichts dazu. In Gesprächen mit Pädagogen, Politikern und gar Einrichtungen der Begabtenförderung, mit denen ich diesbezüglich Kontakt aufnahm, stieß ich auf Ablehnung, da allesamt der Meinung waren, dass besonders begabte Erwachsene die Fähigkeit haben, selbst einen adäquaten Weg für sich zu finden. Diese Argumentation war mir gut bekannt: Anfang der 1980er Jahre noch konterte man mit der gleichen Argumentation gegen die Förderung von besonders begabten Kindern (vgl. FEGGER/PRADO 1998, S. 5).

Im Rahmen meines Studiums der Erziehungswissenschaften war mir schon bald klar, dass ich die Beschäftigung mit der Thematik auf wissenschaftlicher Basis weiter fortführen wollte. Mir fiel jedoch auf, dass so gut wie keine Fachliteratur zu besonders begabten Erwachsenen in Deutschland existierte (bis heute sind erst zwei populärliterarische Werke dazu erschienen: BRACKMANN 2007, sowie VOM SCHEIDT 2004). Immerhin konnte ich auf eine amerikanische Artikelsammlung aus dem *Advanced Development Journal* des *INSTITUTE FOR THE STUDY OF ADVANCED DEVELOPMENT* 1995 zum Thema zurückgreifen.

Nach meinem Vordiplom sprach ich Herrn Prof. Nittel auf mein Vorhaben an, meine Diplomarbeit über ‚hochbegabte‘ Erwachsene schreiben zu wollen. Mir war von anderen Studenten bekannt, dass er Biografieforscher war, und ich hielt die Biografieforschung für die geeignete Methode, grundlegende Erkenntnisse über Menschen zu gewinnen, über deren Leben nahezu nichts bekannt ist. Herr Prof. Nittel zeigte sofort Interesse an meinem Vorhaben und lud mich in seine Forschungswerkstatt ein, in dessen Rahmen ich durch die Begleitung anderer Forschungsarbeiten Schritt für Schritt die Methode der ‚Grounded Theory‘ nach

Anselm Strauss und Fritz Schütze erlernte (vgl. dazu Kapitel „Die Grounded Theory und ihre theoretische Verankerung“).

Die Forschungswerkstatt war auch jener Ort, wo ich durch kritische Reflexion lernte, meinen Blick auf den Gegenstand der ‚Hochbegabung‘ zu neutralisieren. Dieser war durch die eigenen Erfahrungen sowie durch die Literatur, welche besondere Begabungen meist mystifizierte, derart getrübt, dass ich immer noch vom grundsätzlich problembehafteten ‚Hochbegabten‘ ausging. In der Literatur wurde ‚Hochbegabung‘ stets als zentrales Lebensthema der Betroffenen dargestellt (dies trifft allerdings weitgehend nicht mehr auf die Publikationen etwa des letzten Jahrzehnts zu, bei denen eine Normalisierung von besonderer Begabung zu beobachten ist, beispielsweise FEGGER & PRADO 1998, WINNER 1998, sowie ROST 2000). Mein ursprüngliches Forschungsziel, die Situation von unterforderten und zugleich besonders begabten Menschen in der Arbeitswelt zu verbessern, wurde folglich nicht nur wegen der Schwierigkeit, diese Menschen aufzufinden, kritisiert. Es wurde zudem in Frage gestellt, ob sich überhaupt alle besonders begabten Erwachsenen in niedrigeren Berufspositionen unterfordert fühlen oder ihre Lebenssituation als störend erleben. Möglicherweise, so wandten die Mitglieder der Forschungswerkstatt ein, spielt die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ für den einzelnen gar keine Rolle, sondern ist lediglich für die Bildungsinstitutionen relevant. Diese Kritik war der Ausgangspunkt für den heutigen Arbeitstitel „Die Relevanz der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in der Biografie von besonders begabten Erwachsenen“.

Die Arbeit ist in einen theoretischen, einen empirischen sowie einen dokumentarischen Teil gegliedert:

Im ersten Teil und somit im nachfolgenden Kapitel lege ich mein Verständnis des Konstruktes ‚Hochbegabung‘ zugrunde (Kapitel 2.1 „Was ist ‚Hochbegabung‘“) und erläutere knapp das formal-diagnostische Verfahren zur Feststellung von ‚Hochbegabung‘ anhand von Intelligenztests (Kapitel 2.2 „Die Diagnostik von ‚Hochbegabung‘ anhand von Intelligenztests“). Anschließend folgt der methodische Einstieg in die Arbeit anhand der theoretischen Fundierung und einer ausführlichen Darstellung der einzelnen Analyseschritte (Kapitel 3 „Zum Analyseverfahren“). Im Kapitel 4 wird der Prozess der Datenerhebung ausführlich

erläutert. Es folgt ein Kapitel über die Auswahl der Eckfälle meiner Untersuchung (Kapitel 5)

Im zweiten und somit empirische Teil dieser Arbeit werden zunächst die ausgewählten Eckfälle der Untersuchung beschrieben und analysiert (Kapitel 6 und 7), im Kapitel 8 folgt schließlich die Zusammenführung dieser beiden Fallanalysen in ein Faktorenmodell („Theoretisches Modell“). Schlussendlich werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung kompakt herausgestellt (Kapitel 9. „Schlussbetrachtungen“) sowie Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungsarbeiten abgeleitet.

Der dritte Teil der Arbeit, das Dokumentarium, verzeichnet alle in dieser Arbeit verwendeten Quellen und enthält zusätzlich in Kapitel 12 ein Abbildungsverzeichnis, in welchem Abbildungen zu finden sind, die aufgrund ihres Umfangs nicht in den Text eingebaut werden konnten.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich bei dieser Arbeit unterstützt haben:

Besonders danke ich Herrn Professor Nittel, der diese Arbeit jederzeit unterstützt, kritisch begleitet und mir zusammen mit der Forschungswerkstatt das nötige methodische Handwerkszeug vermittelt hat. Auch dieser gilt mein besonderer Dank.

Des Weiteren möchte ich mich bei Herrn Professor Schütze und den Teilnehmern des 10. bundesweiten Workshops zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung in Magdeburg bedanken, die mir den zunächst schwerfälligen Einstieg in die Analyse des zweiten Eckfalls vereinfacht haben und mich darüber hinaus vereinzelt bis zum Ende des Forschungsprozesses mit ihren Ratschlägen begleiteten.

Mein herzlicher Dank gilt auch allen, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben und somit die Arbeit erst möglich gemacht haben.

Meiner Familie und Freunden, insbesondere aber meinem Lebenspartner und meiner Mutter danke ich für die ungeheure zeitliche und seelische Unterstützung, ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre. Meinem Sohn danke ich für seine unerschütterliche Fröhlichkeit, die mir einen wunderbaren Ausgleich zu den Arbeitszeiten schaffte und Motivation genug war, auch bei Schlafmangel bis spät in der Nacht am Schreibtisch zu sitzen.

I Theorie

2 Das Konstrukt der ‚Hochbegabung‘

Definitionen über das Konstrukt der ‚Hochbegabung‘ gibt es viele. Nahezu in jedem wissenschaftlichen Werk, welches sich mit der Thematik auseinandersetzt, ist etwas über die Geschichte der Begabungsforschung, dem Begabungsbegriff als solchen sowie über die vorherrschenden Vorstellungen über Begabungen in Gestalt von Modellen zu finden. Aus diesem Grunde ist es müßig, diesem Sammelsurium noch eine weitere Darstellung hinzuzufügen.

Wichtig ist dennoch, dass für den Leser² deutlich wird, auf welche Definition ich mich im Rahmen dieser Untersuchung beziehe, da davon die Perspektive auf den Forschungsgegenstand und somit die Deutungen im Analyseschritt beeinflusst sind. Nicht zuletzt steht auch die Wahl der Methode in Zusammenhang mit meiner Perspektive als Forscherin auf den Gegenstand (autobiografisch-narratives Interview zur Schaffung von Datengrundlagen im alltagsweltlichen Handeln (vgl. dazu Kapitel 3 ‚Zum Analyseverfahren‘)).

Im Folgenden werde ich daher zwar meine Vorstellung von ‚Hochbegabung‘ erörtern, mich aber zugleich auf die Darstellung derjenem Verständnis zugrundeliegenden Definitionen sowie den Grundlagen der Diagnostik von ‚Hochbegabung‘ beschränken.

Die aus dieser Einschränkung hervorgehenden Wissensseinbußen beim Leser über die Entwicklung der Begabungsforschung in Deutschland sowie weitere, in dieser Arbeit nicht näher thematisierte Definitionen und Modelle über besondere Begabungen sowie deren Diagnostik, können etwa durch die Lektüre von FEGER & PRADO 1998, HOLLING & KANNING 1999 sowie HEINBOKEL 1996 aufgearbeitet werden.

Zur besseren Übersicht soll dieses Kapitel in die Unterkapitel ‚Was ist ‚Hochbegabung‘ und ‚Die Diagnostik von Hochbegabung anhand von Intelligenztests‘ unterteilt werden.

² Selbstverständlich soll sich auch die Leserin angesprochen fühlen. Der Einfachheit halber wird im folgenden Text jedoch ausschließlich die maskuline Form verwendet.

2.1 Was ist ‚HOCHBEGABUNG‘?

Der Begriff der ‚Hochbegabung‘ ist heutzutage so stark von Bedeutungen besetzt, dass nicht mehr nur von einem Begriff, sondern vielmehr von einem Konstrukt zu sprechen ist. Die naive Vorstellung, dass es sich bei ‚Hochbegabung‘ um eine starke Ausprägung von bestimmten Begabungen handelt, führt folglich bei der Erörterung nicht weit. Häufig wird zudem das Konstrukt synonym mit dem Begriff ‚Begabung‘ verwendet, was die Erschließung noch erschwert.

Nahezu grundsätzlich wird angenommen, dass mit ‚Hochbegabung‘ eine besonders hohe Intelligenz einhergeht. Doch auch das Konstrukt der ‚Intelligenz‘ ist uneindeutig. Immerhin aber hat William Stern 1912 entdeckt, dass Intelligenz in Abhängigkeit vom Lebensalter messbar ist (vgl. HOLLING/PRECKEL/VOCK 2004, S. 13), womit er die Möglichkeit einer Objektivierung von ‚Intelligenz‘ geschaffen hat. Allerdings finden Objektivierungen immer auch unter dem Blickwinkel desjenigen statt, der diese Objektivierung vorzunehmen versucht - bis heute hält sich daher bei Kritikern der standardisierten Intelligenzdiagnostik die These, dass Intelligenz das sei, was der Intelligenztest messe.

Nun habe ich ‚Hochbegabung‘ bereits in den möglichen Zusammenhang mit ‚Intelligenz‘ gestellt und somit eine von verschiedenen Definitionszugängen zum Konstrukt der ‚Hochbegabung‘ erörtert. Weitere Zugangsmöglichkeiten wären, ‚Hochbegabung‘ anhand des vollbrachten Leistungsniveaus zu definieren, etwa indem die Zuschreibung vom gesellschaftlichen Wert persönlicher Leistungen abhängig gemacht wird. Derartige nachträgliche Zuschreibungen, die auch als „*Post-hoc-Definitionen*“ (LUCITO zitiert nach FEGGER/PRADO 1998, S. 30) bezeichnet werden, stehen temporär entgegengesetzt der Definition nach sozialen Kriterien, die Begabungen als Ressource sehen, deren Nutzung jedoch abhängig von Umwelteinflüssen ist. Des Weiteren gibt es Versuche, das Konstrukt ‚Hochbegabung‘ am Kreativitätspotential auszumachen oder anhand eines Vergleichs mit der sozialen Bezugsnorm. Bei letzterem gelten schlicht jene als ‚hochbegabt‘, welche sich durch ihre Leistungen maßgeblich von anderen unterscheiden (vgl. LUCITO zitiert nach FEGGER/PRADO 1998, S. 30f.).

Ich gehe in meiner Untersuchung von der Definition von ‚Hochbegabung‘ per Intelligenztestung aus. Obwohl dies auf den ersten Blick meiner persönlichen Ansicht zu widersprechen scheint, dass durch einen Intelligenztest nicht alle Potentiale gemessen werden können (wie etwa die Kreativität), so ist dennoch *„Intelligenz [...] das am besten untersuchte Persönlichkeitsmerkmal überhaupt“* (HOLLING/PRECKEL/VOCK 2004, S. 11).

Die durch standardisierte Tests (vgl. dazu Unterkapitel 2.2 „Die Diagnostik von ‚Hochbegabung‘ anhand von Intelligenztests“) ermöglichte Objektivierung ist nach einer mehr als einhundertjährigen Forschungstradition gesamtgesellschaftlich derart akzeptiert, dass ein Testergebnis weitgehende Auswirkungen auf das Begabungsselbstbild der getesteten Person hat. Keine andere Zuschreibungsform von Intelligenz wird - auch unter Laien - als so eindeutig aufgefasst wie jene infolge eines Intelligenztests. Da es mir auf die persönliche Bedeutung der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ für die betreffende Person ankommt, ist die Intelligenztestung als Identifikationsgrundlage meiner Untersuchung besonders gut geeignet.

Diese Position schließt nicht aus, dass ich ‚Hochbegabung‘ dennoch als Potential verstehe, welches abhängig von Umwelteinflüssen entweder ausgelebt wird oder im Verborgenen bleibt. Wie sehr die Realisierung von Potentialen von der Interaktion mit dem sozialen Umfeld abhängen kann, das wird in dieser Untersuchung ein Stück weit deutlicher werden.

Das folgende Unterkapitel soll dem besseren Verständnis des Prozesses der Diagnostik - und somit der formalen Zuschreibung - von ‚Hochbegabung‘ dienen.

2.2 Die Diagnostik von ‚Hochbegabung‘ anhand von Intelligenztests

Ist eine formale Intelligenzdiagnostik erforderlich, etwa aufgrund von extremen Schwierigkeiten in der Schule, im Arbeitsleben oder mit der eigenen Person, so wird in der Regel Kontakt zu einer professionellen Beratungs- und Prüfungsstelle aufgenommen, beispielsweise dem Schulpsychologen oder einem praktizierenden Psychologen mit der Erlaubnis zur Testung. Neben persönlichen Gesprächen mit

dem Betroffenen sowie - je nach Anlass - Beobachtungen seiner Verhaltensweisen wird dann ein standardisiertes Intelligenztestverfahren durchgeführt.

Es gibt mindestens 57 verschiedene Intelligenztests (vgl. AMELANG/SCHMIDT-ATZERT 2006, S. 200). Obwohl sie alle standardisiert sind, unterliegen sie unterschiedliche Messintentionen der Tester sowie verschiedene Durchführungsprozeduren: So gibt es Tests, die eine „>>breite<< Messung mit Aufgabengruppen zu verschiedenen Bereichen (Komponenten) der Intelligenz“ (AMELANG/SCHMIDT-ATZERT 2006, S. 201) veranschlagen, also die „beispielsweise sprachliches, rechnerisches und räumliches Denken“ (AMELANG/SCHMIDT-ATZERT 2006, S. 202) gleichzeitig abfragen und Tests, die sich auf die Messung von einer Komponente beschränken. Deutlich wird dadurch, dass ein Intelligenztest nie die Intelligenz eines Menschen misst, sondern immer nur eine bestimmte Fähigkeitsausprägung in der jeweiligen Komponente. Zusätzlich zu der Abhängigkeit von der entsprechenden Komponente ist das Ergebnis abhängig vom Lebensalter (Intelligenz steigt bis zu einem gewissen Alter an und bleibt dann erst konstant!) und Kulturkreis des Getesteten: So würde beispielsweise einer Sechsjährigen bei noch so brillanter Leistung in einem Test für Erwachsene keine ‚Hochbegabung‘, sondern allenfalls eine Normalbegabung zugeschrieben werden, obwohl sie Gleichaltrigen weit voraus ist. Ebenfalls kam es schon vor, dass infolge eines Intelligenztests in Kanada „in den 60er Jahren Indianerkinder, die nur indianische Dialekte sprachen, wegen ihrer Unkenntnis der englischen oder französischen Sprache als geistig behindert eingestuft und in entsprechende Schulen geschickt wurden“ (HEINBOKEL 1996, S.48). Tests können in der Gestalt eines Gruppen- oder Einzeltests erfolgen und unterschiedlichen Zeitvorgaben in der Bearbeitung unterliegen.

Dennoch konnten durch die Forschung trotz aller Verschiedenheit die „signifikant positiven Korrelationen zwischen den verschiedenen Tests“ (HOLLING/KANNING 1999, S. 39) herausgearbeitet werden. Zudem ermöglichen Tests – bei Einhaltung der Gütekriterien für psychometrische Tests (vgl. AMELANG/SCHMIDT-ATZERT 2006, S. 136f.) und trotz hier nicht weiter dargestellter methodischer Tücken - eine bessere Vergleichbarkeit der geistigen Potentiale verschiedener Personen als auf Basis von subjektiver Einschätzung.

Durch die Qualität der Lösungen einzelner Testkomponenten wird schließlich zusammengesetzt der IQ ermittelt:

Ab einem IQ von 130 sprechen Experten gemäß der gaußschen Glockenkurve zur Abbildung der Normalverteilung von ‚Hochbegabung‘ (vgl. HOLLING/KANNING 1999, S. 23):

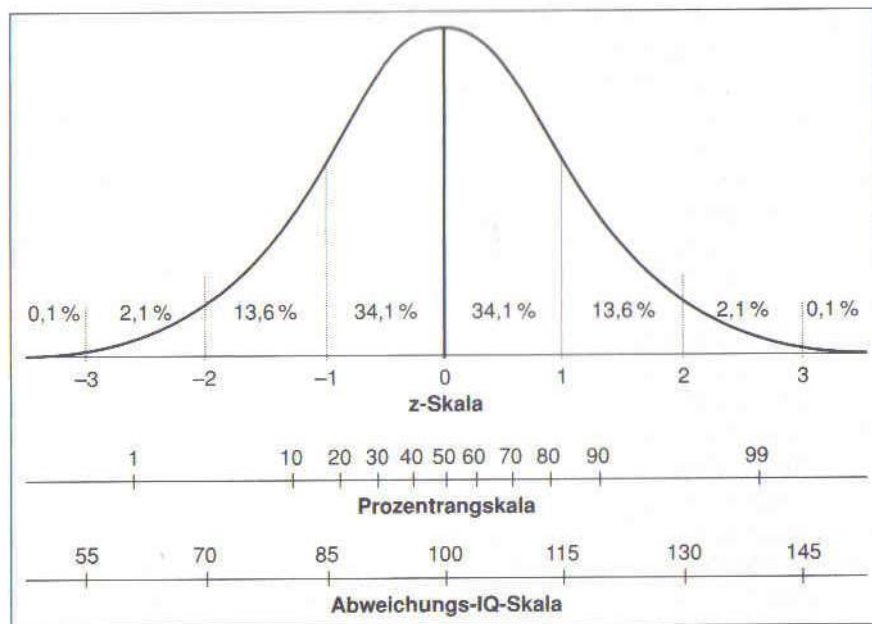


Abbildung 1: Die Glockenverteilungskurve mit Standardisierungsskalen³

Dabei orientieren sie sich am Mittelwert der Bevölkerung, der 100 darstellt. Die meisten Menschen bewegen sich mit ihrem IQ in einem Bereich von 85 bis 115. Der Prozentrangskala in der Abbildung ist zu entnehmen, dass 18 Prozent nach unten und ebenfalls 18 Prozent nach oben hin von diesem durchschnittlichen IQ-Bereich abweichen. Besser noch als durch die Prozentrangskala, wird auf der sogenannten z-Skala ersichtlich, dass nur 2,1 % der Bevölkerung einen IQ-Wert größer als 130 haben und somit per Definition als ‚hochbegabt‘ gelten. Wichtig ist zu wissen, dass IQ-Werte niemals als feste Werte angesehen werden dürfen (vgl. AMELANG/SCHMIDT-ATZERT 2006, S. 50). Es handelt sich vielmehr um einen mehr oder weniger vagen Fähigkeitsbereich, der in Testgutachten auch als solcher thematisiert wird. So erfährt die Testperson, dass die Angabe des IQs Schwankungen in einem begrenzten Bereich unterliegt und dass das Ergebnis nicht punktgenau zu werten ist (so ist es aufgrund von Schwankungen durchaus

³ Quelle: Holling/Prenzel/Vock 2004, S. 14.

möglich, dass ein IQ von 126 festgestellt wurde obwohl die Testperson einen IQ-Wert von 132 erzielt.

Dennoch scheinen manche Menschen, denen per Intelligenztest eine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben wurde, den Wert von 130 sehr genau zu nehmen.

3 Zum Analyseverfahren

Nachdem sich der Leser nun durch die Darlegung meines Verständnisses vom Konstrukt der ‚Hochbegabung‘ sowie der aller grundlegendsten Kenntnisse zur Diagnostik ein Bild des Untersuchungsgegenstandes aus meiner Perspektive als Forscherin machen konnte, soll nun eine ausführliche Darstellung der methodischen Grundlagen und des Forschungsprozesses folgen.

3.1 Die Annäherung an den Untersuchungsgegenstand

Das Konstrukt der ‚Hochbegabung‘ bei Erwachsenen – so geht es bereits aus dem zweiten Kapitel hervor – ist von Seiten der Wissenschaft weitgehend unbearbeitet. Umso grundlegender ist daher die Wahl der Methode zur Bearbeitung dieser Terra Incognita, da mit dieser Bearbeitung eine ganz bestimmte Perspektive auf das Forschungsfeld verknüpft ist, welches im wissenschaftlichen sowie im öffentlichen Bewusstsein kaum bis gar nicht existiert.

Für die Exploration der Auswirkungen des Begabungsselbstbildes eines per Zuschreibung ‚Hochbegabten‘ auf seine Biografie eignen sich sowohl die sogenannte ‚Grounded Theory‘ nach Anselm Strauss (vgl. STRAUSS 1998) als auch das autobiografisch-narrative Interview sowie die sich daraus entwickelte biografische Analyse nach Fritz Schütze (vgl. SCHÜTZE 1983) am besten, da den Daten mit dieser Herangehensweise nahezu unvoreingenommen und flexibel begegnet werden kann. Fritz Schütze wurde mitunter während eines einjährigen Forschungsaufenthaltes am ‚Department of Social and Behavioral Sciences‘ der University of California in San Francisco theoretisch von Anselm Strauss angeregt.⁴ Seine Interviewmethode, die später noch näher erläutert werden soll, basiert auf dem Forschungsstil Strauss.

In den neunzehnhundertsiebziger Jahren wurden sich Wissenschaftler wie Fritz Schütze, unter anderem verstärkt durch die Erzähltheorie der Linguisten Labov und Waletzki (vgl. LABOV/WALETZKY 1967), der bis dahin offensichtlich

⁴ Vgl. Psychologisches Institut der Universität Zürich. URL: <http://www.psychologie.unizh.ch/klipsa/tagung2005/FritzSchutze.shtml> (Zugriff am 28.12.2006).

eingefrorenen Erkenntnis über die Herstellung von Bedeutungen und Erfahrungen durch Kommunikation wieder bewusst (vgl. NITTEL 1994, S. 153f.). Fritz Schütze begann narrative Interviews in Form von Stehgreiferzählungen zu führen und zu analysieren, um diese Bedeutungen und Erfahrungen anhand der Erzählung rekonstruieren zu können und um dem Interviewten schlichtweg Raum für Erzählungen zu lassen, die bei einem leitfadengestützten Interview nur in geringstem Maße zum Tragen kämen. Pragmatisch gesehen versuchte er mit seinen Forschungen Prozesse im Lebensablauf analytisch zu rekonstruieren und anhand dieser Prozessstrukturen aufzuzeigen, wie sich gesamtgesellschaftliche Bedeutungen auf Basis von Kommunikationsvorgängen in der Biografie des einzelnen verankern und welche Konsequenzen dies auf das Denken und Handeln desjenigen hat. Das Forschungsfeld der Gebietsreformierungen und die daraus entstandene neue Gemeindezugehörigkeit der beteiligten Individuen schien ihm für die geplanten Interviews sehr geeignet, da er es hierbei mit Krisenerfahrungen zu tun hat, die soziostrukturellen Hintergrund haben und dennoch individuell erfahren und somit greifbar gemacht werden können (vgl. ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1976, S. 162). Nicht zuletzt steht auch bei der Grounded Theory das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft im Fokus des Interesses.

3.2 Die Grounded Theory und ihre theoretische Verankerung

Die Grounded Theory ist im Amerika des 20. Jahrhunderts entstanden und ist eine einzigartige Synthese und Weiterentwicklung von Lehren, welche das alltagsweltliche Denken und Handeln fokussieren. So sah sich Anselm Strauss, der maßgebliche Entwickler der Grounded Theory, während seiner wissenschaftlichen Laufbahn mit dem ‚Symbolischen Interaktionismus‘ nach George Herbert Mead sowie Charles Sanders Peirce, William James und John Dewey konfrontiert, womit nur - exemplarisch - wenige seiner berühmten Bekanntschaften herausgestellt werden. Von den Erwähnten darf behauptet werden, dass sie diejenigen waren, die den ‚amerikanischen Pragmatismus‘ sowie den symbolischen Interaktionismus prägten und gleichsam von den unterschiedlichen Ausrichtungen geprägt wurden (vgl. STRAUSS 1998, S. 14ff.).

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Ansätze dieser einflussreichen Theoretiker knapp zu skizzieren und somit so weit wie möglich voneinander abzugrenzen. Durch die gemeinsame Verwurzelung in der Theorie sind Überschneidungen sowie einzelne Wiederholungen nicht auszuschließen. Dies soll dem Laien als erste Orientierung dienen und zum näheren Verständnis von Schützes Erhebungsmethode beitragen. Die Beschäftigung mit den Originalwerken wird zum näheren Verständnis empfohlen.

George Herbert Mead

Der symbolische Interaktionismus nach Mead versucht, „*das Verstehen und Äußern geteilter Bedeutungen*“ (BRUMLIK 1973, S. 25) durch das Zusammenwirken von Umwelt und Selbst in Abhängigkeit von dem dadurch generierten Sinn entsprechender Handlungssituationen aufzuschlüsseln. Handlungen sind nach seiner Auffassung das Produkt von spontanen, in der entsprechenden Situation getroffenen Entscheidungen. Ebenso wie Handlungen und Entscheidungen situationsabhängig sind, so sind sie auch an die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Interagierenden gebunden, die beides jeweils aufeinander abstimmen müssen. Dazu müssen sie sich sowohl ihrer „*eigenen Handlungen gewahr*“ (BRUMLIK 1973, S. 23) werden als auch denen ihrer Kommunikationspartner, in die sich das Selbst dazu hineinversetzen muss. Die Möglichkeit der Einfühlung in das Gegenüber wird von Mead als identitätsbildend herausgestellt:

„Außer dem sprachlichen kenne ich kein Verhalten, in dem der Einzelne sich selbst Objekt ist, und soweit ich sehen kann, ist der Einzelne solange keine Identität im reflektiven Sinn, als er nicht sich selbst Objekt ist.“ (MEAD 1968, S. 184)

Die Aufschlüsselung von Bedeutungen durch Kommunikation ist zentral für die Grounded Theory. Im weiteren Text soll dies noch deutlicher werden.

Charles Sanders Peirce

Peirce ging in seinen Schlussfolgerungen nicht ganz so weit wie Mead und legte den Fokus auf den „*Akt des Zeichensetzens*“ (BRUMLIK 1973, S. 14), womit er

sprachliche Interaktion in concreto meint. Er betonte die erkenntnisgenerierende Funktion von Zeichenübermittlung respektive Sprache, indem er folgendes unterstellte:

„Jeder neue Begriff kommt zuerst in einem Urteil in den Verstand.“

Weiterführend erläuterte er, *„daß ein Urteil etwas ist, das im Verstande reift“* (PEIRCE 1970, S. 296).

Demnach, so folgert auch Brumlik in einer Darstellung von Peirce' Lehre (vgl. BRUMLIK 1973), folgen ganz im Sinne des Pragmatismus entweder praktische Konsequenzen aus dem vermittelten Inhalt oder eben nicht. Der Pragmatismus entpuppt Probleme als *„Scheinprobleme“* (HICKMAN 2004, S. 42), sofern sie nicht irgendwann Bedeutung im wirklichen Leben erlangen. Das Einfließen in die Praxis und damit in die Gemeinschaft erfolgt dabei grundsätzlich auf Basis von Interaktion. Erkenntnis ist demnach also weniger als ein so genanntes Aha-Erlebnis zu verstehen, sondern vielmehr als ein Prozess, der das Produkt vieler Interaktionen ist, welche die Hypothese schließlich validieren oder revidieren. Letzteres ist jedoch ausschließlich durch eine Logik möglich, mit der Peirce die Urteilskraft des einzelnen Interaktanden voraussetzt. Diese Urteilskraft setzt sich seiner Vorstellung nach aus drei Schritten zusammen:

Im ersten Schritt verlangt diese Logik dem Individuum das reine Gefühl für den Gegenstand, ungeachtet von jeglichen Einflüssen der Umwelt oder der bereits verinnerlichten Vorstellungen, ab. Peirce schreibt selbst, dass es sich dabei um *„jene seltene Fähigkeit, das zu sehen, was einem in die Augen springt“* (PEIRCE 1970, S. 306) handelt.

Der zweite Schritt bedeutet nach Peirce, gerade in der Klarheit des Gegenstandes die Abgrenzung zu anderen zu treffen und so die Unterscheidungsmerkmale bestimmter Gegenstände auszumachen. Während man die Gegenstände in diesem Schritt noch getrennt voneinander betrachtet, versucht man sie im dritten Schritt auf einer abstrakten Ebene aufeinander zu beziehen, sprich Kategorien zu bilden, nach denen dann schließlich geurteilt und letztlich gehandelt wird (vgl. PEIRCE 1970, S. 320ff).

Der so genannte Akt des Zeichensetzens und die dem vorausgehende Logik der Kategorisierung spiegelt die unterschiedlichen Analyseschritte im Rahmen der

Grounded Theory, so die strukturelle Beschreibung sowie die analytische Abstraktion wider, die später noch ausführlicher beschrieben werden.

William James

Für William James ist der menschliche Körper „Ausgangs- und Endpunkt allen Bewußtseins und aller subjektiven Interessen“ (BRUMLIK 1973, S. 34). Durch ihn und die naturgegeben unterschiedlichen Interessen bilden sich letztendlich die eigenen Überzeugungen, die sich dann in der Wirklichkeit als brauchbar oder auch als nicht brauchbar erweisen. Aus dieser Erfahrung werden dann wieder neue Überzeugungen hervorgebracht. Bei James darf nicht überlesen werden, dass er nicht einfach von Erfahrung schreibt, sondern dass er diese in Anlehnung an Schiller erst durch Sinneswahrnehmungen ermöglicht sieht. In diesem Zusammenhang spielt die Subjektivität, die zur unterschiedlichen Einschätzung derselben Tatsachen führt, eine entscheidende Rolle (vgl. JAMES 1994, S. 155ff.).

Interessant bei James ist, dass er das soziale Selbst trotzdem nicht als Einheit versteht, sondern vielmehr als die Vereinigung unterschiedlicher sozialer Entitäten entsprechend der Vielfalt sozialer Interessen. Jedes soziale Interesse steht demnach für eine soziale Identität (vgl. BRUMLIK 1973, S. 34). Es mag dabei erstaunen, dass soziales Interesse mit sozialer Identität gleichgesetzt wird, betont ersteres doch erwartungsgemäß die Sicht des Subjektes und letzteres die Gemeinschaft. Wie sich aber bei Peirce die Erkenntnis über den Akt der Zeichensetzung erst mittels der Interaktion durchsetzt, so ist auch das soziale Interesse bei James an die Akzeptanz durch Andere gebunden, was schließlich die interaktionistische Komponente seiner Theorie darstellt und offenkundig macht, weshalb er soziales Interesse als soziale Identität annimmt.

Vorsichtig kann daher an dieser Stelle eine Parallele und gleichzeitige Abweichung der beiden Theoretiker voneinander festgestellt werden: Erfolgt Erkenntnis bei Peirce noch über den Inhalt und dessen Vermittlungsprozess, so geht James weiter und koppelt den Erkenntnisgewinn an das Bewusstsein und somit die Körperlichkeit. Des Weiteren grenzt er sich mit der Betonung des Körperlichen und den daraus hervorgehenden subjektiven Interessen vom Identitätsverständnis von Mead ab, der die Identitätskonstruktion lediglich aus Interaktionssituationen heraus bekundete.

John Dewey

John Dewey macht den Begriff der Erfahrung zu einem seiner zentralen Begriffe für seine Lehren. „*Grundeinheit seines >>experience<<-Begriffes ist die Handlung als ein Zusammenhang von Tun und Erleiden, in deren Verlauf Bedeutungen aktiv konstruiert werden*“ (HICKMAN 2004, S. 14). Diese Bedeutungskonstruktion erfolgt ihm zufolge anhand von fünf Stufen, die vom ersten Erkennen eines alltäglichen Problems bis hin zur Bestätigung oder Verwerfung des eigenen Lösungsansatzes durch „*experimentelles Vorgehen*“ (DEWEY 1951, S. 81) reichen. Im Alltag steht der Handelnde häufig vor der Versuchung, seine auf seinen Erfahrungen basierten Lösungsansätze vorschnell anzuwenden und so die Erkundung des Problems vorzeitig und unkritisch zu beenden (vgl. DEWEY 1951, S. 77ff.). Nach Dewey können jedoch gerade durch den reflexiven Umgang mit einem Problem „*Bedeutungen von Verhaltensweisen, Objekten und Erfahrungen*“ (HICKMAN 2004, S. 14) für das handelnde Individuum entstehen, die schließlich zur Problemlösung beitragen und das Handeln in zukünftigen Situationen beeinflussen.

Dewey verdeutlicht den Prozess der Erfahrung allerdings nicht nur intraindividuell; vielmehr stellt er fest: „*Daß jede Erfahrung durch beständige Erneuerung der sozialen Gruppe fort dauert, ist eine buchstäbliche Tatsache*“ (OELKERS 2000, S. 16). Beides darf nicht getrennt voneinander betrachtet werden: So wird die individuelle Erfahrung durch Kommunikation in der Gruppe bereichert, die wiederum eine Erfahrungserweiterung für das einzelne Gruppenmitglied darstellt.

Die ausgiebige Einzelfallanalyse im Rahmen der Grounded Theory ermöglicht dem Forscher unter anderem, Relationen zwischen subjektiven Interessen, Erfahrungen und der daraus hervorgehenden Wahrnehmung der Wirklichkeit gemäß James und Dewey aufzudecken, welche letztlich die Handlungen des Individuums bedingen.

So sehr sich die knapp vorgestellten Theoretiker mit ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen auch voneinander unterscheiden, so haben sie inhaltlich doch alle gemein, „*daß Menschen gegenüber Objekten, die als soziale Objekte*

verstanden werden, auf der Basis von Bedeutungen handeln, die diese Objekte für sie haben; daß diese Bedeutungen in sozialen Interaktionen entstehen; daß sie in einem Interaktionsprozeß entwickelt und modifiziert werden. Soziale Sinnstrukturen sind damit Produkte menschlichen Handelns und kontinuierlichem Wandel unterworfen.“ (STRAUSS 1998, S. 16).

Die Aufdeckung der Strukturen und Prozesse erfolgt bei der Grounded Theory unter strenger Beachtung von „*methodologische Leitlinien*“ (STRAUSS 1998, S. 30). Auf diese Weise ist es möglich, sogar anhand von Einzelfallmaterial Bedeutungen aufzudecken und somit Theorien zu generieren, welche den üblichen Wissenschaftskriterien wie Präzision, Verifikation, Signifikanz und so fort standhalten. Wichtig ist dabei jedoch zu erkennen, dass schließlich nicht nur der Fall an sich, sondern ebenso die im Rahmen seiner Analyse aufgedeckten Strukturen und Prozesse Teil von Wirklichkeit sind, die sich anderswo unter entsprechenden Bedingungen beliebig oft wiederholen können. Der Fokus der Grounded Theory liegt folglich nicht in der Aufdeckung von Wirklichkeit, sondern der Bedingungskonstellationen ihrer Verläufe und Prozesse sowie der daraus entstehenden Konsequenzen.

Auf die Umsetzung der methodologischen Leitlinien im Detail kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden, jedoch sollen diese überblicksartig Erwähnung finden, so dass sich der interessierte Leser ein Bild vom wissenschaftlichen Arbeiten nach der Grounded Theory machen kann. Obwohl der Forschungsprozess im Folgenden nahezu schrittartig dargestellt wird, kann generell nicht von einer schritthaften Anwendung ausgegangen werden, da es gerade der Vorzug der Grounded Theory ist, dass „*die einzelnen Forschungsphasen [...] in jedem Forschungsabschnitt miteinander kombiniert und ausgetauscht werden können*“ (STRAUSS 1998, S. 53). Nur so kann die Datenbezogenheit auch tatsächlich gewährleistet werden, die der Grounded Theory schließlich ihren Namen verliehen hat (vgl. STRAUSS 1998, S. 11). Die Grounded Theory grenzt sich gerade in diesem Punkt von den meisten anderen Theorien ab. So wirkt es auf viele Wissenschaftler unverständlich, dass die Datenerhebung keinen Endgültigkeitscharakter hat; sie „*ist nie ganz abgeschlossen, weil durch das Kodieren und Memoschreiben immer wieder neue*

Fragen entstehen, die nur bearbeitet werden können, indem neue Daten erhoben oder frühere Daten von neuem untersucht werden“ (STRAUSS 1998, S. 56).

Eine Analyse im Rahmen der Grounded Theory verlangt zunächst - nach Festlegung auf eine (vorläufige) Hypothese - nach Material, welches soziale Phänomene adäquat widerspiegelt (vgl. STRAUSS 1998, S. 31). Dies kann auf sehr vielfältige Weise geschehen, so sind der Vielfalt des Forschungsmaterials quasi keine Grenzen gesetzt. Generell ist jedes Material von Nutzen, welches eine nicht-mathematische Analyse zulässt, so etwa Interviews, Feldprotokolle, Aufzeichnungen aus dem Forschungsfeld, Tagebücher und so fort (vgl. STRAUSS 1998, S. 27). Da diese Arbeit biografieforschungstheoretischen Charakter hat, wurden zu diesem Zweck, wie weiter oben bereits angedeutet, autobiografisch-narrative Interviews nach der Methode von Fritz Schütze erhoben.

3.3 Die Erhebungsmethode des autobiografisch-narrativen Interviews nach Fritz Schütze

Das autobiografisch-narrative Interview nach Fritz Schütze war zunächst als ein methodisches Gegengewicht zu den bis dahin üblichen und starren leitfadengestützten Interviews gedacht. Es zeigte sich, dass während eines Interviews immer wieder kleinere Erzählpassagen eingebaut wurden, die aber aufgrund ihrer Auseinandergerissenheit – bedingt durch die Leitfragen im Interview - nicht mittels der Methoden der klassischen Gesprächsanalyse erörtert werden konnten.

Um einen eigens motivierten Erzählfluss zu begünstigen, sollte eine Interviewatmosphäre geschaffen werden, die auf Basis von Freiwilligkeit seitens des Interviewten in einer für ihn angenehmen und ungestörten Atmosphäre stattfindet. Idealerweise wird der Interviewte bei der Kontaktaufnahme vom Forscher über die Rahmenbedingungen des Interviews aufgeklärt. Konkret bedeutet dies, dass er über den zeitlichen Umfang Bescheid wissen sollte, den er jedoch durch das Maß seiner Gesprächsbereitschaft selbst reguliert. Außerdem hat der Forscher ihn idealerweise darauf aufmerksam gemacht, dass der von ihm

ausgewählte Ort ein ungestörter Ort sein sollte, der die Möglichkeit eines Stromanschlusses bietet, da das Interview mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgenommen werden wird. Besonders wichtig ist es auch, dass der zu Interviewende vom Forscher darüber aufgeklärt wird, dass alle personenbezogenen Daten anonymisiert werden. Auch muss er frühzeitig mitgeteilt bekommen, wenn er zum Interview Unterlagen zur Authentizität bereithalten muss, falls das Forschungsinteresse an bestimmte Personenmerkmale geknüpft ist.

Er sollte vor dem Interview hingegen nichts über den konkreten Titel der Arbeit und die Interviewmethode erfahren, da die Gefahr besteht, dass er sich auf das Interview vorbereiten könnte, womit eine qualitative Auswertung sowie der Vergleich der erhobenen Fälle nicht mehr gewährleistet werden könnte (vgl. SCHÜTZE 1984, S. 78). Der Forscher hat sich allerdings nach dem Interview genügend Zeit zu nehmen, den Interviewten bei Nachfragen über die methodischen Details aufzuklären.

Zum Charakter des Interviews:

Nach einer kurzen Vorstellung des Forschers und seinem Vorhaben sowie der Möglichkeit für den Interviewten, Fragen dazu zu stellen, gibt der Forscher einen knappen Überblick über die Gliederung des Interviews, welches nach Fritz Schütze aus „*drei zentrale Teile*“ (SCHÜTZE 1983, S. 285) besteht:

Den ersten Teil stellt der Erzählimpuls dar, der sich sowohl auf das Leben des Interviewten im Allgemeinen beziehen kann als auch auf besondere Lebensphasen.

Als zweiter Teil folgt die Haupterzählung des Interviewten, die vom Interviewer nicht unterbrochen werden darf. Die Haupterzählung wird vom Interviewten selbst durch die sogenannte Erzählkoda beendet, etwa durch Signale wie ‚nun ja ich denke ich bin jetzt fertig‘ oder ähnliches (vgl. SCHÜTZE 1983, S. 285).

Daraufhin beginnt der Interviewer mit seinen aus der Erzählung resultierenden Nachfragen, womit er den Nachfrageteil des Interviews initiiert. Dieser besteht wiederum aus drei Teilen:

Im ersten Schritt des Nachfrageteils stellt der Interviewer ausschließlich Fragen narrativer Natur, die unbedingt an das bereits Erzählte anknüpfen müssen. Fragen

mit einer lediglich bejahenden oder verneinenden Antwortmöglichkeit müssen vermieden werden, da man dem Interviewten somit einen Impuls liefern könnte, den er in seiner bisherigen Erzählung nicht berücksichtigt haben könnte und der möglicherweise Einfluss auf die noch folgende Erzählung hat. Diese Fragen schöpfen *„das tangentielle Erzählpotential aus, das in der Anfangserzählung an Stellen der Abschneidung weiterer, thematisch querliegender Erzählfäden, an Stellen der Raffung des Erzählduktes wegen vermeintlicher Unwichtigkeit, an Stellen mangelnder Plausibilisierung und abstrahierender Vagheit, weil die zu berichtenden Gegenstände für den Erzähler schmerzhaft, stigmatisierend oder legitimationsproblematisch sind, sowie an Stellen der für den Informanten selbst bestehenden Undurchsichtigkeit des Ereignisgangs angedeutet ist“* (SCHÜTZE 1983, S. 285).

Im zweiten Schritt des Nachfrageteils soll der Interviewte dann zur Abstrahierung *„von Zuständen, immer wiederkehrenden Abläufen und systematischen Zusammenhängen“* (SCHÜTZE 1983, S. 285) aufgefordert werden, während er im dritten Schritt des Nachfrageteils mit *„Warum-Fragen“* (SCHÜTZE 1983, S. 285) des Interviewers konfrontiert wird, welche sich ebenso wie bereits die Erzähl- und Abstrahierungsaufforderung auf Erzählelemente des Interviewten beziehen sollen. Die letzten beiden Schritte des Nachfrageteils haben damit die Funktion, das Erklärungs- und Abstraktionspotential des Interviewten auszuschöpfen.

3.4 Der Analyseprozess

Nach einer ersten Datenerhebung von wenigen Interviews, welche erste Hinweise auf die Sinnhaftigkeit der Ausgangshypothese lieferten, erfolgt bei zufriedenstellendem Datenmaterial der Einstieg in den Analyseprozess. Um Transparenz zu sichern, wird nach jedem Interview eine Beschreibung der Interviewsituation (vgl. dazu die Unterkapitel ‚Settings der Datenerhebung‘) vorgenommen, die im Zweifel über ein bestimmtes Verhalten oder eine Äußerung der Interviewakteure Aufschluss liefern kann. Sofern sich unter den bislang geführten Interviews im Hinblick auf die Theorieentwicklung besonders aufschlussreiche Narrationen oder besonders relevante Biografieträger finden lassen, wird hieraus die Auswahl der

Fälle erfolgen, an denen das weitere Analyseprozedere intensiv vorgenommen wird. Diese Fälle werden ‚Eckfälle‘ genannt. Weitere Interviews dienen dann als Belege oder Widerlegung der aus den Eckfällen heraus entwickelten Theorie.

Der Analyseprozess knüpft im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls an die Methode von Fritz Schütze an, der als ersten Analyseschritt nach der Datenerhebung und Auswahl bestimmter Fälle die so genannte formale Textanalyse des erhobenen und transkribierten Interviews vorsieht (vgl. SCHÜTZE 1983, S. 286). Dabei werden die reinen Erzählelemente aus dem Text herausgefiltert und schließlich segmentiert. In einem weiteren Analyseschritt werden diese dann strukturell beschrieben. Rahmenschaltungen wie ‚und dann‘ sowie Pausen, welche auf einen Fokuswechsel oder auf eine eventuelle Unstimmigkeit in der Erzählung hindeuten, „*Markierer des Zeitflusses (>>noch<<, >>schon<<, >>bereits<<, >>schon damals<<, >>plötzlich<< usw.)*“ (SCHÜTZE 1983, S. 286), Verknüpfungen wie ‚dann‘ und „*Markierer mangelnder Plausibilisierung und notwendiger Zusatzdetaillierung (Verzögerungspausen, plötzliches Absinken des Narrativitätsgrads, Selbstkorrektur mit anschließendem Einbettungsrahmen zur Hintergrunddarstellung)*“ (SCHÜTZE 1983, S. 286) werden dabei als wertvolle Hinweise für die herauszustellende Erzählstruktur angenommen und daher detailliert beschrieben.

Die Textstruktur sowie die daran gekoppelte Schlüssigkeit der Inhaltsebene der Erzählung können an dieser Stelle bereits Anhaltspunkt für die Bildung erster vorläufiger Lesarten sein, die dann in den folgenden Analyseschritten auf ihre Standfestigkeit überprüft werden. Diese Methode erweitert den streng linguistischen Blick, etwa nach Ricoeur, um einen sozialwissenschaftlichen Blick, welcher immer auch durch die Textstruktur diszipliniert bleibt. Ricoeur sieht den linguistischen Zuständigkeitsbereich auf „*drei Ebenen (Ebene der Handlung, Ebene der Aktanten, Ebene des Erzählens)*“ (RICOEUR 2005, S. 97) beschränkt. Im Rahmen dieser Arbeit werden strukturelle Beschreibungen von den gesamten Haupterzählungen der beiden Eckfälle vorgenommen. Bei beiden Fällen werden Sequenzen aus dem Nachfrageteil - im Falle der thematischen Passung - zur Ergänzung an entsprechender Stelle in geringerer Schriftgröße und Zeilenabstand eingefügt und grob strukturell beschrieben. Darüber hinaus wurde beim zweiten Eckfall ein Nachinterview erhoben, dessen Sequenzen ebenfalls an passender

Stelle der strukturellen Beschreibung eingefügt werden (siehe Kapitel 7.5 „Die Notwendigkeit eines Nachinterviews und die Einbindung dessen in den Forschungsprozess“)

Anhand dieser formalen Beschreibung der Erzählelemente können schließlich die kognitiven Figuren sowie die sogenannten Zugzwänge in der Erzählung deutlich gemacht werden, die wiederum auf das Inhaltliche, namentlich die entscheidenden Prozessstrukturen des Lebenslaufes, schließen lassen.

Die kognitiven Figuren spiegeln gewissermaßen die kognitive Einordnung von Erfahrungen, die sich an persönlichen Erlebnissen orientieren, wider, die der Erzähler, der in der Regel Angehöriger desselben Kulturkreises ist, beim Interviewer als selbstverständlich unterstellt (vgl. SCHÜTZE 1984, S. 80). Schütze bezeichnet die kognitiven Figuren als *„abstrakten Konstruktionsrahmen, d.h. dem Vorrat allgemeiner Prädikate und Relationen, derartiger Darstellungseinheiten und Zusammenhänge“* (SCHÜTZE 1984, S. 81) Er stellt vier mögliche kognitive Figuren in der Erzählung heraus (vgl. SCHÜTZE 1984, S. 81):

1. den Erzähler mit den für ihn im Lebensverlauf relevanten sozialen Beziehungen, mit denen bestimmte Ereignisse verbunden sind, etwa Freunde, Arbeitskollegen, Familienmitglieder
2. die Verkettung von Ereignissen und Erfahrungen, die *„Zustandsänderungen des Biographieträgers“* (SCHÜTZE 1984, S. 88) bedingt. Beispielsweise könnte eine Erzählung über die ständige Angst vor Bewertung im Berufsleben dadurch bedingt sein, dass der Erzähler eine negative Schulkarriere durchlebt hat
3. der soziale Rahmen als Bedingungsgefüge, in welchem die Beziehungen, Ereignisse und Erfahrungen der sozialen Beziehungen eingebettet sind, also *„Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten“* (SCHÜTZE 1984, S. 98). Darunter ist beispielsweise die Erwähnung des Bildungsniveaus der Familie, des Familienstandes, der Kinderanzahl etc. zu verstehen
4. die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte, etwa die eigene Bewertung der Ereignisse, der Schwerpunkt, auf den die Erzählung gelegt wird und so fort.

Die Versprachlichung der kognitiven Figuren in der Erzählung kann jedoch nicht unabhängig von den sogenannten Zugzwängen der Erzählung gesehen werden, die den Stehgreiferzähler zur Preisgabe von Erzählsegmenten zwingen, welche er, losgelöst vom entsprechenden Kommunikationsschema, sonst möglicherweise nicht erzählt hätte. Schütze stellt drei Zugzwänge der Erzählung heraus (vgl. KALLMEYER/SCHÜTZE 1977, S. 28):

1. den Detaillierungszwang, der den Erzähler dazu bringt, angekündigte Abfolgen in der Erzählung einzuhalten sowie angedeutete Ereignisse weiter auszuführen
2. den Gestaltschließungszwang, der den Erzähler zur logischen Schließung von Sachverhaltsdarstellungen zwingt, die sich damit von anderen dargestellten Sachverhalten abgrenzen
3. den Kondensierungszwang, der den Erzähler dazu treibt, nur die relevanten Ereignisse, die sogenannten Ereignisknoten im Hinblick auf die dem Zuhörer vermittelten Geschichte des Lebensverlaufes zu berichten.

Insgesamt können nach Schütze durch diese Erzählanalyse vier verschiedene Muster von Prozessstrukturen hervorgehoben werden (vgl. SCHÜTZE 1981, S. 67):

1. Institutionalisierte Abläufe und Erwartungen im Lebensablauf, als da wären die Orientierung am familialen Ablaufmuster, am ‚regulären‘ Ausbildungsweg sowie spezifische Fallkarrieren fernab der gesellschaftlich zu erwartenden Ordnung. Voraussetzung ist dabei grundsätzlich, dass der Erzähler und der Zuhörer einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund teilen und aufgrund dessen davon ausgehen, dass die spezifische Ordnung von dem anderen erwartet wird
2. Handlungsschemata, die für den Ereignisträger biografisch relevant sind, etwa die Thematisierung eines bestimmten Ereignisses, dessen Ankündigung, Durchführung und etwaige Bewertung dessen in der Erzählung. Dabei werden häufig Entwicklungen beispielsweise durch die Beschreibung der institutionellen (Aus-)Bildungskarriere deutlich, die den ursprünglichen Orientierungen des Interviewten entgegengesetzt sind. Schütze bezeichnet diese Diskrepanzen als

3. Verlaufskurven, d.h. Ereignisabfolgen, welche der Akteur nicht beabsichtigt hat und somit das Produkt aus den unterschiedlichen Interessenlagen sozialer Individuen beziehungsweise Institutionen sind. Verlaufskurven müssen aber nicht zwangsläufig negativ für den Handelnden sein: Durchaus sind Ereignisabfolgen denkbar, die dem Biografieträger neue Entscheidungsmöglichkeiten und somit von ihm intendierte biografische Entwicklungen eröffnen. Gezielte, von Schütze so bezeichnete handlungsschematische Handlungs- und Kontrollstrategien durch den Akteur, können eine zunächst negative Verlaufskurve schließlich in eine Positive transformieren
4. Identitätswandlungsprozesse und biografische Gesamtformung, d.h. die Orientierung an den kognitiven Ordnungsstrukturen, wie sie weiter oben bereits skizziert worden sind. Diese resultieren notgedrungen aus den bereits zuvor genannten möglichen Entwicklungen im Lebensablauf. Die Prozessstrukturen allgemein, aber insbesondere die biografische Gesamtformung basieren auf der autobiografischen Gesamtsicht des Interviewten, die aus der biografischen Ordnungsstruktur resultiert, welche sich aus den einzelnen Ordnungsprozessen im Lebensablauf herauskristallisiert.

Einen weiteren Analyseschritt stellt die analytische Abstraktion dar, in welcher erstens die biografische Gesamtformung und zweitens die Wissensanalyse über den Fall vorgenommen wird.

Die biografische Gesamtformung dient dazu, die im Rahmen der strukturellen Beschreibung herausgearbeiteten Prozessstrukturen losgelöst von einzelnen Ereignissen in der Biografie, in einen Gesamtzusammenhang zu stellen. Auf diese Weise wird die Theorie über den Fall ersichtlich.

Darauf aufbauend wird dann im Anschluss die so genannte Wissensanalyse vorgenommen, die ebenfalls aus entsprechenden Erzählsequenzen die Orientierungen, Deutungen, Selbstdefinitionen und so fort heraus interpretiert und somit ebenfalls von der Erzählung abstrahiert werden. Durch diesen Analysebestandteil werden das Selbstbild und die Eigentheorie des Biografieträgers deutlich.

Auf den Analyseschritt der Wissensanalyse aufbauend sieht Schütze einen kontrastiven Vergleich bestimmter Interviewtexte vor. Dabei wird ein minimaler Vergleich vorgenommen, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Texte im Hinblick auf das zu untersuchende soziale Phänomen Ähnlichkeiten aufweisen. Im Anschluss daran folgt die Untersuchung von Interviewmaterial mit maximaler Verschiedenheit bei gleichzeitiger, minimaler Gemeinsamkeit. Dadurch sollen bereits bestimmte Kategorien auf ihre Standfestigkeit überprüft und eventuell neue entwickelt werden, die wiederum so standfest sind, dass sie selbst vom entgegengesetzten Material noch getragen werden (vgl. SCHÜTZE 1983, S. 288).

Den nächsten großen Schritt der Forschungsarbeit stellt das so genannte ‚Theoretische Modell‘ (vgl. SCHÜTZE 1983, S. 288) dar. Darin löst sich der Forscher von der Analyseebene der ausgewählten Eckfälle hin zu der Entwicklung eines Prozessmodells auf Basis der durch die biografischen Gesamtformungen gewonnenen Erkenntnisse über Prozessstrukturen, woraus er gemeinsame Wirkungsfaktoren bezüglich des Untersuchungsgegenstandes identifiziert und schließlich unter Einbeziehung des durch weitere Interviews gewonnenen Datenmaterials ein fallübergreifendes Prozessmodell konstruiert.

Dieser Arbeitsschritt wird durch das Kodierverfahren der Grounded Theory erheblich erleichtert:

Bei diesem Verfahren geht es im Groben darum, anhand von Phänomenen zu kategorisieren (zum Beispiel stellt der Vorschlag von Lehrpersonen an die Eltern, ihr Kind eine Klasse überspringen zu lassen, die Kategorie der ‚lebensweltlichen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘‘ dar). Strauss schlägt die Kodierung nach folgendem Kodierparadigma vor (vgl. STRAUSS 1998, S. 57ff.):

1. Bedingungen
2. Interaktion zwischen den Akteuren
3. Strategien, Taktiken
4. Konsequenzen

Das Kodieren nach diesem Kodierparadigma bedeutet für den Forscher, dass er alle relevanten Erzählsegmente daraufhin absucht und nach diesen versucht, Kategorien zu bilden.

Das Kodierverfahren nach Strauss kann sowohl ‚offen‘, ‚axial‘ als auch ‚selektiv‘ vorgenommen werden:

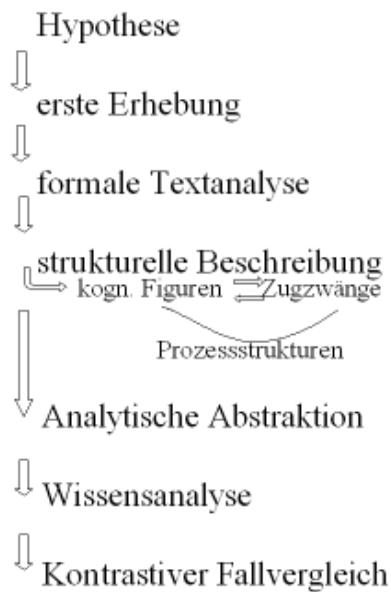
Beim offenen Kodieren wird der gesamte Analysetext auf mögliche Kategorien hin durchsucht, was die Analyse möglicherweise auf einen ganz neuen Fokus lenkt. Diese möglichen Kategorien fügt man beim axialen Kodieren *„auf neue Art wieder zusammen, indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden“* (STRAUSS 1998, S. 76), was möglicherweise den Entstehungsprozess einer neuen Hauptkategorie bedeutet.

Beim selektiven Kodieren hingegen wird *„systematisch und konzentriert nach der Schlüsselkategorie kodiert“* (STRAUSS/CORBIN 1996, S. 63). Diese ist theoriegenerierend, da anhand von ihr das Verhalten des Biografieträgers unter bestimmten Bedingungen entschlüsselt werden kann. Die Schlüsselkategorie bedingt zudem weitere Kategorien, die mit der Erstgenannten in Beziehung stehen.

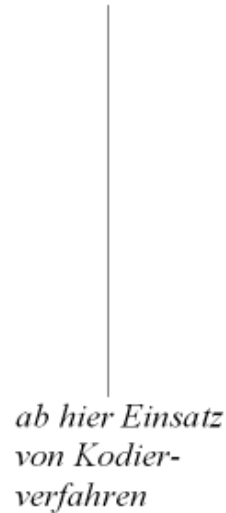
Mit diesem Schritt sind alle relevanten Analyseschritte dargestellt. Ergänzungen sollen bei entsprechendem Anlass spontan in Fußnoten erfolgen.

Im folgenden Diagramm sind die einzelnen Analyseschritte noch einmal übersichtlich veranschaulicht:

Analyserahmen nach Schütze



Analyserahmen nach Strauss



Austauschbarkeit der Arbeitsschritte

Abbildung 2: Der Analyserahmen im Überblick⁵

Die Analyse endet, sofern sich das Datenmaterial im Hinblick auf die Forschungsfrage als angemessen erwiesen hat. In dem Falle haben die herausgebildeten Kategorien zur Schaffung einer fundierten und dichten Theorie beigetragen. Falls keine entsprechenden Kategorien herausgearbeitet werden konnten, so muss ein Schritt zurückgesetzt werden, die Fragestellung geändert und gegebenenfalls müssen neue Daten erhoben werden - Forschung eben ganz pragmatisch.

⁵ Quelle: eigene Darstellung

4 Zur Datenerhebung

Mit der Datenerhebung begann der Einstieg in den praktischen Forschungsprozess, der mit diesem und allen nachfolgenden Kapiteln ausführlich dokumentiert werden soll:

Im Rahmen dieser Arbeit wurden insgesamt neun Interviews geführt. Acht der interviewten Personen können einen durch Experten zertifizierten IQ-Test nachweisen.

Mit dem ersten Interview im November 2005 und dem letzten Interview im Januar 2007 beträgt die Zeitspanne der Datenerhebung knapp über ein Jahr. Dieser lange Erhebungszeitraum war größtenteils durch eine abgeänderte Hypothese bedingt, die weitere Versuche der Akquise erforderten. Im Folgenden soll der Datenerhebungsprozess strukturiert dargestellt und erläutert werden. Eine tabellarische Gesamtübersicht über alle Interviewten ist dem Anhang beigelegt.

1. Vorannahme

-> per Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ ab IQ 130 beruflich situiert mit dreißig Jahren, Testzeitpunkt relevant:

Die Anfänge des Datenerhebungsprozesses waren von der Annahme geleitet, dass sich diejenigen per Zuschreibung ‚Hochbegabten‘, die bereits in der Kindheit auf ihren Intelligenzquotienten hin getestet werden, beruflich sowie biografisch von denjenigen unterscheiden, die erst im Erwachsenenalter getestet werden. Zudem war ich in diesem Stadium der Arbeit noch schwerpunktmäßig an der beruflichen Biografie von per Zuschreibung ‚Hochbegabten‘ interessiert. Die Altersstufe von etwa dreißig Jahren wählte ich zum einen als Voraussetzung für die Interviewten, da mit diesem Lebensalter eine berufliche Situierung von Erwachsenen erwartet werden konnte, zum anderen aber wählte ich sie auch aus, da mit diesem Alter die erfolgreiche Suche nach jenen Personen, die mit einer ‚Hochbegabung‘ etikettiert und welche bereits in der Kindheit getestet wurden, erst realistisch wurde. Wie bereits im Theorieteil dieser Arbeit erwähnt, wurde die Öffentlichkeit erst gegen Ende der 1970er Jahre auf die Thematik der besonderen Begabungen aufmerksam, womit eine Entdeckung von besonderen Begabungen im Schulalter wahrscheinlicher war.

Akquiseversuch zur 1. Vorannahme

-> beruflich situiert mit dreißig Jahren, Testzeitpunkt relevant:

Im Sinne dieser Vorannahmen inserierte ich im August 2005 mein Gesuch nach Personen mit einem IQ von mindestens 130, welcher durch die Teilnahme an einem anerkannten Testverfahren zertifiziert sein sollte. Diese per Definition ‚Hochbegabten‘ sollten im Alter von etwa 30 Jahren sein.

Im Internetforum von www.logios.de, in dem ich inserierte, erhielt ich zunächst eine Reaktion von einem ‚Hochbegabten‘ aus dem deutschsprachigen Ausland. Da ich mich jedoch auf Deutschland beschränken wollte, um die Vergleichbarkeit in den Fördermöglichkeiten der ‚Hochbegabten‘ zu wahren, kam ein Interview nicht zustande.

Im Oktober 2005 inserierte ich mein Gesuch in der Mitgliederzeitschrift von Mensa e.V.. Erneut suchte ich nach Personen mit einem IQ von mindestens 130 und somit per Definition ‚Hochbegabten‘, die zudem etwa dreißig Jahre alt sein sollten und sich für ein Interview bereit erklären würden. Daraufhin bekam ich mehrere Dutzend Angebote, die ich aufgrund der Vielzahl nicht alle annehmen konnte. Kennzeichnenderweise kamen nahezu alle Angebote – so stellte sich nach Nachfrage heraus - von akademischen Mensa-Mitgliedern. Ich führte schließlich zwei Interviews mit akademischen Mensanern⁶ aus dem ländlichen Raum durch. Davon war eine Interviewte in der Kindheit getestet worden, die andere erst im Erwachsenenalter. Beide hatten mehr oder minder keine Berufserfahrung. Sie wurden per Zufallsprinzip ausgewählt.

1. Kontrastierung

-> per Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ ab IQ 130 beruflich situiert mit dreißig Jahren

-> Mann – Frau; Stadt - Land:

Zur maximalen Kontrastierung entschied ich mich dann zunächst dazu, potentielle Interviewpartner männlichen Geschlechts aus städtischem Heimatmilieu zu suchen.

⁶ Die Mitglieder des Vereins ‚Mensa e.V.‘ bezeichnen sich gewöhnlich als Mensaner beziehungsweise Mensanerinnen.

Aufgrund der Komplexität und der dadurch geringeren Wahrscheinlichkeit, potentielle Interviewpartner zu finden, verzichtete ich auf die Bedingung des Testzeitpunktes.

Akquiseversuch zur 1. Kontrastierung

-> per Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ ab IQ 130 beruflich situiert mit dreißig Jahren

-> Mann – Frau; Stadt - Land:

Dazu nutzte ich die Interviewangebote aus der bereits erfolgten Akquise im MinD-Magazin von Mensa e.V. und mailte im April 2006 alle offensichtlich in Frage kommenden Personen noch einmal an. Diejenigen, bei denen ich mir unsicher war, klärte ich über die Eingrenzung meines Akquiseversuches auf und bat sie darum, sich im Falle der Erfüllung der gesuchten Kriterien erneut zur Verfügung zu stellen. Nach wie vor gab ich bei meiner Suche an, Personen im Alter von 30 Jahren mit einem zertifizierten IQ von mindestens 130 zu suchen.

Insgesamt gingen aus diesem Gesuch zwei Interviews mit akademisch ausgebildeten Mitgliedern von Mensa e.V. hervor. Beide waren im Erwachsenenalter getestet worden und einer von ihnen hatte Berufserfahrung.

2. Kontrastierung und Vorannahme

-> per Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ ab IQ 130

-> Bildungsstatus; Vereinsstatus bzgl. Mensa e.V.:

Als weiteren Schritt in meiner Akquise entschied ich mich nun zu einer Kontrastierung des Bildungs- und Vereinsstatus bezüglich Mensa e.V.

Die bisher geführten Interviews gaben mir lediglich einen Einblick in die Biographien von ‚hochbegabten‘ Mensanern und Akademikern. Ich hielt es nun jedoch für notwendig herausfinden, ob diese bestimmte Merkmale trugen, durch die sie sich von Nicht-Mensanern und Nicht-Akademikern unterscheiden. Durch die bereits geführten Interviews hatten sich meine ersten Vorannahmen mittlerweile insofern verlagert, als dass ich nun annahm, dass nicht der Intelligenztest an sich, sondern die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ durch die Umwelt und das daraus resultierende Begabungsselbstbild eine entscheidende Rolle in den Biografien jener besonders Begabten spielt. Der Testzeitpunkt der

bisher Interviewten stand zumindest in keinem erkenntlichen Zusammenhang zu einem besonders positiven oder negativen (berufs-)biografischen Lebensverlauf.

Im Zusammenhang der auf Lebensverläufe einwirkenden Umweltfaktoren erscheint mir der Bildungsstatus sowie der Vereinsstatus bezüglich Mensa e.V. von Bedeutung, da die Schule als „gigantische Instanz der sozialen Beeinflussung“ (FEND 1981, S. 263) und Mensa e.V. als (soziale) Bestätigung der Intelligenz und durch die Vergabe von exklusivem Zutrittsrecht zu Gruppierungen Gleichgesinnter maßgebliche Einflussfaktoren auf das Begabungsselbstbild darstellen (vgl. FEND/KNÖRZER/NAGL et al. 1976, S. 325f.).

Da ich bislang lediglich Akademiker und Mensaner untersucht hatte, sollten die weiteren Interviewten Nicht-Mensaner und Nicht-Akademiker sein, wobei sich sehr schnell herausstellte, dass diese Zielgruppe mit beiden Merkmalen in der Kombination und zusätzlich ab der gesuchten Altersstufe äußerst schwer aufzufinden war. Bezüglich der gesuchten Altersstufe stellte sich während der Erhebung heraus, dass bis zum Zeitpunkt der Veränderung des Untersuchungsdesigns erst einer der vier Interviewten beruflich Fuß gefasst hatte. Folglich konnte an der Altersstufe nicht weiter festgehalten werden. Trotz der offensichtlich fehlenden Berufserfahrung (immerhin hatte nur einer von vier Interviewten Berufserfahrung) im Alter von 30 Jahren entschied ich mich dazu, diese Altersstufe aufgrund der bereits geführten Interviews beizubehalten. Stattdessen gab ich die Bedingung der Berufserfahrung auf und beschloss, mich auf die Gesamtbiografie von per Zuschreibung ‚Hochbegabten‘ zu konzentrieren.

1. Akquiseversuch zur 2. Kontrastierung und Vorannahme

-> per Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ ab IQ 130

-> **Bildungsstatus; Vereinsstatus bzgl. Mensa e.V.:**

Das Angebot des vierten Interviewten, mein Gesuch auf den Verteiler der Ehemaligen der Deutschen Schülerakademie zu setzen, nahm ich gerne an. Auf die Angabe, dass ich Interviewte im Alter von etwa 30 Jahren mit einem nachweisbaren IQ von mindestens 130 suchen würde, folgten einige Angebote zu einem Interview. Diese Angebote kamen jedoch von (werdenden) Akademikern. Daraus hervorgehend führte ich letztendlich ein weiteres Interview im Juni 2006 mit einem Akademiker durch, der nicht Mitglied bei Mensa e.V. war.

Weiterhin auf der Suche nach nichtakademischen, mit einer ‚Hochbegabung‘ etikettierten Personen und möglichst nach Nicht-Mensanern, fragte ich im November 2006 telefonisch bei Mitarbeitern der ‚Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung‘ an, ob sie mir die Möglichkeit eines direkten Gesuches bei den Stipendiaten eröffnen könnten. Sie verwiesen mich jedoch an die Industrie- und Handelskammer in Bonn sowie an die Handwerkskammer in Köln, welche jeweils direkter Ansprechpartner für mich wären. Die ‚Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung‘ fördert junge Begabte mit Berufsausbildung ohne Studium. Die Stiftung kooperiert bei dieser Förderung unter anderem mit den Kammern.

Die mir zu meiner Anfrage vom Leiter der Stiftung empfohlenen Mitarbeiter der beiden Kammern versprachen, mein Gesuch in einem e-mail Verteiler bekannt zu geben beziehungsweise gezielt Personen darauf anzusprechen. Ob dies tatsächlich realisiert wurde, bleibt offen.

Des Weiteren gab ich mein Gesuch auf einem e-mail-Verteiler der Stipendiaten der ‚Studienstiftung des Deutschen Volkes‘ sowie der ‚Friedrich Naumann-Stiftung‘ bekannt. Beide Stiftungen fördern Begabte im Studium. Auf beiden e-mail-Verteilern bat ich die Stipendiaten um Vermittlung, falls ihnen eine Person mit nichtakademischem Hintergrund bekannt sei, der gleichzeitig eine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben wurde. Bedauerlicherweise erhielt ich keine positive Reaktion.

Mit der Bitte um Weitervermittlung von per Zuschreibung ‚hochbegabten‘ Nicht-Akademikern wandte ich mich zum zweiten Mal an alle Mensaner, die sich schon einmal für ein Interview zur Verfügung gestellt hatten. Obwohl ein Drittel von ihnen daraufhin erneut reagierte, blieb mein Gesuch erfolglos. Sie gaben an, keine passende Person zu wissen.

Einen weiteren Versuch, per Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ mit nichtakademischem Hintergrund zu akquirieren, stellte meine Anmeldung zur Premium-Mitgliedschaft im Online-Netzwerk für Geschäftskontakte, namentlich ‚XING‘ (damals noch unter ‚Open BC‘ bekannt), dar. Die Premium-Mitgliedschaft ermöglichte mir, mit Experten im Bereich ‚Hochbegabung‘ persönlich in Kontakt treten zu können und sie auf mein Gesuch aufmerksam zu machen. Die Plattform verfügt über eine Schlagwortsuche, die eine zielgenaue

Suche ermöglicht. Der Kontakt zu den Experten kam zustande, der Kontakt zu potentiellen Interviewpartnern jedoch nicht.

Eine Leiterin einer Praxis mit dem Arbeitsfeld ‚Hochbegabung‘ wies mich im Rahmen meiner Anfrage darauf hin, dass sie selbst ausschließlich mit akademisch ausgebildeten, besonders begabten Menschen arbeiteten.

2. Akquiseversuch zur 2. Kontrastierung und Vorannahme

-> per **Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ ab IQ 130**

-> **Bildungsstatus; Vereinsstatus bzgl. Mensa e.V.:**

Da das Forum von www.hochbegabte-erwachsene.de genau auf meine Zielgruppe zugeschnitten zu sein schien, versuchte ich zunächst, alle gesuchten Komponenten in einer Person zu finden. Ich suchte in meinem Forumbeitrag von November 2006 nach Personen im Alter von 30 Jahren, denen eine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben wurde und die gleichzeitig bereits in der Kindheit getestet wurden, keine Akademiker und im Idealfall keine Mitglieder bei Mensa e.V. sind.

Trotz Zuschnitt des Forums auf meine Zielgruppe, traf ich Personen mit dieser komplexen Merkmalskonstellation auch dort nicht an.

3. Akquiseversuch zur 2. Kontrastierung und Vorannahme

-> per **Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ ab IQ 130**

-> **Bildungsstatus; Vereinsstatus bzgl. Mensa e.V.:**

Die Misserfolge bei meinen weiteren Akquiseversuchen zwangen mich zu einer erneuten Revision des Untersuchungsdesigns. Ich entschied mich dazu, die Eingrenzung auf das Lebensalter von etwa dreißig Jahren aufzuheben um mich nicht unnötig gegenüber älteren potentiellen Interviewpartnern zu verschränken. Da sich mittlerweile herausgestellt hatte, dass sich der Schwerpunkt meiner Arbeit auf die Bedeutung der Zuschreibung ‚Hochbegabung‘ in der Biografie besonders begabter Erwachsener verlagert hatte, sah ich die Begrenzung auf ein bestimmtes Lebensalter als unnötig an. Hingegen durfte das Lebensalter von dreißig Jahren nicht unterschritten werden, da nach wie vor die Gesamtbiografie im Vordergrund stehen sollte.

Schließlich inserierte ich ein weiteres Mal im Forum www.hochbegabte-erwachsene.de sowie in folgenden Online-Foren zur Thematik der ‚Hochbegabung‘:

www.mobymind.de

www.logios.de und

www.stormingbrains.de.

Ich suchte nun nach Interviewpartnern ab dem Alter von 30 Jahren, deren besondere Begabungen mit einem IQ von mindestens 130 durch die Teilnahme an einem anerkannten Testverfahren als ‚Hochbegabung‘ zertifiziert wurde und die über keine akademische Ausbildung verfügen. Die Bedingung, dass die gesuchten Personen zudem nicht bei Mitglied bei Mensa e.V. sein sollten, erwähnte ich aufgrund der weiteren Eingrenzung des gesuchten Personenkreises nicht.

Die Inserate in den Foren von www.logios.de und www.mobymind.de zogen letztendlich kaum bis gar keine Reaktionen von Forenmitgliedern nach sich, immerhin resultierte aber ein Interview mit einem Nicht-Akademiker sowie Nicht-Mensaner aus meinem Inserat im Forum auf www.logios.de. Seine Biografie erschien mir im Hinblick auf die Bedeutung der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ sehr interessant, da er sich eine ‚Hochbegabung‘ ohne ein nachweisbares Testergebnis selbst zuschrieb.

Einige Teilnehmer der Foren von www.stormingbrains.de sowie von www.hochbegabte-erwachsene.de signalisierten mir hingegen ablehnendes Verhalten, indem sie die Untersuchung aufgrund des veränderten Aufrufes, aber auch aufgrund des fehlenden finanziellen Anreizes für die Probanden als unseriös bezeichneten.⁷ Dass sich trotz meines gezielten Aufrufes nach nichtakademischen ‚Hochbegabten‘ immer wieder Akademiker im Forum zu Wort meldeten und zu einem Interview zur Verfügung stellten, ist möglicherweise mit der Tatsache erklärbar, dass weitaus mehr Menschen mit akademischen Hintergrund online sind als jene ohne akademischen Status.⁸ Es weist jedoch auch auf das sehr große Mitteilungsbedürfnis vieler Menschen mit (selbst-)zugeschriebener ‚Hochbegabung‘ hin. Dieses scheint selbst dann ungebremst zu sein, wenn sie offensichtlich nicht angesprochen sind.

⁷ Vgl. Netzwerk Hochbegabte-Erwachsene.de.

URL: <http://hochbegabte-erwachsene.de/forum/viewtopic.php?t=1416&postdays=0&postorder=asc&start=0> (Zugriff am 16.01.2007).

⁸ Vgl. Bundesverband deutscher Banken.: Einkaufen via Internet. Stand und Perspektive des E-Commerce. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken (Online-Monitor IV), S. 2.. URL: http://www.bdb.de/pic/artikelpic/082004/um0408_pg_OLM_IV.pdf (Zugriff am 02.04.2007).

Viele Mensaner zeichneten sich jedoch nicht nur durch ein überdurchschnittliches Mitteilungsbedürfnis aus, sondern zudem durch ihr Engagement bezüglich meiner Arbeit. Nicht nur die erneute Kontaktierung zur Akquise von Nicht-Mensanern dient dazu als Beispiel; ebenso erhielt ich Anfragen bezüglich des Zeitpunktes der Fertigstellung sowie der Möglichkeit des Erwerbs der Arbeit.

Manche boten mir aus Eigeninitiative heraus an, mein Gesuch auf ihnen bekannte Online-Verteiler zu setzen. Andere warben auf direktem Wege passende Personen für meine Untersuchung, von denen ich tatsächlich eine Mensanerin mit nichtakademischem Hintergrund interviewt habe.

In einigen persönlichen Reaktionen, die ich unabhängig voneinander per e-mail erhielt, sprachen mir die Absender ihre Erleichterung darüber aus, dass sich die Forschung endlich mit der Thematik der ‚Hochbegabung‘ bei Erwachsenen auseinandersetzt. Möglicherweise verstärkt diese Wahrnehmung mancher Personen ihr Mitteilungsbedürfnis.

Ich versuchte, mit allen Beiträgen zu meinem Inserat offen umzugehen, seien es positive oder negative Beiträge. Auf Dialoge mit Teilnehmern im Forum ließ ich mich insoweit ein, wie ich der Meinung war, durch meine Beiträge nicht den weiteren Untersuchungsablauf zu gefährden. Tiefergehende Details über meine Arbeit und deren Inhalte verschwieg ich. Diese weitgehende Offenheit war meines Erachtens die einzige Möglichkeit, Vertrauen zu schaffen und möglichst viele Interessenten zu einem Interview zu bewegen. Letztendlich hatte sich die negative Stimmung in den Foren durch andere Forenmitglieder stabilisiert, die im Forum Fürsprache für meine Arbeit einlegten und sich in diesem Zuge für ein Interview anboten. Zwei davon kamen schließlich zustande. Bei diesen zwei Interviewten handelt es sich um per Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ mit nichtakademischem Hintergrund. Sie sind keine Mitglieder bei Mensa e.V..

5 Die Auswahl der Eckfälle

Nachdem nun der lange Weg des Datenerhebungsprozesses bis zur letztendlichen Datensammlung dargestellt wurde, soll auch die Auswahl der beiden Eckfälle kurz erläutert werden:

Die beiden Eckfälle wurden aufgrund ihrer flüssigen und auf den ersten Blick relativ detailgetreuen Narration ausgewählt. Sie befinden sich zwar etwa im selben Lebensalter, jedoch können sie im Hinblick auf ihr Geschlecht, ihren Testzeitpunkt sowie ihren Vereinsstatus bei Mensa e.V. maximal kontrastiert werden.

Der erste Eckfall (Doris Freund) wurde im November 2005, der zweite Eckfall (Peter Weber) im Juni 2006 ausgewählt. Die Auswahl fand folglich jeweils unmittelbar nach der Durchführung des (Erst-)Interviews statt.

Im nun nachfolgenden Empirieteil werden die beiden Eckfälle jeweils knapp vorgestellt sowie die jeweilige Interviewsituation beschrieben. Im Anschluss daran werden bei beiden die ausführliche Analyse des Interviews sowie eine Abstraktion der Ergebnisse in die Gesamtformung des jeweiligen Falls vorgenommen. Bei Peter liegen Besonderheiten im Analyseprozess vor, die einen Umweg in der Analyse notwendig machten und die in den zusätzlichen Kapiteln erläutert werden sollen.

II *Empirie*

6 Eckfall 1

6.1 Kurzportrait des Falls

Doris Freund⁹ ist zum Interviewzeitpunkt nahezu vierunddreißig Jahre alt. Sie ist verheiratet und hat vier Kinder. Aufgewachsen in einer bildungsfernen Familie des landwirtschaftlichen Milieus, kann man die ausgebildete Ingenieurin als Bildungsaufsteigerin bezeichnen. Zu Zeiten des Interviews vollzieht sie den Quereinstieg in das Berufsschullehramt.

Einen IQ-Test hat Doris Freund erst wenige Jahre vor dem Interview im Erwachsenenalter abgelegt. Zwar wurde ihr bereits im Kindesalter durch ihr Umfeld anhand ihrer besonderen Fähigkeiten eine überdurchschnittliche Begabung signalisiert, jedoch entschloss sie sich eigenen Angaben nach schließlich zu einem IQ-Test, um sich ihrer Begabung sicher zu sein.

6.2 Setting der Datenerhebung

Kontaktaufnahme

Die Kontaktaufnahme zu Doris Freund erfolgte über eine Suchanzeige in der Oktober-Ausgabe der Mitgliederzeitschrift MinD (Mensa in Deutschland) des Vereins Mensa in Deutschland e.V.. „Mensa ist ein weltweiter Verein für hochbegabte Menschen jeden Alters mit derzeit etwa 100.000 Mitgliedern, davon über 5.000 in Deutschland. Mensa hat zum Ziel, hochintelligente Menschen zusammenzubringen — über lokale, überregionale und internationale Treffen, Interessen- und Diskussionsgruppen.“¹⁰ Ende August hatte ich mich per e-mail an den im Internet angegebenen Ansprechpartner für Mensa e.V. mit der Frage gewandt, ob es nicht möglich sei, durch Werbung, durch das Aufsuchen von Treffpunkten, durch Verteiler, Mitgliedermagazine oder ähnliches Interviewpartner für mein Anliegen zu akquirieren.

⁹ Wie alle sensiblen Daten in dieser Arbeit, so wurde auch der reale Name von Doris Freund anonymisiert.

¹⁰ Mensa in Deutschland e.V.. URL: <http://www.mensa.de/index.php?id=56> (Zugriff am 01.08.2006).

In der Oktober-Ausgabe der Mitgliederzeitschrift MinD inserierte ich in Form einer Anzeige am Schwarzen Brett, welche ich folgendermaßen formulierte:

Hochbegabung bei Erwachsenen: Interviewpartner/innen gesucht!

in meiner Diplomarbeit möchte ich mich mit den Lebensentwürfen junger hochbegabter Erwachsener auseinandersetzen. Dazu suche ich Menschen und Menschen im Alter von ca. 30 Jahren, die sich für ein Interview zur Verfügung stellen. Die Daten werden selbstverständlich anonymisiert.

Wer sich für ein Interview zur Verfügung stellen möchte oder Fragen dazu hat, meldet sich bei:

Daniela Peterhoff

{Angabe der e-mail-Adresse}

{Angabe der Telefonnummer}

Um die Anzeige so gut wie möglich an den Jargon und den Stil der Mitglieder des Vereins anzupassen, suchte ich mir zuvor eine Online-Version des Mitgliedermagazins aus dem Internet heraus und rezipierte die enthaltenen Inserate. Diese waren meiner Meinung nach seriös formuliert und im Umfang ziemlich knapp gefasst, was jedoch auf eine Zeichenbeschränkung durch die Redaktion des Magazins zurückgeführt werden kann, die mir zur Erstellung meiner Anzeige ebenfalls bekannt war.

Doris Freund meldete sich telefonisch auf meine Anzeige. Bei diesem Telefonat fragte sie mich, ob ich noch Interviewpartnerinnen suchen würde, um welches Studienfach es sich handelt und welche Voraussetzungen Interviewpartner mitbringen müssen. Dem voran fragte sie mich, ob wir uns duzen könnten. Ich willigte ein. Bezüglich ihrer Fragen teilte ich ihr mit, dass ich noch auf der Suche nach Interviewpartnern sei, dass es sich um das Fach Erziehungswissenschaft Fachrichtung Erwachsenenbildung handele und dass die Interviewpartner aus methodischen Gründen ca. 30 Jahre alt sein müssten. Ihre Frage, ob sie mit 33 Jahren noch in den gesuchten Rahmen passen würde, bejahte ich. Menschen unter 30 Jahren könne ich aber aufgrund ihrer zumeist mangelnden beruflichen Erfahrung und aus Gründen der Vergleichbarkeit nicht in die Untersuchung einbeziehen. Ich fügte hinzu, dass alle Interviewpartner bei Fertigstellung ein Exemplar der Arbeit ausgehändigt bekommen werden. Daran zeigte sich Doris

Freund sehr interessiert. Konkret zur Durchführung des Interviews wollte sie von mir wissen, ob sie viele Fragen beantworten müsse und wie lange das Interview in etwa dauern würde. Ich sagte ihr, dass der Verlauf des Interviews ganz von ihr und ihrer Gesprächsbereitschaft abhängen würde und dass ich diese Frage nicht pauschal beantworten könne.

Während des Telefonats erwähnte sie, dass sie aus X-Stadt komme und vier Kinder habe. Letzteres teilte sie mir möglicherweise deshalb mit, weil sie im Hintergrund meinen kleinen Sohn schreien hörte. Aufgrund der Tatsache, dass ich bei Annahme des Telefonats und währenddessen keine Möglichkeit der Notizaufzeichnung hatte, konnte ich mir ihre Kontaktdaten zunächst nicht notieren, was ich ihr mitteilte. Wir trafen die Vereinbarung, dass ich sie sobald wie möglich zurückrufen würde. Bei diesem zweiten Telefonat verabredeten wir uns für den 12.11.2005 um 13 h am Bahnhof von X-Stadt. Früher hätte sie keine Zeit, da sie Ende Oktober erst frisch in ein neues Arbeitsverhältnis treten würde und deshalb vermutlich viel mit der Umstellung darauf beschäftigt sein würde. Sie bot mir an, mich am Bahnhof von X-Stadt abzuholen. Ich nahm das Angebot an. Wir verblieben dabei, kurz vor dem Interviewtermin noch einmal Rücksprache wegen der genauen Uhrzeit und der Kleidungswahl zur besseren Erkennung zu halten.

Wenige Tage vor dem Interviewtermin rief mich Doris Freund noch einmal an, um nachzufragen, ob es bei dem verabredeten Termin bleibt und um mir mitzuteilen, wie sie am 12.11.2005 wahrscheinlich gekleidet sein würde. Ich sagte ihr, dass ich sie sowieso noch vor dem Termin angerufen hätte und bat sie auch darum, am Interviewtermin für eine ungestörte Atmosphäre und wegen der Aufnahme des Interviews mit einem Diktiergerät für die Versorgung mit Strom zu sorgen. Sie sagte mir daraufhin, dass zwar der Geburtstag ihrer Zwillingkinder gefeiert werden würde, sie aber für eine ungestörte Atmosphäre sorgen würde. Meinen Vorschlag, den Termin aufgrund dessen zu verschieben, lehnte sie ab.

Interviewsituation

Wie verabredet kam ich am 12.11.2005 gegen 13h am Bahnhof von X-Stadt an. Kurz vor meiner Ankunft rief ich Doris Freund von meinem Handy aus an um ihr mitzuteilen, dass ich aufgrund einer Zugverspätung vermutlich 5 Minuten später eintreffen würde. Bei meiner Ankunft in X-Stadt erkannte ich sie anhand ihrer mir

zuvor beschriebenen Jacke und Frisur. Wir begrüßten uns und gingen gemeinsam zu ihrem Auto. Währenddessen und während der Fahrt zu ihr nach Hause unterhielten wir uns über das Stillen, Säuglinge, die Organisation der Hausarbeit und über mein Forschungsinteresse - die Förderung von besonders begabten Erwachsenen. Da sie wissen wollte, wie ich auf dieses Thema gekommen war, erzählte ich ihr, dass in meinem Bekanntenkreis zwei Personen eine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben wurde und dass diese Personen – entgegen der geläufigen Annahme – eher Probleme haben, sich beruflich zu etablieren. Von diesem Thema ausgehend kamen wir auf die Notwendigkeit einer Förderung von besonders begabten Erwachsenen zu sprechen. Doris Freund zeigte ein sehr großes Interesse an den Ergebnissen meiner Arbeit. Ich wiederholte noch einmal, dass ich ihr bei Fertigstellung der Arbeit ein Exemplar aushändigen würde. Während der Fahrt erzählte sie mir ein wenig über X-Stadt.

In ihrem Haus angekommen, begrüßten wir ihre vier Kinder, ihren Mann sowie ein paar weitere Kinder, die sich gerade zum Mittagessen an einem Tisch zusammengefunden hatten. Wie mir bereits bekannt war, feierten die Zwillingkinder ihren Kindergeburtstag. Ich erinnerte Doris Freund freundlich an die Notwendigkeit einer ungestörten Atmosphäre, woraufhin sie mich in den Büroraum führte. Die Türe dieses Raumes konnte verschlossen werden, so dass wir tatsächlich ungestört waren. Auch Steckdosen für das Aufnahmegerät waren ausreichend vorhanden. Sie rückte zusätzlich zum gewöhnlichen Bürostuhl einen weiteren Stuhl an den Schreibtisch, auf dem ich Platz nahm. Wir saßen damit nebeneinander, wobei ich mich auf dem Stuhl so positionierte, dass ich ihr faktisch gegenüber saß.

Vor Interviewbeginn händigte mir Doris Freund den erfragten Nachweis über ihren IQ aus. Ebenso stellte sie Getränke bereit. Ich machte eine kurze Testaufnahme mit dem Diktiergerät. Nachdem ich das Band zum Interview anschaltete, erklärte ich Doris Freund noch einmal den genauen Ablauf des Interviews.

Das Interview begann um kurz vor 14h und dauerte insgesamt über eine Stunde. Währenddessen wurden wir nicht gestört. Ein paar Male schellte es entweder an der Türe oder ein Telefon in einem anderen Zimmer, wovon sich Doris Freund

scheinbar nicht beeindrucken ließ. Insgesamt wirkte sie sehr ruhig und gelassen. Nach dem Interview bedankte ich mich bei ihr für das interessante Interview.

Kurz nach dem Interview erwähnte sie, dass um 16h ihre Schwiegereltern zu Besuch kämen, die noch nie bei ihr in X-Stadt zu Besuch gewesen wären und zu denen sie kein gutes Verhältnis habe. Aufgrund dessen sei sie an diesem Tage etwas aufgeregt. In Anbetracht dieses Hinweises und dem zusätzlichen Umstand, dass zeitgleich zum Interview die letzten Vorbereitungen für den Kindergeburtstag getroffen wurden beziehungsweise offenbar schon erste Gäste eintrafen, erstaunte mich die scheinbar gelassene Haltung, die sie mir gegenüber während des Interviews zeigte.

Unmittelbar nach dem Interview brachte mich Doris Freund in ihrem Auto zum Bahnhof zurück. Auf der Fahrt sprach sie über ihre Freundschaftsbeziehungen, die sich seit ihrer Mutterschaft gewandelt hätten.

Am Bahnhof verabschiedeten wir uns und verblieben dabei, dass ich mich bei ihr melden würde, sobald die Arbeit fertig gestellt sei.

6.3 Formale Textsortenanalyse

Das Interview mit Doris Freund ist das erste von neun geführten Interviews. Es ist zudem das erste Interview, welches ich überhaupt geführt habe.

Wie alle Interviews im Rahmen dieser Arbeit wurde es nach der von Fritz Schütze vorgeschlagenen Technik zur Erhebung von autobiografisch-narrativen Interviews geführt (vgl dazu Kapitel 3.3.).

Auf den Vorschlag der Interviewten hin duzten wir uns seit dem ersten Telefonat. Diese Nähe ist bei nahezu allen Interviewten bis auf einen beobachtbar. Möglicherweise resultiert die fehlende Distanz aus dem geringen Altersunterschied zwischen der Interviewten und mir, möglicherweise ist zudem die fehlende Distanz in Online-Foren die Ursache, in denen man sich in der Regel duzt.

Die Gemeinsamkeiten ‚Kinder‘ und ‚Bezug zur Thematik der ‚Hochbegabung‘, über die sich auf dem Weg zum Ort des Interviews unterhalten wurde (vgl. Setting

der Datenerhebung) haben zu einem raschen Aufbau einer Vertrauensbasis mit Doris Freund geführt, worauf das Adverb „nochmal“ (Zeile 1) sowie die Feststellung „ja eigentlich schon kennengelernt“ (Zeile 5) hinweist.

Während des Interviews verwenden beide Interaktanden eine alltagsweltliche Sprache. Die Interviewte spricht durchweg reines Hochdeutsch. Lediglich die Aussprache von ‚ch‘ als ‚sch‘ weist auf einen Dialekt hin. Dieser kann anhand von Literatur als für die Region typisch nachgewiesen werden (vgl. POST 1992, S. 95).

Das Interview mit Doris Freund kann in verschiedene Schritte unterteilt werden:

Im ersten Schritt von Zeile 1-4 kündigt ich als Interviewerin nähere Informationen zum Interview an, setze jedoch zunächst von Zeile 5 bis 49 mit der Vorstellung der eigenen Person und der Forschungsarbeit fort. In Zeile 49 bis Zeile 71 gebe ich einen genauen Überblick über die einzelnen Interviewphasen. Der Erzählimpuls wird ab Zeile 72 gesetzt und geht bis Zeile 84. Doris Freunds Erzählung, der maßgebliche Schritt des Interviews, beginnt gleich eine Zeile darauf folgend mit Zeile 85. Die Erzählung endet mit Zeile 831. Es folgt der Nachfrageteil mit Zeile 834, der mit Zeile 1242 endet. Den letzten Schritt des Interviews stellt schließlich die Danksagung dar, welche die Zeilen 1243 bis 1246 füllt.

Der Vorspann zur Erzählung

- 1 I: Also ich erkläre dir jetzt auch nochmal alles wie das mit
2 D: mhm
3 I: dem Interview funktioniert (-) also die Reihenfolge und so
4 D: mhm
5 I: Also jetzt haben wir uns ja eigentlich auch schon kennengelernt also
6 D: mhm
7 I: eh was ich mache weißt du (,) also
8 D: ja
9 I: Erziehungswissenschaft an der Uni Frankfurt und im siebten Semester
10 D: mhm
11 I: studiere ich .. und ehm ja ich führe halt im Rahmen meiner Diplomarbeit
12 Interviews durch (,) die ehm eigentlich nächstes Jahr anfängt also
13 D: mhm
14 I: dann möchte ich die Anmeldung abgeben (.)
15 D: Ah ok das ist ja super
16 I: ja
17 D: mhm

- 18 I: .. und ehm ich habe auch schon einige Interviews geführt (-) und jetzt im
19 Rahmen das sind autobiografisch-narrative Interviews
- 20 D: mhm
- 21 I: also (,) wo ehm praktisch du mir etwas erzählst
- 22 D: mhm
- 23 I: und ehm generell ist es halt ehm so dass ich mich halt mit der Forschung (
24) das haben wir zwar eben schonmal kurz angesprochen
- 25 D: ja
- 26 I: aber ich sag es dir lieber nochmal
- 27 D: ja
- 28 I: dass wir halt ehm also dass ich mich mit hochbegabten Erwachsenen
29 beschäftige und ehm die erforschen möchte weil es in dem Bereich
30 eigentlich nicht viel gibt (.)
- 31 D: mhm
- 32 I: und ehm die ganze Forschung zu Kindern und so weiter ehm die ist halt (,
33 ja eigentlich hört die ja klar beim Erwachsenenalter auf (.)
- 34 D: mhm
- 35 I: ja und ehm also das Thema meiner Diplomarbeit&das weißt du noch nicht
36 das ist eben ehm die ehm Relevanz der sozialen Zuschreibung
37 Hochbegabung also ich sag schon
- 38 D: mhm ja ok
- 39 I: soziale Zuschreibung
- 40 D: mhm
- 41 I: weil das ist ja so ein Begriff wo jeder eben was Bestimmtes darunter
42 versteht
- 43 D: ja
- 44 I: aber ehm was es eben vielleicht gar nicht unbedingt ist also
- 45 D: mhm
- 46 I: also es muss halt ehm jeder gucken was er damit assoziiert (.) und ehm im
47 Kontext von Biografie und Berufsbiografie (.)
- 48 D: mhm
- 49 I: also in seiner Biografie (.) ja und das Interview besteht aus vier Phasen (-)
- 50 D: mhm
- 51 I: und wir sind jetzt eigentlich gerade mitten in der Ersten schon
- 52 D: ja ja
- 53 I: in der Einstiegsphase und ehm danach kommt eben die Haupterzählung (-)
54 also wo praktisch du daran bist
- 55 D: ja
- 56 I: und mir deine Geschichte erzählst (-) dann ehm danach ehm kommt eine
57 Nachfragephase wo ich mir
- 58 D: ah
- 59 I: die Fragen die ich mir notiere die ich eventuell habe dann nochmal ehm ..
60 fragen kann (-)
- 61 D: mhm
- 62 I: weil ehm ich muss mir die aufschreiben sonst habe ich die irgendwie
63 wieder vergessen
- 64 D: ja klar ja
- 65 I: nachher (.) und dann am Ende ehm möchte ich halt wenn wenn das eben
66 möglich ist dass du irgendwie noch so eine Bilanz über dein Leben
- 67 D: ah ok ok mhm
- 68 I: ziehst

- 69 D: mhm
70 I: wie du das findest
71 D: mhm
72 I: ehm .. ja und jetzt möchte ich dich einfach bitten mir deine
73 Lebensgeschichte zu erzählen
74 D: ((lacht auf)) ok
75 I: also eigentlich alles was du für wichtig empfindest darin&also da setze ich
76 überhaupt keine Schwerpunkte
77 D: ok
78 I: das kannst du selber entscheiden (-) ehm und du kannst dir auch soviel Zeit
79 nehmen wie du möchtest (-) ich werde dich da nicht unterbrechen (-)
80 D: aha (?)
81 I: ehm und zwar mache ich mir einfach nur die Notizen
82 D: ja ok
83 I: für mich (.) ja (,) das war es eigentlich (.) danach bin ich dann daran ((lacht
84 kurz auf))
85 D: ((lacht kurz auf)) ok (4 sek) so dann fange ich an (.)
86 I: mhm
-

Während der Vorstellung meiner Person sowie meiner Forschungsarbeit fällt zunächst die häufige Verwendung des Partikels „also“ auf, das der Konkretisierung des Gesagten dient. Insgesamt vierzehnfach wird dieses Partikel von mir bis zu Beginn der Haupterzählung Doris Freunds genannt. Interessant ist, dass sie zu Beginn ebenfalls mit Hilfe dieses Partikels in die Erzählung einsteigt und es darauf noch zwei weitere Male relativ zu Anfang der Erzählung verwendet. Möglicherweise deutet dies auf eine Anpassung an meinen Sprachstil hin. Die Interviewte gibt an einigen Stellen Signale der Startbereitschaft des Erzählens, die darauf hinweisen, dass dieser Schritt auch hätte abgekürzt werden können. Beispielsweise fällt in Zeile 38 ein „ok“, das durch die Verwendung von weiteren - teils sogar in unmittelbarer Folge wiederholten - Partikeln der Zustimmung wie „ja ja“ (Zeile 52), „ah ok ok mhm“ (Zeile 67) eine nachdrückliche Bedeutung erhält. Die Bekanntgabe des genauen Arbeitsthemas im Feld der ‚Hochbegabung‘ durch mich ist als kritisch anzusehen, da die Interviewte ihre Erzählung möglicherweise daraufhin ausrichten könnte. Diese Gefahr besteht allerdings bereits in der unvermeidbar gezielten Suche nach per Zuschreibung ‚hochbegabten‘ Interviewpartnern. Die Nebeninformation „also eigentlich alles was du für wichtig empfindest“ (Zeile 75) hat offensichtlich einen Rückkoppelungseffekt auf die Erzählung Doris Freunds, wie ihre Kommentierung „ja jetzt muss ich überlegen was wichtig ist“ in Zeile 96 zeigt.

Die Erzählung

Die Erzählung selbst kann dahingehend gegliedert werden, als dass sich die Interviewte bis Zeile 688 im Sachverhaltsschema des Erzählens befindet, was sie solange beibehält, bis sie in der Gegenwart des Interviewzeitpunktes angelangt ist. Ab Zeile 690 beginnt daraufhin die Vorkoda-Phase, welche in Zeile 776 von der Koda „ja .. und dann ja das ist so mein Leben“ abgelöst wird. Im Anschluss an die Koda wechselt Doris Freund dann bis Zeile 800 vom Sachverhaltsschema des Erzählens ins Sachverhaltsschema des Beschreibens und Argumentierens, wobei sie sich ausschließlich auf die Themenbereiche der Intelligenz und ‚Hochbegabung‘ bezieht und das Genannte somit auf den Themenbereich der Forschungsarbeit eingrenzt. Möglicherweise ist auch dies auf die Nennung des konkreten Forschungsfokus durch mich oder der gezielten Akquise nach Interviewpartnern zurückzuführen. Ab Zeile 802 folgt dann eine Bilanzierung, die ab Zeile 814 durch den kurzen Wechsel in das Sachverhaltsschema der Erzählung abgelöst wird. Dieses geht dann ab Zeile 740 fließend in das Sachverhaltsschema des Beschreibens über, mit welchem die Erzählung schließlich aufhört. Zu Beginn führt Doris Freund zunächst die für sie relevanten kognitiven Figuren in die Erzählung ein. Die wichtigsten Bezugspersonen sowie ihr Herkunfts- und Lebensmilieu bilden somit das soziale Rahmengerüst für die weitere Geschichte. Die detaillierten Schilderungen sowie insbesondere die häufige Verwendung des grammatikalischen Darstellungselementes der direkten Rede sind Kennzeichen einer „*dramatisch-szenischen Lebensablaufferzählung*“ (SCHÜTZE 1984, S. 90), welche gewöhnlich einen besonders lebhaften Eindruck beim Leser hinterlässt. Während der Erzählung der Interviewten fallen die häufigen Abbrüche von bereits begonnenen Sätzen auf, die vermutlich auf ihre Gedankensprünge zurückzuführen sind. Diese Strukturmerkmale der Erzählung verdeutlichen, dass sich Doris Freund von ihren Erlebnissen und den sich daraus ergebenden Einfällen leiten lässt und diese schließlich in Form von Darstellungen, Kommentaren und mittels indirekter oder direkter Rede veranschaulichter Szenen vor Augen führt. Die Orientierungsfolie stellt für sie das institutionelle Ablaufmuster der Schul- und Berufsbiografie dar. Familiäre Ereignisse werden grundsätzlich in dieses Ablaufmuster eingeordnet. Die Pausen in ihrer Erzählung nutzt sie häufig zum Nachdenken über nachfolgende Erzählinhalte oder zur Reformulierung des zuletzt Erzählten. An manchen Stellen der Erzählung schafft sie sich jedoch auch durch

die Kommentierung ihrer geistigen Aktivität Pausen, etwa wenn sie sagt „Englisch wieso habe ich Englisch gewählt“ (Zeile 319f.) oder „ja jetzt muss ich überlegen was wichtig ist“ (Zeile 96). Damit wechselt sie von der Inhaltsebene der Erzählung zurück auf die Kommunikationsebene der Erzählung (vgl. KALLMEYER/SCHÜTZE 1977, S. 12). An anderen Stellen wird der reflektierte Umgang mit der eigenen Biografie deutlich, etwa wenn sie sagt „achte Klasse war eine schlimme Zeit“ (Zeile 275).

Während der Erzählung gebe ich zweimal die Rückmeldung „o je“ (Zeile 359/437). Diese sind als kritisch anzusehen, da sie als Verstärkung des Gesagten dienen und somit die Erzählung beeinflussen könnten. Ebenso kritisch sind die Stellen anzusehen, an denen ich auflache, die Interviewte hingegen nicht (vgl. Zeile 294/334/847/909/938/971/1038/1240). Eine Besonderheit bei diesem Interview stellt die Tatsache dar, dass ich die Erzählung beende. Möglicherweise hat Doris Freund nonverbal signalisiert, dass sie ihre Erzählung nun abschließen möchte. Dies kann jedoch weder aus meinem Gedächtnis noch anhand des Transkriptes sicher bestätigt werden.

Die Nachfragen

Meine Nachfragen bestehen häufig aus Interpretationen (vgl. Zeile 904/1022f./1100) oder sind zu konkret (vgl. Zeile 975f./1050f./1091). Dem methodischen Ziel, durch Nachfragen weitere Narrationen zu erzeugen, wurde somit nicht beigegeben. Trotzdem kommt Doris Freund durch die Fragen erneut in einen Erzählfluss, was möglicherweise auf ihr großes Mitteilungsbedürfnis hindeutet. Diese Lesart wird auch durch den Eindruck gefestigt, dass Doris Freund bei einer Nachfrage am liebsten sofort mit einer weiteren Erzählung anfangen würde, worauf wie bereits im Vorstellungsteil die in Folge wiederholten Partikeln „ja jaja“ (Zeile 1023) hindeuten.

Auch die Erzählung im Nachfrageteil wird schließlich durch meine Person beendet (vgl. Zeile 1240).

6.4 Strukturelle Beschreibung

1. Segment (Zeile 87 – Zeile 95)

Die Herkunftsrahmung Doris Freunds im engsten Sinne - Eltern

- 87 D: also ich wurde ehm einundsiebzig geboren
88 I: mhm
89 D: als erste Tochter (-) meiner Eltern (-) also erstes Kind überhaupt
90 I: mhm
91 D: mein Vater war Landwirt zu der Zeit er hat dann nachdem er dann
92 geheiratet hat eine Umschulung gemacht der wurde dann Arbeiter
93 I: mhm
94 D: meine Mutter hat eine Büro (-) eh Lehre gemacht&Bürokauffrau die war
95 noch sehr jung als ich zur Welt kam (,)
-

Bis hier:

Doris Freund steigt mittels des Rahmenschaltelements „also“ in ihre Erzählung ein, wodurch sie den Übergang von der Ankündigung des Erzählbeginns aus Zeile 85 zum inhaltlichen Einstieg in die Erzählung vollzieht.

Sie beginnt den Einstieg in ihre Lebensgeschichte mit der Nennung des Geburtsjahrgangs, welchen sie durch das Weglassen der Information über das Jahrhundert mit „einundsiebzig“ (Zeile 87) abkürzt. Somit setzt sie die Kenntnis über das Jahrhundert ihres Geburtszeitpunktes von mir als selbstverständlich voraus, da es sich aufgrund ihres - mir bereits bekannten - Lebensalters von dreiunddreißig Jahren und aufgrund ihres Äußeren faktisch nur um das zwanzigste Jahrhundert handeln kann. Nach dieser Verortung ihrer Biografie auf der Zeitachse positioniert sie sich im Anschluss daran innerhalb der Familie als erste Tochter der Eltern. Während dessen hält sie ihre Stimme in der Schwebe, bis sie daraufhin verallgemeinert, dass sie überhaupt das erste Kind ihrer Eltern sei. Diese Verallgemeinerung wird erneut durch das Rahmenschaltelement „also“ eingeleitet.

Ab Zeile 91 schildert Doris Freund die berufliche Situation ihrer Eltern zum Zeitpunkt ihrer Geburt und beginnt somit mit der Beschreibung des sozialen Milieus ihrer Kindheit und der dieses Milieu determinierenden sozialen Einheit, die Familie. Zentrale Kategorien dabei sind der soziale Status („nachdem er dann geheiratet hat“ Zeile 91f.) und die berufliche Stellung der Eltern. Sie beginnt mit dem Vater, der zu dem Zeitpunkt Landwirt gewesen sei. Mit der Konkretisierung „zu der Zeit“ (Zeile 91) bezieht sich Doris Freund auf die Nennung ihres

Geburtszeitpunktes in Zeile 87. In diesen Zeitraum fällt auch die Eheschließung der Eltern. Die Kopplung des Berufsbildes des Vaters an diese bestimmte Zeitspanne fordert von Doris Freund die Detaillierung ein, welche berufliche Tätigkeit ihr Vater denn nach dieser Zeit ausgeübt hatte. Dieser Detaillierung kommt sie unmittelbar im Anschluss daran nach, wobei sie deutlich macht, dass ihr Vater nach der Heirat – vermutlich ihrer Mutter - eine Umschulung zum Arbeiter vollzogen habe. Auf diesen Umstand geht sie jedoch nicht näher ein; ich erfahre nichts über den Grund dieser Umschulung. Es kann an dieser Stelle lediglich die Vermutung angestellt werden, dass die Hochzeit und das eventuell bereits geplante Kind ein Bedingungsfaktor für die Umschulung darstellen, da Doris Freund erstere als Fixpunkt einführt, anhand dessen sie die Umschulung zeitlich verortet („er hat dann nachdem er dann geheiratet hat eine Umschulung gemacht“ (Zeile 91f.)). In diesem Fall könnte die berufliche Neuorientierung als eine Maßnahme gedeutet werden, die zu erhöhter finanzieller Sicherheit und einem geregelten Leben zugunsten der Familie beitragen soll, welche der Vater als Familienoberhaupt zu gewährleisten hat – jedoch als Landwirt möglicherweise bislang nicht hatte.¹¹ Eine andere Lesart wäre, die Umschulung des Vaters als eine konkrete Reaktion auf die weitläufigen agrarpolitischen Veränderungen in Gestalt des Mansholt-Plans Anfang der 1970er Jahre zu sehen.¹² Festhalten kann man an dieser Stelle nur den Tatbestand, dass die Umschulung des Vaters vom Landwirt zum Arbeiter in jedem Fall einen beruflichen Abstieg zum Geburtszeitpunkt seines ersten Kindes Doris Freund bedeutet.

Nach dieser knappen Erörterung des beruflichen und sozialen Status des Vaters zum Zeitpunkt ihrer Geburt fügt Doris Freund ihre Mutter durch die Beschreibung ihrer beruflichen Position zum Zeitpunkt ihrer Geburt nach gleichem Schema in den Erzählstrang ein. Sie erzählt, dass ihre Mutter zur Bürokauffrau ausgebildet wurde. Dabei weisen die Stimme in der Schwebe sowie das kurze Stocken, was sich in „eh“ während des Ausspruches „Büro (-) eh Lehre“ (Zeile 94) ausdrückt,

¹¹ Diese Sicherheit kann der seit den 1950er Jahren vom Umbruch begriffene Landwirtschaftssektor den darin Beschäftigten kaum noch bieten. Der Wandel zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft ließ den Agrarbereich an Bedeutung verlieren, der dadurch immer häufiger von staatlichen Zuschüssen abhängig wurde. Derart schlechte Bedingungen führen zu einer breiten Verunsicherung unter den Landwirten, die bis zur Aufgabe des Hofes führen kann (vgl. FLIEGE 1998, S. 66f.).

¹² Im Rahmen dessen existenzfähige Betriebe großzügig finanziell unterstützt wurden und gleichzeitig nicht-rentablen Höfen erschwerende Auflagen erteilt wurden, um sie faktisch zur Aufgabe zu bewegen (vgl. FLIEGE 1998, S. 66f.).

darauf hin, dass ihr diese Bezeichnung zunächst nicht einfällt. Darauf weist auch der darauf folgende, schnelle Anschluss „&Bürokauffrau“ (Zeile 94) hin, der wie ein Einfall wirkt. Auch über die Mutter wird eine kurze Information zum sozialen Status gegeben: Doris Freund fügt der Beschreibung des beruflichen Status hinzu, dass ihre Mutter bei ihrer Geburt „noch sehr jung“ (Zeile 95f.) gewesen sei. Dass sie diesen Zusatz mit dem bestimmten Artikel „die“ anstelle des Personalpronomens „sie“ als Bezeichnung für ihre Mutter einleitet, drückt an dieser Stelle eine Distanzierung zu ihr aus. Das Partikel „noch“ in ihrer Aussage verstärkt die durch ihre Deskription „sehr jung“ ohnehin schon ausgelösten Eindruck der frühen Mutterschaft, deren Ursache nicht näher erläutert wird.

In der Nennung dieser zentralen Kategorien deutet sich Doris Freunds persönliches Relevanzsystem an, was sich in ihrer fortschreitenden Erzählung vermutlich näher ermitteln lassen wird. Anhand dieser Erzählsequenz kann das Relevanzsystem aber soweit konkretisiert werden, dass Doris Freund die berufliche Orientierung der Frau ebenso wichtig zu sein scheint wie die des Mannes, sonst hätte sie nicht den Ausbildungsberuf der Mutter genannt und die Tätigkeit nach ihrer Geburt verschwiegen, während sie bei ihrem Vater von der Tätigkeit um ihren Geburtszeitpunkt berichtet, derweil der Ausbildungsberuf des Vaters ungewiss bleibt. Durch diese Relevanzstufung erscheinen die Eltern auf den ersten Blick als beide berufstätig, während bei genauerem Hinsehen nichts über eine berufliche Tätigkeit der Mutter nach der Geburt ihrer Kinder bekannt ist. Möglicherweise war diese Hausfrau, was durch die Darstellung Doris Freunds jedoch durch die Erzählstrukturierung untergeht. Des Weiteren erwähnt Doris Freund im Rahmen ihrer Erzählung über die beruflichen Tätigkeiten des Vaters die Eheschließung der Eltern. Da dies in engem Erzählkontext zu ihrer Geburt geschieht, kann an dieser Stelle vorsichtig vermutet werden, dass eine Eheschließung für sie bei der Geburt von Kindern von großer Bedeutung ist.

Aus Doris Freunds Beschreibung über den beruflichen und sozialen Status ihrer Mutter zum Zeitpunkt ihrer Geburt kann im Hinblick auf den zuvor beschriebenen beruflichen Status des Vaters abgeleitet werden, dass ihre Mutter einen höheren beruflichen Abschluss als Doris Freunds Vater hat und außerdem nicht dem landwirtschaftlichen Milieu entstammt.

den Worten „was ich erzählen will“ umformuliert. Darin zeigt sich, dass sie sich nicht ausschließlich am Erzählstimulus orientiert, sondern auch an den Ereignissen, welche ihr persönlich eine Erzählung wert sind. Damit unterscheidet sie zwischen Ereignissen, welche sie erzählen möchte und welche sie nicht zu thematisieren beabsichtigt. Ihre darauf folgenden Ausführungen sind demnach so zu verstehen, dass sie Resultat dieser Selektion sind. Nach dieser Kommentierung und gleichzeitigen Kontrollhandlung nimmt sich Doris Freund keine weitere Zeit zur Strukturierung ihrer weiteren Erzählung. Der Kommentierung folgt unmittelbar die Rahmenschaltung „und dann“ in Zeile 97. Damit zeigt sie an, dass sie nun wieder in die Erzählung ihrer Lebensgeschichte einsteigt.

Diesen Einstieg vollzieht sie anhand einer Hintergrundkonstruktion, welche von Zeile 97 („und dann“) bis Zeile 102 („und so“) geht. Doris Freund führt darin die Beschreibung der sozialen Einheit ‚Familie‘ fort („und dann ha ehm nach einem Jahr bekam meine Mutter noch ein Kind das ist gleich nach der Geburt gestorben“ (Zeile 97f.)), die sie im ersten Segment nicht abgeschlossen hatte. Sie führt damit anhand einer Hintergrundkonstruktion das dramatische Ereignis des Todes ihres neugeborenen Geschwisters ein, was „nach einem Jahr“ auf die Welt kam. Bei dieser zeitlichen Verortung ist davon auszugehen, dass sie sich dabei an ihrer eigenen Geburt orientiert und das Ereignis auf ein Jahr später datiert. Das Geschlecht dieses Geschwisters erwähnt Doris Freund nicht. Dieser Schilderung folgt ein biografischer Kommentar „ich denke das war für mich schon es war eine harte Zeit//mhm//weil das für meine Mutter ganz schlimm war“ (Zeile 99f.), den sie dahingehend näher begründet, dass das Ereignis für die Mutter so einschlägig war, dass die Mutter dadurch mit psychischen Problemen zu kämpfen gehabt habe: „die war dann ja schon bekam Selbstmordgedanken und so“ (Zeile 101f.). In dieser Begründung zeigt sich eine kausal-retrospektive Haltung von Doris Freund zu diesem Ereignis. Mit diesem biografischen Kommentar verlässt Doris Freund für kurze Zeit den narrativen Erzählstrang. Der Abschluss der Hintergrundkonstruktion mit dem Abkürzungsindikator „und so“ kennzeichnet, dass sie nun nicht mehr näher auf die Probleme der Mutter aufgrund dieses Ereignisses eingehen möchte. Die Informationen über das dramatische Ereignis des Säuglingstodes ihres Geschwisters kann Doris Freund aufgrund ihres eigenen Säuglingsalters zu dieser Zeit nur aus zweiter Hand erfahren haben. Es handelt sich an dieser Stelle also nicht um eine eigene Erfahrung, was sich schließlich

auch in der bereits skizzierten kausal-retrospektiven Haltung zu den Ereignissen zeigt. Auffällig an der Hintergrundkonstruktion ist, dass Doris Freund ihre Erzählung währenddessen dreimal mitten im Satz abbricht und reformuliert, was möglicherweise auf die schwierige Lebenssituation verweist:

„und dann ha ehm nach einem Jahr“ (Zeile 97)

„das war für mich schon es war eine harte Zeit“ (Zeile 99)

„die war ja dann schon bekam Selbstmordgedanken und so“ (Zeile 101f.)

Den Haupterzählstrang nimmt sie schließlich mit der Einführung ihrer Schwester in die Erzählung als weiteres Familienmitglied wieder auf. Auch an dieser Stelle ist bei der zeitlichen Verortung „nach drei Jahren“ (Zeile 102) davon auszugehen, dass der Fixpunkt für diese Angabe den Zeitpunkt ihrer Geburt darstellt. Das Hinzukommen ihrer Schwester in die Familie kommentiert sie aufgrund des zuvor berichteten dramatischen Ereignisses damit, dass diese nun noch leben würde. Das Partikel „also“ in Zeile 103 drückt an dieser Stelle die ihm vorangehende Präzision in Form des beschriebenen Kommentars aus. Zusammenfassend stellt Doris Freund in Zeile 105 fest, dass sie schließlich „zwei Geschwister“ gewesen seien, wobei sie die nähere Ausführung „und das war (,)“ (Zeile 105) zugunsten der allgemeinen Beschreibung „in der Großfamilie aufgewachsen“ (Zeile 105f.) zu sein abbricht. Dieser Abbruch ist möglicherweise dadurch bedingt, dass sie die Lebenssituation zwar zunächst näher beschreiben möchte, ihr dies aber aufgrund hieraus nicht näher ersichtlichen Gründen misslingt und sie daraufhin wieder auf eine allgemeinere Ebene wechselt. Auf diese allgemein gehaltene Beschreibung erfolgt erneut eine Detaillierung, weshalb Doris Freund neben den Eltern und Geschwistern als weitere Personen aus ihrem sozialen Umfeld nun auch die Großeltern und die Tante einführt, die sie damit in die soziale Einheit der Familie einschließt. Sie differenziert jedoch zwischen dem Wohnort der Großeltern, mit denen sie unter einem Dach lebte sowie dem Wohnort der Tante, die eine Straße weiter gewohnt habe. Dennoch geht aus dieser Differenzierung hervor, dass die Tante für Doris Freund zur Großfamilie hinzugehörte, obwohl sie offensichtlich nicht auf dem Hof der Eltern lebte. Fragwürdig¹³ erscheint hier die Deklaration

¹³ Von bäuerlichen Familien herrschte lange Zeit das Ideal vor, dass sie als mehrgenerationale Einheit auf einem Hof zusammenlebten, um den Arbeiten und Versorgungsnotwendigkeiten gemeinsam standhalten zu können (vgl. FLIEGE 1998, S. 33f.). Großeltern und andere Verwandte wurden unter den Begriff der ‚Familie‘ subsumiert, während das bürgerliche Familienmodell unter dem Begriff der ‚Familie‘ nur den engsten Verwandtschaftsgrad von Eltern und ihren Kindern versteht (vgl. BUSCH/NAVE-HERZ 2005, S. 18f.).

der Großfamilie nach Nennung des anzahlmäßig begrenzten Familienpersonals. Möglicherweise folgt sie damit dem Idealbild der bäuerlichen Familie. Eine andere Lesart besteht darin, dass Doris Freund nur exemplarisch die für sie wichtigsten Personen ihrer „Großfamilie“ auflistet und den größten Teil der anderen Familienmitglieder aufgrund des Kondensierungszwangs in der Sachverhaltsdarstellung unberücksichtigt lässt.

Die anschließende gedehnte Konjunktion und die daran anschließende dreisekündige Pause fungieren als Rahmenschaltelemente, um zur nächsten Erzähleinheit überzuleiten.

3. Segment (Zeile 109- Zeile 120)

„ja und in der meiner Familie wuss die haben lange nicht erkannt ehm dass ich hochbegabt bin“ - Die familiäre Missachtung von Auffälligkeiten bei gleichzeitiger Feststellung dieser durch das Umfeld birgt Verlaufskurvenpotential

- 109 ja es war halt ein kleines Dorf mit hundert ..zwanzig Einwohnern
110 man kannte alle ehm und da sind dann schon in der frühen Kindheit sind
111 schon so ein paar Sachen aufgefallen aber die wu .. ja und in der meiner
112 Familie wuss die haben lange nicht erkannt ehm dass ich hochbegabt bin
113 ich nehme einfach an dass die das gewohnt waren weil ich denke wenn ich
114 so mir die Verwandten angucke da sind noch mehr dabei die bestimmt
115 hochbegabt
116 I: mhm
117 D: sind und dann fa fallen einem so Sachen gar nicht auf (.) Nur es wurde viel
118 von den Nachbarn ist es eher aufgefallen oder den Freunden die dann aja
119 kann die schon das kann die schon das
120 I: mhm
-

Bis hier:

Das dritte Segment beginnt mit der Fortführung des Haupterzählstrangs, indem sie das Milieu von der sozialen Einheit der Familie auf die soziale Einheit des Dorfes hin präzisiert „ja es war halt ein kleines Dorf mit hundert..zwanzig Einwohnern man kannte alle“ (Zeile 109). In dieser Präzision, die gleichfalls deskriptiv ist, beschreibt sie ihren Lebensraum ‚Dorf‘ als klein, was sie direkt im Anschluss numerisch mit der Nennung von hundertzwanzig Einwohnern untermauert, auf die sie sich zwar stockend, aber dennoch festlegt. Zudem verdeutlicht sie anhand der Worte „man kannte alle“ (Zeile 110) dass das Dorf neben der Familie eine weitere soziale Einheit darstellte. Dieser Haupterzählstrang wird in Zeile 110 („ehm“) erneut durch den Beginn einer eingelagerten Konstruktion unterbrochen, die bis

einschließlich Zeile 116 („mhm“) geht. In dieser eingelagerten Konstruktion weist Doris Freund zum ersten Mal mit den Worten „ehm da sind dann schon in der frühen Kindheit sind schon so ein paar Sachen aufgefallen“ (Zeile 110f.) auf einige Auffälligkeiten bezüglich ihrer Person hin, ohne jedoch an dieser Stelle schon expliziter darauf einzugehen. Der Begriff der frühen Kindheit bleibt an dieser Stelle vage, und auch die Nennung von „so ein paar Sachen“ lässt offen, was ihrer Umwelt konkret an ihr aufgefallen ist. Nach kurzem Ansetzen zu einer Einschränkung („aber die wu“ (Zeile 111)) bezüglich dieser Äußerung setzt Doris Freund nach zweisekündiger Pause erneut an, bezieht sich aber nun konkret auf die soziale Einheit der Familie. Es wird nun deutlich, dass sie mit der lapidaren Formulierung von „so ein paar Sachen“ in Zeile 111 bestimmte Fähigkeiten meint, die die Familie jedoch lange nicht erkannt oder verkannt hatte – oder von denen diese nicht gewusst hat. Zweimal setzt Doris Freund dazu an, dass die Familie nicht davon gewusst habe, spricht dies aber nie vollständig aus und legt sich schließlich auf die Formulierung „lange nicht erkannt“ (Zeile 112) fest. Wonach deutlich wurde, dass die Familie Doris Freunds die ihrer Einschätzung nach besonderen Fähigkeiten lange Zeit - wie lange bleibt unklar – nicht erkannt oder verkannt habe, bleibt offen, wem in ihrer Kindheit „schon so ein paar Sachen aufgefallen“ (Zeile 111) seien. Da Doris Freund kurz vorher die Intimität in der sozialen Einheit „Dorf“ angesprochen hatte, bleibt an dieser Stelle lediglich zu vermuten, dass es die Dorfbewohner waren, die auf sie aufmerksam wurden.

Das fehlende Erkennen einer sich nach ihren bisherigen Angaben offensichtlich selbst zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ seitens der Familie erklärt sich Doris Freund mit der Normalformerwartung der Verwandten, bei denen sie ebenfalls eine ‚Hochbegabung‘ vermutet: „ich nehme einfach an dass die das gewohnt waren weil ich denke wenn ich so mir die Verwandten angucke da sind noch mehr dabei die bestimmt hochbegabt“ (Zeile 113f.). Die Zahl der Familienangehörigen, auf die diese Zuschreibung zutreffen könnte, konkretisiert sie dabei nicht näher. Durch diese Zuschreibung wird die Normalitätsabweichung zumindest in der Familie aufgelöst und das individuelle Merkmal der selbst zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ relativiert. Doris Freund beschreibt das mit den Worten „und dann fa fallen einem so Sachen gar nicht auf“ (Zeile 117). Gegenteilig dazu kann im Rahmen einer Normalformerwartung eher davon ausgegangen werden, dass in

einer Großfamilie, die sich räumlich sehr nahe steht („Großeltern im Haus (,) die Tante war eine Straße weiter hat die gewohnt“ (Zeile 108)) eine Normalitätsabweichung viel eher zum Vorschein kommt. In dieser eingelagerten Konstruktion deuten sich erstmals nicht erkannte oder verkannte Auffälligkeiten seitens der Familie Doris Freunds an. Sie hätte zu diesem Zeitpunkt jedoch die Bearbeitungsstrategie des bewussten und offensiven Auffallens bei den Eltern einsetzen können, um der Unauffälligkeit in der Familie entgegenzuwirken. Dies unterlässt sie jedoch offenbar; möglicherweise mit dem Bewusstsein, dass die besagten Auffälligkeiten für die Familie nichts Besonderes darstellen. Somit wird erstmalig das Verlaufskurvenpotential deutlich, welches die Verkenning von Besonderheiten seitens der Familie bei gleichzeitiger Erkennung durch das soziale Milieu der Dorfbewohner birgt.

In Zeile 117f. löst Doris Freund schließlich auf, wem ihrer Meinung nach – außerhalb der Familie - „so ein paar Sachen aufgefallen“ sind. Die Vermutung, es könne sich dabei um die Dorfbewohner handeln, bestätigt sich, indem sie diese auf den Personenkreis der Nachbarn und Freunde hin konkretisiert, deren Reaktionen sie in indirekter Rede mit den Worten „aja kann die schon das kann die schon das“ (Zeile 118f.) wiedergibt.

Im Nachfrageteil detailliert sie von Zeile 844 bis Zeile 885 die Reaktion von Dorfbewohnern und Familie anhand des konkreten Beispiels des Aufeinandertreffens von ihrer Oma und einem Ladenbesitzer. Die Oma hatte Doris Freund zum Einkauf geschickt, woraufhin sich Doris Freund ohne das Wissen der Oma einen Einkaufszettel erstellt habe, indem sie sich die benötigten Gegenstände aufgemalt habe. Der Ladenbesitzer habe die Oma schließlich darauf angesprochen.

Mit diesem Beispiel wird deutlich, dass sie eine, in Bezug auf die ihrerseits deklarierte Lebensphase der frühen Kindheit, besondere Fähigkeit gegenüber der Familie zu verheimlichen versuchte, während sie offensichtlich bei nichtfamiliären Personen keine Zurückhaltung zeigte. Seltsam erscheint dabei, dass Doris Freund dasselbe Verhalten, welches beim Ladenbesitzer auf Bewunderung stößt, in Bezug auf die Großmutter als „voll peinlich“ (Zeile 874) einstuft und es aus diesem Grunde ihr gegenüber verschweigt. Ihre Reaktion auf das Gespräch zwischen dem Ladenbesitzer und der Großmutter weist somit auf die Zurückhaltung gegenüber der Familie hin. Doris Freund kann es sich selbst nicht erklären, wie sich in den Worten „ich weiß gar nicht warum ich das nicht wollte“ (Zeile 875f.) ausdrückt. Das Adjektiv „peinlich“ wird üblicherweise in nachteiligen Kontexten verwandt. Versteht man Doris Freunds Zettellösung im Sinne des Ladenbesitzers als erfolgreiche Strategie im Umgang mit Wissen, so ist das Adjektiv „peinlich“ fehl am Platze. Sie muss folglich die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Großmutter den Zettel als nachteilig empfunden hat. Eine Lesart dazu wäre, dass die Großmutter den Zettel als Indiz für ein schwaches Gedächtnis unterstellt hat, was sie schließlich dazu motiviert haben könnte, den Einkaufszettel zu verheimlichen. Diese Lesart wird durch ihre Begründung „weil ich noch nie ein gutes Gedä also das Gedächtnis ist schon gut aber“ (Zeile 863f.) untermauert. Diese Erzählsequenz verhärtet somit die

Vermutung, dass das familiäre Verhalten der Familie gegenüber Doris Freunds besonderen Fähigkeiten Verlaufskurvenpotential birgt.

Fernab von dieser Verschleierungsproblematik zeigt sich in dieser Sequenz zudem, dass sie sowohl durch Erzählungen Dritter, das heißt durch ihre Tante (Zeile 852) und ihre Großmutter, (Zeile 874) von ihrer Auffälligkeit erfuhr als auch selbst gemerkt habe, dass sie schneller als manch anderer war (Zeile 879f.).

Mit Ende der eingelagerten Konstruktion endet auch das dritte Segment.

4. Segment (Zeile 121 - Zeile 167)

„ich wollte einfach nicht auffallen“ - die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ setzt sich in Gang

- 121 D: und ehm ja aber dann bin ich ganz normal im Kinder dann kam so
122 Kindergartenzeit und dann im letzten Jahr im Kindergarten war es mir
123 langweilig ich wollte so gerne schon vorher in die Schule gehen (,) ich bin
124 im Dezember geboren (,) also ich war dann sechseinhalb ein bisschen älter
125 sogar als ich in die Schule kam also ich wurde dann schon bald Sieben im
126 Dezember und mir war es im letzten Kindergartenjahr so langweilig dass
127 dass ich schon auffällig war&also die Kindergärtnerin hat dann auch mal
128 gemeint ah jetzt wird es aber Zeit dass die in die Schule kommt und dann
129 in der Schule war es am Anfang ging es und dann wurde es mir schon
130 langweilig dann (,) ich konnte schon lesen aber das hat mir niemand
131 beigebracht also das irgendwie konnte ich es also ich weiß noch ich habe
132 mir das ((lachen))
133 I: ((lachen))
134 D: ((lachen)) also es ha war so ich habe mich für die Buchstaben halt so ein
135 bisschen interessiert wuss konnte meinen Namen schreiben und anhand
136 von meinem Namen weiß ich noch das erste Wort was ich dann gelesen
137 habe war {Dorf} ich heiße {Doris} also {D-O-R} kannte ich ja und {F} ist
138 von meinem Nachnamen war {Fröhlich } da war das F darin also konnte
139 ich anhand von meinem Namen
140 I: mhm
141 D: habe ich mir dann abgeleitet
142 I: mhm
143 D: das Wort {Dorf} zu lesen in der Kindergartenzeit (,) und als ich dann in
144 die Schule kam war am Anfang ist nichts aufgefallen da hat der Lehrer
145 irgendwann mal (,) kam das Wort Ein nach vielleicht ein paar Wochen und
146 da hat er dann gefragt ja wisst ihr wie das rückwärts heißt und ich mich
147 gemeldet Nie (,) ja der war ganz überrascht davon ((lacht kurz auf)) der hat
148 nicht damit gerechnet
149 I: ((lacht auf))
150 D: dass das jemand weiß er wollte irgendwie das anders vorgehen
151 wahrscheinlich und dann hat er mich zu sich gerufen ja so kannst du das
152 und das und das lesen und dann habe ich mich das erste Mal dumm gestellt
153 also wo ich mich erinnern kann ich habe dann gesagt nee nee (,) ich konnte
154 alles lesen aber ich hatte Angst ich müsste in eine andere Klasse gehen
155 also ich ha ich wollte einfach nicht auffallen (.)
156 I: mhm

- 157 D: und das habe ich dann dem (,) und das hat mich dann hinterher aber auch
158 geärgert weil es ha hä ach es hätte sich ich hätte ihm auch sagen können
159 dass ich das weiß und zwar das haben auch meine Eltern gar nicht gewusst
160 dass ich schon lesen konnte es war irgendwie gar nicht aufgefallen
161 I: aha
162 D: wir hatten auch nicht so viele Kinderbücher zuhause oder so und
163 Zeitungen war ist dann auch wieder schwer zu lesen also und dann gab es
164 einfach ich kann mich nicht erinnern dass es da ein Buch gab so ein
165 Bilderbuch es gab dann scho schon richtige Bücher so für Kinder aber mit
166 ganzen Texten aber sowas so zwischendrin gab es irgendwie nichts kann
167 ich mich nicht erinnern ...
-

Bis hier:

Ab Zeile 121 nimmt Doris Freund den Haupterzählstrang wieder auf, wobei sie aufgrund der konsequenten Orientierung am temporären Verlauf nun von der Beschreibung des sozialen Milieus der Familie auf das institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster der Bildungskarriere überwechselt: „dann kam so Kindergartenzeit“ (Zeile 121). Den davor begonnenen Satz „aber dann bin ich ganz normal im Kinder“ (Zeile 121) bricht sie ab. Mit der Konjunktion „aber“ kündigt Doris Freund etwas der vorausgegangenen Erzählung Gegensätzliches an. Dies bestätigt sich in den darauf folgenden Worten „ganz normal“ (Zeile 121). Möglicherweise werden besonders begabten Personen, zu denen sie sich ja bereits im vorigen Segment zugeordnet hatte, bestimmte Merkmale und daraus resultierende Erwartungshaltungen zugeschrieben, aufgrund derer sie im Zuge ihrer weiteren Karriere nicht ohne weiteres von Normalität sprechen kann. Diese Zuschreibung mag dazu geführt haben, dass sie sich dazu gezwungen fühlt, ihre nach bisherigem Erzählstand sich selbst zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ plausibel zu machen. Mit der Formulierung von Normalität würde ihr das jedoch nicht ohne weiteres gelingen – weshalb sie dann folglich ihre Formulierung zugunsten der oben bereits zitierten, offeneren Variante „dann kam so Kindergartenzeit“ abbricht. In der Kategorisierung Normalität versus Anormalität drückt sich auch die Adaption der Erwartungshaltung der Umwelt, welche aus der sozialen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ entsteht, in das eigene Denkmuster aus.

Im Folgenden wirken wieder die drei Zugzwänge der Erzählung, denn erstens muss Doris Freund im Zuge des Kondensierungszwanges aus der Fülle der Ereignisse im Kindergartenalter jene herausfiltern, welche für mich als Interviewerin von Interesse sind, also gemäß der Einstiegsphase alle Ereignisse im

Zusammenhang mit dem Konstrukt der ‚Hochbegabung‘. Zweitens bedingt dies, dass andere Ereignisse aus der Kindergartenzeit nicht erzählt werden, was der Erzählung eine in sich geschlossene Form gibt (Gestaltschließungszwang). Drittens muss das Erzählte zumindest so viele Details enthalten, dass es für mich verständlich ist, da ich schließlich der nachfolgenden Erzählung folgen können muss. Daher überspringt Doris Freund den Großteil der Kindergartenzeit und setzt mit der Erzählung erst im letzten Kindergartenjahr an: „und dann im letzten Jahr im Kindergarten“ (Zeile 122). Hier führt sie nun das Merkmal der Langeweile ein, welches auf eine Unterforderung hindeutet und dessen Konsequenz das Bedürfnis darstellt, unbedingt früher eingeschult werden zu wollen, wie sie betont verdeutlicht. Direkt im Anschluss daran verlässt sie den Haupterzählstrang erneut und begründet in einer eingelagerten Konstruktion ab Zeile 123 („ich bin im“) bis Zeile 124 („im Dezember“), wie es zu ihrem, von ihr empfundenen, hohen Einschulalter kam, obwohl es ihr doch so langweilig gewesen sei. Der Einstieg in die Begründung mit den Worten „ich bin im Dezember geboren“ (Zeile 123) kann als alleiniges Begründungselement nicht stehengelassen werden und muss ausgeführt werden, wobei Doris Freund immer wieder das Detaillierungselement „also“ verwendet (Zeile 124 sowie Zeile 125). Schon hier zeigt sich, dass sich der vermeintlich ungünstige Umstand der Einschulung problematisch zu ihrer Langeweile verhält. Das Einschulungsalter ist hiermit als weitere Quelle von Verlaufskurvenpotential anzusehen.

Von Zeile 126 bis Zeile 130 greift Doris Freund dann den Haupterzählstrang wieder auf, in welchen sie mit einer Wiederholung „und mir war es im letzten Kindergartenjahr so langweilig“ (Zeile 126) einsteigt (vgl. Zeile 122f. „im letzten Jahr im Kindergarten war es mir langweilig“). An dieser Stelle wird die Thematisierung des Merkmals der Langeweile jedoch aufgegeben und vom Merkmal der Auffälligkeit abgelöst und auf die Spitze getrieben, welches sie nach der ersten Verwendung in Zeile 118 nun ein weiteres Mal im Zusammenhang ihres außerfamiliären Umfeldes – diesmal im Kontext des Kindergartens als einer professionellen Institution der Bildungskarriere - aufgreift. Dies detailliert sie durch die Bemerkung der Kindergärtnerin mit den Worten „ah jetzt wird es aber Zeit dass die in die Schule kommt“ (Zeile 128). An wen die Kindergärtnerin diese Bemerkung richtete, bleibt unterdessen unklar.

Mit der Bemerkung wird die Begabung Doris Freunds erstmalig von professioneller Seite entdeckt und thematisiert. Das Verhalten der Professionellen steht damit im Gegensatz zu dem Verhalten der Eltern, bei denen die Begabung kein Thema gewesen sei. An dieser Stelle wird somit erneut deutlich, dass Doris Freund Auffälligkeiten außerhalb des familiären Kontextes zeigt. Dies wurde bereits mit der Beschreibung der Sequenz des Nachfrageteils von Zeile 844-885 dieser strukturellen Beschreibung hervorgehoben.

Die Feststellung der Professionellen versprachlicht Doris Freunds Wunsch nach einer raschen Einschulung. Durch ihre Auffälligkeit wird somit nicht nur ihre Begabung thematisiert, sondern ihr Wunsch wird auch kommuniziert.

Mit der genannten Wortwiedergabe der Kindergärtnerin schließt Doris Freund die narrative Bearbeitung der Kindergartenzeit im Haupterzählstrang ab und wechselt über zur Lebensphase der Schulzeit, wo sich für sie schon bald herausstellt, dass Langeweile in Bildungseinrichtungen ein Kontinuum darstellt: „und dann in der Schule war es am Anfang ging es und dann wurde es mir schon langweilig dann“ (Zeile 128f.). Dieses Kontinuum der Langeweile stellt gleichermaßen – so wird es hiermit schon ein Stück deutlicher - eine Folge von nicht erkannter Begabung dar. Kurze Zeit nach der ersehnten Einschulung wird somit erneut Verlaufskurvenpotential angesammelt, denn wieder berichtet Doris Freund von ihrer Langeweile, die aus ihrer bislang nicht geförderten Begabung hervorzugehen scheint. Die negative Wirkung der späten Einschulung bestätigt sich hierin ebenso wie die aufmerksame Bemerkung der Kindergärtnerin, dass Doris Freund schulreif sei und bald in die Schule kommen müsse.

In einer Hintergrundkonstruktion ab Zeile 130 („ich“) bis Zeile 167 („nicht erinnern“) führt Doris Freund ihre Lesefähigkeit ein, die sie unabhängig von der institutionellen Bildungskarriere im Kindergartenalter erworben habe. Mit dieser Hintergrundkonstruktion untermauert Doris Freund ihre mehrfach angedeutete Langeweile und macht sie für ihr Gegenüber erst plausibel. Gleichzeitig demonstriert sie damit eine Fähigkeit, die sie von anderen unterscheidet. Der Beginn der Hintergrundkonstruktion mit den Worten „ich konnte schon lesen aber das hat mir niemand beigebracht also das irgendwie konnte ich es“ (Zeile 130f.) weist darauf hin. Die Hinzufügung, dass ihr diese Fähigkeit niemand beigebracht hat, demonstriert die Lesefähigkeit unabhängig vom Erwerbszeitpunkt als etwas

Besonderes. Diese besondere Fähigkeit und die damit verbundene Abgrenzung überspielt Doris Freund durch Lachen. Die vage Begründung „also das irgendwie konnte ich es“ (Zeile 131) der so früh erworbenen Lesefähigkeit muss zur Gewinnung von Plausibilität und im Zuge des Detaillierungszwangs näher ausgeführt werden, weshalb Doris Freund ein sehr detailgetreues Beispiel ihrer Leseerwerbsstrategie liefert, an die sie sich offensichtlich so erinnern kann. Dieses Beispiel führt sie im Anschluss an die zweifache, durch das Lachen unterbrochene, Ankündigung „also ich weiß noch ich habe mir das ((lachen))(((lachen)))/((lachen)) also es war so“ (Zeile 131f.) aus. Ausgangspunkt, das Lesen zu so einem frühen Zeitpunkt in ihrer Biografie zu erlernen, sei ihr Interesse an Buchstaben gewesen, welches sie mit dem Zusatz „so ein bisschen“ (Zeile 134f.) relativiert. Ihren Namen habe sie bereits schreiben gekonnt, auch wenn sie offen lässt, ob sie diese Fähigkeit durch den Kindergarten erworben hat oder ob sie sich auch diese selbst angeeignet hat. Ausgehend von dieser Basisfähigkeit habe sie selbstständig weitere Buchstaben ableiten und auf diese Weise Wörter lesen können, die die Buchstaben ihres Vor- und Zunamens beinhalteten sowie sich darauf aufbauend weitere Wörter erschließen können. Erst als sie das Beispiel geschildert hatte, fügt sie ergänzend dessen temporäre Verortung „in der Kindergartenzeit“ (Zeile 143) hinzu. Wie viele Wörter sie lesen konnte und ob sie das ganze Alphabet beherrschte, lässt Doris Freund offen; in der weiteren, an das Beispiel in Zeile 134 direkt anschließenden Erzählung, welche durch die Rahmenschaltung „und als ich dann“ (Zeile 143) eingeleitet wird und welches sie nun in den Kontext der Institution Schule stellt, demonstriert sie aber, dass sie die gelernten Buchstaben zumindest zu Beginn der Schulzeit schon sicher beherrschte: „kam das Wort Ein nach vielleicht ein paar Wochen und da hat er dann gefragt ja wisst ihr wie das rückwärts heißt und ich mich gemeldet Nie“ (Zeile 145f.). Dem stellt sie die Bemerkung voraus, dass sie bis dahin nicht aufgefallen sei. Sie stellt die oben zitierte Situation mit Hilfe des narrativen Darstellungsmerkmals der indirekten Rede dar, auf welches sie bereits in Zeile 118f. zurückgriff. Direkt im Anschluss daran bringt sie die Wirkung ihrer Fähigkeit auf den Professionellen zur Sprache, der als Reaktion auf seine Frage mit etwas Unerwartetem konfrontiert gewesen sei: „der war ganz überrascht davon ((lacht kurz auf)) der hat nicht damit gerechnet“ (Zeile 147f.). Die dadurch bei ihm entstandene Neugierde auf die Potentiale der Schülerin haben ihn - Doris

Freunds Erzählung zufolge - schließlich dazu veranlasst, sie zu ihm zu rufen und darüber zu befragen. Doris Freund formuliert diese Erzählsequenz unter erneuter Verwendung der indirekten Rede. Die Reaktion des Lehrers auf ihre Begabungsmerkmale unterscheidet sich von der Reaktion der Kindergärtnerin (vgl. Zeile 127f.) als ebenfalls Professionelle einer Bildungsinstitution insofern, als dass im Gegensatz zu ihrer Reaktion nicht nur die Konsequenzen des Professionellen in Gestalt des persönlichen Gespräches, sondern auch die Reaktion Doris Freunds auf diese Konsequenzen deutlich werden: Doris Freund verschleiert ihre Fähigkeiten, um die ihr gerade erst vertraute soziale Einheit der Schulklasse nicht für etwas Neues und Unbekanntes aufgeben zu müssen, und nimmt dabei gleichzeitig die Langeweile in Kauf. In dieser Situation macht sich Doris Freund die Praktik der Verschleierung erstmalig zu Nutze (Zeile 152). Hinter dem Verschleiern der Fähigkeiten steht somit eine Anpassungsstrategie, die gleichzeitig auch ihre Handlungsmaxime darstellt, was sie in folgender Äußerung ausdrückt: „also ich ha ich wollte einfach nicht auffallen (.).“ (Zeile 155). Zugleich drückt sie darin aus, dass sie sich den Konsequenzen ihrer Handlung, zumindest während des spontanen Handlungsvollzugs des Sich-Meldens, nicht bewusst gewesen zu sein schien. Im anschließenden Gespräch mit dem Lehrer erschienen ihr schließlich die Konsequenzen ihres demonstrierten Wissensvorsprungs vor Augen: So thematisiert sie in diesem Zusammenhang ihre Angst, die Klasse aufgrund ihrer Begabung verlassen zu müssen. Dass Doris Freund in einem eher ambivalenten Verhältnis zu dieser Anpassungsstrategie steht, zeigt die von ihr formulierte Reue nach dieser Situation „und das hat mich dann hinterher aber auch geärgert“ (Zeile 157f.), die sie aufgrund des Detaillierungszwanges näher begründen muss. Bei dieser Begründung gerät Doris Freund ins Stottern „weil es ha hä ach es hätte sich ich hätte ihm auch sagen können dass ich das weiß“ (Zeile 158f.). Der Eindruck des Stotterns wird an dieser Stelle durch drei fast unmittelbar aufeinander folgende Satzabbrüche hervorgerufen, die so dicht aneinanderfolgen, dass schwer auch nur Lesarten darüber gebildet werden können, was Doris Freund mit diesen Anfängen tatsächlich hätte ausdrücken wollen. Die in diesen Satzabbrüchen vorkommende Interjektion „ach“ verstärkt den bereits entstandenen Eindruck der Reue.

An dieser Stelle zeichnet sich die Dynamik einer Verlaufskurve ab, die sich einhergehend bereits in der Verkennung von Auffälligkeiten durch die Familie, bei gleichzeitiger Auffälligkeit in der Institution des Kindergartens sowie allgemein im Dorf, andeutete. Diese Verlaufskurve ist maßgeblich durch die Zuschreibung von besonderen Fähigkeiten und daraus resultierenden Erwartungshaltungen geprägt, denen Doris Freund allesamt nachzukommen versucht. Da diese Erwartungshaltungen voneinander divergieren, muss sie dort Auffälligkeiten (etwa gegenüber den Eltern und situativ auch gegenüber signifikanten Anderen wie den Lehrpersonen) verschleiern, die sie jedoch an anderer Stelle zeigt (wie etwa im Beispiel der Kindergärtnerin). Dies alleine rechtfertigt jedoch noch nicht die Benennung einer Verlaufskurve. Entscheidend dafür ist die mit der Feststellung von Auffälligkeiten verbundene Denkstruktur der binären Schematisierung in ‚Du beziehungsweise Ich und Andere‘, die die betreffende Person verinnerlicht und die sich bereits auf gesprächskonstitutioneller Ebene mit den Zeilen 111, 129 und 144 andeutete.¹⁴ Mit der verinnerlichteten binären Schematisierung formiert Doris Freund eine Identität der Abgrenzung von Anderen, die sie aber eben gegenüber bestimmten Personen verschleiern muss. Aufgrund der daraus resultierenden Dissonanz zwischen Selbstbild und Verhalten gegenüber bestimmten Personen soll die Verlaufskurve im Folgenden als ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘¹⁵, bezeichnet werden (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 430)¹⁶.

Im nun wieder vollständig formulierten Satz, welcher unmittelbar auf die Satzabbrüche folgt, schließt Doris Freund an den vor den Abbrüchen bereits eingeleiteten Begründungsmarkierer „weil“ (Zeile 158) an und thematisiert nun

¹⁴ Diese binäre Schematisierung, die auf dem Bewusstsein über einen „Wertunterschied“ (TAJFEL 1982, S. 102) in der sozialen Gruppe beruht, „ist ein integraler Bestandteil des allgemeinen Sozialisierungsprozesses“ (TAJFEL 1982, S. 102), der an der Identitätskonstruktion nicht spurlos vorübergeht.

¹⁵ Die Bezeichnung ‚Identitätsdissonanz‘ ist strikt von der von FESTINGER (1957) entwickelten Theorie der kognitiven Dissonanz zu trennen. Diese bezieht sich vorwiegend auf intrapersonelle Dissonanzen, während sich die von mir so bezeichnete ‚Identitätsdissonanz‘ gerade aus den durch Interaktionsprozesse mit der Umwelt deutlich werdenden widersprüchlichen Erwartungshaltungen der einzelnen Interaktanden herausbilden kann.

¹⁶ Da anhand eines Interviews nie nachvollzogen werden kann, wann und wie sich eine Denkstruktur biografisch formierte, soll der Beginn der Verlaufskurve mit der erstmaligen Erwähnung von Auffälligkeiten in der biografischen Erzählung determiniert werden. Nicht auszuschließen ist, dass die betreffende Person sich anhand von eigeninitiierten, sozialen Vergleichen eine Andersartigkeit zuschrieb.

im Konjunktiv II die verpasste Möglichkeit, ihren Lehrer über ihre tatsächlichen Fähigkeiten zu informieren. Dazu führt sie - einleitend mit der Detaillierung „und zwar“ (Zeile 159) – aus, dass auch ihre Eltern nicht von ihrer Lesefähigkeit gewusst hätten. Dazu erläutert sie, dass in ihrem Elternhaus für sie unpassende Lektüre vorgeherrscht hätte, was sie mit dem Typus Zeitung näher detailliert. Aus ihren weiteren Schilderungen geht aber auch hervor, dass ihr elterlicherseits in jedem Fall textbasierte Kinderbücher zur Verfügung gestellt wurden, wobei die Größenordnung des vorhandenen Kinderbuchbestands vage bleibt, sich aber mit der Angabe von „nicht so viele“ eher in geringeren Größenordnungen zu bewegen scheint. Bilderbücher jedoch, denen sie das für sie passende Anforderungsniveau zuzurechnen schien „ich kann mich nicht erinnern dass es da ein Buch gab so ein Bilderbuch [...] sowas so zwischendrin gab es irgendwie nichts kann ich mich nicht erinnern“ (Zeile 164f.), schienen im Elternhaus nicht verfügbar zu sein. Warum sie das ihrer Ansicht nach passende, jedoch im Elternhaus vermisste Lektüreniveau in Gestalt von Bilderbüchern als „so was so zwischendrin“ (Zeile 166) bezeichnet, ist fraglich, denn obwohl diese Zuordnung auf die Zeitungen und textbasierten Kinderbücher rekurriert, stellt das Bilderbuch als unterstes Lektüreniveau nicht den Mittelweg zwischen den genannten Literaturformen dar.¹⁷

Die Begründung der unpassenden Literatur kann aber auch vor dem Hintergrund des zuvor gelieferten Beispiels der systematischen, eigenständigen Aneignung von Sprache (vgl. Zeile 130f.) und der darauffolgenden Erzählung über den kreativen Einsatz ihrer neu erworbenen Fähigkeiten keine überzeugende Begründung dafür liefern, dass Doris Freunds Eltern noch nicht von diesen Fähigkeiten erfahren hatten. Mit der explizierten Leseerwerbsstrategie hatte sie schließlich längst unter Beweis gestellt, dass sie ihre Lesefähigkeiten unabhängig vom Anspruchsniveau lediglich auf Basis von wenigen Buchstaben generieren konnte. Somit war sie in der Lage, jegliche altersbedingte Rezeptionsbarrieren zu überschreiten, womit sie schon längst das Niveau eines Bilderbuches verlassen hatte. Ihre Leseerwerbsstrategie und die damit verbundene Flexibilität erlaubte es

¹⁷ Doris Freunds Darstellung der zur Verfügung gestellten literarischen Medien im elterlichen Haushalt deckt sich mit dem Durchschnittskonsum anderer bäuerlicher Haushalte, in denen zwar eine Tageszeitung häufig vorhanden ist, andere schriftbasierte Medien jedoch seltener genutzt werden (vgl. FLIEGE 1998, S. 353).

der nicht geförderten Begabung darstellt, deren positive Wendung Doris Freund durch das Verschleiern ihrer Fähigkeiten verhinderte. In diesem Segment zeigt sich nun, dass sie diese Anpassungsstrategie im Alltag nicht durchhalten kann, denn noch im selben Schuljahr hätten die Lehrkräfte, die vermutlich mit der unpräzisen Verallgemeinerung „die“ in Zeile 168 von Doris Freund gemeint sind, den Sprung in die zweite Klasse vorgeschlagen. Damit wird die von Doris Freund in Zeile 153 thematisierte Befürchtung Wirklichkeit. In dieser Situation hat sie offensichtlich nun keine Kontrollmöglichkeit, ein konkretes Auslöseereignis für den Vorschlag der Professionellen fehlt, zumindest berichtet Doris Freund von nichts Konkretem. An dieser Stelle können Parallelen zum vierten Segment gezogen werden, wo Doris Freund (vgl. Zeile 126f.) berichtet, dass die Kindergärtnerin von der Dringlichkeit des Schuleintritts überzeugt gewesen sei und sie - so beschreibt sie es mit eigenen Worten - „schon auffällig war“ (vgl. Zeile 127). Obwohl dort unklar ist, ob die Kindergärtnerin die Eltern davon zu überzeugen versuchte und obwohl auch die Konsequenzen aus dieser Überzeugung nicht klar wurden, geht doch aus ihrer Erzählung hervor, dass in beiden Bildungsinstitutionen Doris Freunds überdurchschnittliches Potential bemerkt wurde. Im fünften Segment wird jedoch im Gegensatz zum vierten Segment über die Reaktion der Eltern auf diese professionelle Feststellung berichtet.

Ebenfalls geht aus ihrer Erzählung hervor, dass die Eltern nicht auf den Vorschlag der Professionellen eingehen, was sich Doris Freund damit erklärt, dass ihnen der Mut zu diesem Schritt fehlte. Dahinter haben ihrer Aussage nach Bedenken bezüglich der Altersunterschiede gestanden, die aufgrund des Klassensprungs nach Meinung der Eltern entstehen würden. Sie umschreibt die Gründe mit folgenden Worten: „weil ich auch sehr klein war und sozial haben die da Bedenken gehabt dass ich da mit den Größeren nicht klarkomme“ (Zeile 170f.).

Hierin zeigt sich eine fürsorgliche, fast schon beschützende Haltung, die ‚kleine‘ Tochter vor schlimmen Erfahrungen mit den Größeren, immerhin durch ihr Alter überlegenen Schüler bewahren zu wollen. Nicht auszuschließen ist, dass sie sich damit folglich auch selbst vor negativen Erfahrungen bewahren wollten, die sie als Erziehungsberechtigte schließlich zu verantworten gehabt hätten.

Es wird aber auch eine aus Anpassungsdruck motivierte Haltung ersichtlich, die sich wie Doris Freund in Zeile 153f. erzählt, offenbar auch auf sie selbst übertragen hat. Im elterlichen Verhalten spiegelt sich jedoch auch ein milieubedingtes Rollenbild wieder, welches möglicherweise nicht alleine auf Anpassungsdruck zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf die gesellschaftliche Funktion der Frau im landwirtschaftlichen Milieu zurückgeführt werden kann.¹⁸

Die Verunsicherung der Eltern könnte sich also auf ihr Kind übertragen haben. Demnach tragen die Eltern auch in dieser Situation ihren Teil dazu bei, dass sich die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ als Fallkurve weiterhin stabil hält und somit Doris Freund dieser weiterhin ausgeliefert ist. Aufgrund dieser Entwicklung ist sie dazu gezwungen, sich mit dieser Situation abzufinden, was ihr durch die Kontrollhandlungsstrategie der Anpassung gelingt (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 430). Da Doris Freund augenscheinlich kein Wort über einen Dialog mit ihren Eltern in dieser für sie doch sehr wichtigen Entscheidungssache verliert und der Eindruck des fehlenden Dialogs durch das Ausblenden ihrer Person aus dieser Erzählsequenz (Zeile 167-172) noch verstärkt wird, kann darauf geschlossen werden, dass sie der Entscheidung ihrer Eltern passiv beiwohnen musste. Insofern ist die Kontrollhandlungsstrategie der Anpassung doppelsinnig sowohl auf das soziale als auch auf das familiäre Umfeld ausgerichtet, da sich Doris Freund nicht nur in der Rolle der angepassten Schülerin, sondern auch in der Rolle der angepassten Tochter wiederfand.

Diese Erzählsequenz ist sehr aufschlussreich im Hinblick auf die bisherige Deutung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ sowohl im bildungsinstitutionellen als auch im familiären Kontext:

Die Kontrollhandlungsstrategie der Anpassung steht im Gegensatz zum Merkmal der Auffälligkeit und macht deutlich, dass dieses ein kontrollierbares Merkmal ist. Es ist also nicht – wie bislang in der strukturellen Beschreibung der Erzählung Doris Freunds davon ausgegangen wurde – zwangsläufig so, dass aus der Verkennung ihrer Begabung und der damit verbundenen Unterforderung Langeweile und schließlich auffälliges Verhalten folgen muss.

¹⁸ Im landwirtschaftlichen Milieu übernehmen die Frauen auch heutzutage trotz anderer anfallender Arbeiten noch den Großteil der „Haus- und Familienarbeit“ (FLIEGE 1998, S. 234).

An dieser Stelle wird deutlich, dass Doris Freund, trotz unveränderter Bedingungen in Bezug auf ihre Lernumgebung, die Auffälligkeit ablegen kann um sich „ganz gut“ (Zeile 174) anzupassen und somit in der Lage zu sein scheint, die Langeweile hinzunehmen : „ja ich bin damit klargekommen dass ich halt mich langweile“ (Zeile 175). Ihr direkt darauffolgender Nachtrag „und so also ich denke ..“ (Zeile 176), auf den eine zweisekündige Pause folgt, deutet allerdings darauf hin, dass Doris Freund doch noch einmal kurz darüber nachdenkt, was darauf schließen lässt, dass die Situation doch nicht so einfach für sie war. Anhand der Erzählung kann diese Deutung allerdings nicht belegt werden. Möglicherweise bestätigen jedoch ihre Worte „das ging dann schon“ (Zeile 176) diese Lesart, da sie das Resümee des kurzen Nachdenkens darstellen könnten.

Die Eltern scheinen dabei eine Hürde zu sein, die Doris Freund gar nicht erst zu überwinden versucht. Ab dem Zeitpunkt, wo die Eltern durch ein Gespräch mit Professionellen mit der Leistungsstärke ihrer Tochter konfrontiert werden und diese nicht in dem Maße fördern möchten, wie es sich die Professionellen wünschen würden, nimmt ihr auffälliges Verhalten – so beschreibt es Doris Freund - wieder ab und schlägt in Anpassung um (Zeile 174f.).

Dieser Erzählsequenz kommt eine Schlüsselbedeutung zu, da die Eltern hier definitiv von Doris Freunds Begabung erfahren haben. Zuvor war es vage, ob sie sich tatsächlich über das Potential ihrer Tochter im Klaren gewesen sind, womit ihr Verkennen der Begabung Doris Freunds eher erklärt werden konnte.

6. Segment (Zeile 176 – Zeile 208)

„ich will auf’s Gymnasium“ - das Handlungsschema des Bildungsaufstiegs entgegen der bildungsbiografischen Aspiration der Eltern

- 176 und dann habe ich
177 auch in der dritten vierten Klasse eine gute Lehrerin gehabt die hat also sie
178 die war für mich ganz gut
179 I: mhm
180 D: und ich konnte viel lernen was denke ich über den Stoff normal hinausgeht
181 un:d ja dann ging es dann darum (,) ja da haben wir auch in der vierten
182 Klasse war auch ein Inte Intelligenztest oder irgendso oder ich weiß nicht
183 ob sie damals Intelligenztest gesagt haben (-) da kam ein Psychologe von
184 der Schulpsychologischen Stelle und hat einen Test mit uns gemacht
185 I: mhm
186 D: ich weiß nicht warum und dann wurden meine Eltern zur eingeladen dann
187 hieß es j:a die {Doris} so ein Test haben wir ja hat die Lehrerin noch nicht

- 188 gesehen also es gibt andere Kinder die so gut sind da ist mal hier ging es
189 mal ein bisschen runter also in besch verschiedenen Bereichen
190 I: ja
191 D: aber bei der {Doris} ist alles toll und so sowas hast du noch nicht gesehen
192 I: ((hustet))
193 D: ja aber meine Eltern konnten das aber gar nicht einordnen weil da die sind
194 erst die haben sich da nie mit bef beschäftigt u:nd aber für die war dann
195 irgendwie klar dass ich besonders schlau bin und die haben dann halt
196 gedacht ja dann muss ja alles gut klappen oder so
197 I: ja
198 D: trotzdem haben sie gezögert mich auf das Gymnasium zu schicken (-) da
199 haben sie gemeint ach nee Gymnasium das war für die halt also die haben
200 beide Volksschulabschluss
201 I: mhm
202 D: obwohl mein Vater auch ehm also der kam halt vom Bauernhof da war es
203 nicht möglich Abitur zu machen oder so und das war dann Gymnasium
204 war für die ja ach nee Gymnasium ist ja was für bessere Leute so eh haben
205 die so denken die da noch und ich habe aber gesagt ich will auf's
206 Gymnasium also ich konnte mir gar nichts Anderes vorstellen ich habe
207 mich ja in der Grundschule schon gelangweilt
208 I: mhm
-

Bis hier:

Im sechsten Segment führt Doris Freund den Haupterzählstrang fort und verbleibt somit mit ihrer Erzählung im institutionellen Ablaufmuster der Schulzeit, wonach Sie mit Zeile 168f. bei der Versetzung von der ersten in die zweite Klasse stehen geblieben war.

Eingeleitet durch die Rahmenschaltung „und dann“ (Zeile 176) berichtet sie von einer für sie guten Lehrerin des dritten und vierten Schuljahres, deren positive Eigenschaften sie zwar möglicherweise zunächst ausformulieren möchte („die hat“ (Zeile 177)), es aber dann bei der Wiederholung und gleichzeitigen Konkretisierung belässt, dass sie speziell für Doris Freund ganz „gut“ war. Eine andere Lesart der unvollendeten Ausformulierung wäre, dass diese Doris Freund gefördert habe. Denkbar wäre etwa die Formulierung ‚die hat mich gefördert‘. Aus der Erzählung ist jedoch kein Rückschluss möglich, welche Formulierung Doris Freund tatsächlich andachte.

Schließlich formuliert sie nun die Stärken der Lehrerin dahingehend aus, dass diese Lehrerin dem erhöhten Anforderungsniveau Doris Freunds gerecht geworden sei („und ich konnte viel lernen was denke ich über den Stoff normal hinausgeht“ (Zeile 180)). Dadurch wird auch die Funktion des in Zeile 177 verwendeten Partikels „also“ deutlich, mit dem die Erzählsequenz über diese

Lehrerin letztendlich nach der Rahmenschaltung eingeleitet wird: Doris Freund bezieht sich mit Hilfe dessen auf die im vergangenen Segment festgestellte Anpassung (vgl. Zeile 174f.) ihrerseits, die durch eine Lehrerin, die trotz dieser institutionellen Anpassung Doris Freunds erhöhtem Anforderungsniveau gerecht wird, erleichtert wird. Der Lehrerin gelingt dies laut Doris Freund dadurch, dass sie die gewöhnlichen Stoffkapazitäten des Unterrichts überschreitet. Sie lässt jedoch offen, ob die Lehrerin damit speziell sie selbst anspricht oder ob die ganze Klasse von dem Zusatzwissen profitierte. Damit bleibt ebenso offen, ob diese Lehrerin Doris Freunds Begabung erkannte.

Das auf diese Erzählsequenz folgende Rahmenschaltelement „u:nd“ (Zeile 181) markiert durch seine Dehnung auf markante Weise den Einstieg in eine neue Erzählsequenz, während das direkt im Anschluss folgende „ja“ (Zeile 181) den Abschluss des Bisherigen bestätigt. Der Einstieg in die neue Sequenz hebt durch die Formulierung „dann ging es dann darum“ (Zeile 181) die Bedeutung der folgenden Erzählung hervor, in die sie nach kurzem Absetzen des Stimmflusses einsteigt.

Darin gibt sie unter dreimaligem Abbrechen des Erzählflusses die Information, dass im vierten Schuljahr ein Intelligenztest durchgeführt wurde, den „ein Psychologe von der Schulpsychologischen Stelle“ (Zeile 183f.) begleitet hatte. Weshalb sie ihre Erzählung an dieser Stelle dreimal abbricht, ist zwar durch ihre Erzählung nicht erklärbar; trotzdem kann festgestellt werden, dass mit dieser Erzählsequenz eine für ihr Selbstkonzept relevante Information in die Erzählung eingeführt wird, so nämlich die erste durch Gruppentestcharakter objektivierte Bestätigung ihrer bislang nur vermuteten Intelligenz. Möglicherweise steht die Häufung der Satzabbrüche im Zusammenhang mit der Relevanz dieser Erzählsequenz.

Wieder auf den Test zurückkommend, geht aus ihrer Erzählung nicht hervor, welche und ob alle Schüler an diesem Test beteiligt waren. Die Formulierung in der ersten Person Plural sowie der durch die Lehrerin in dem Gespräch mit den Eltern erfolgte Vergleich Doris Freunds mit Klassenkameradinnen gibt jedenfalls Klarheit darüber, dass Doris Freund nicht die Einzige war, mit der dieser Test gemacht wurde. Unklar bleibt folglich dennoch, ob mit der ersten Person Plural

die gesamte Klasse gemeint war oder lediglich die Schüler, bei denen eine Begabung vermutet wurde oder aus anderen Gründen aus Sicht der Schule testungsbedürftige Schüler.

Diesen Intelligenztest spielt Doris Freund in ihrer Erzählung erst durch das gleich zweimal verwendete Adverb „auch“ (Zeile 181f.) und das verwendete Indefinitpronomen „irgendso“ (Zeile 182) herunter, wertet ihn im Anschluss an diese Abwertung aber gleichzeitig institutionell wieder auf, indem sie die professionelle Durchführung durch den Psychologen und die durchführende Instanz mit in den Erzählfluss aufnimmt, was gleichzeitig ihre Intelligenz amtlich bestätigt. Ihre Zwischenbemerkung, nicht zu wissen „ob sie damals Intelligenztest gesagt haben“ (Zeile 183), zeugt von der Unsicherheit über die Rahmung des Tests. Neben den bereits angesprochenen Sinnzusammenhängen könnte der Test ebenfalls den Sinn gehabt haben, die Leistungen der Schüler zum Zwecke der Schulformbestimmung beim Übergang in die Sekundarstufe I zu verorten. Dafür spricht der Zeitpunkt der Durchführung („in der vierten Klasse“ (Zeile 181f.)).

Infolge des Tests, dessen Sinn sie sich letztendlich nicht erschließen kann („ich weiß nicht warum“ (Zeile 186)), so berichtet sie, wurden die Eltern eingeladen. Von wem sie eingeladen wurden, kann zunächst nicht bestimmt werden; die begonnene Konkretisierung bricht Doris Freund wieder ab (wurden meine Eltern zur eingeladen“ (Zeile 186)). In Zeile 187 spricht sie aber von der Lehrerin, so dass davon auszugehen ist, dass sie zumindest am Gespräch beteiligt gewesen war. Bei diesem Termin bekamen die Eltern das herausragende Testergebnis ihrer Tochter mitgeteilt. Das Gespräch paraphrasiert sie in ihrer Erzählung erneut in der indirekten Rede. In dieser Form kann sie das Geschehene aus ihrer Perspektive heraus besonders plastisch darstellen. Im Gespräch mit dem zuständigen Professionellen wird deutlich, dass die Klassenkameraden im Test „in besch verschiedenen Bereichen“ (Zeile 189) Defizite aufwiesen, von denen sich Doris Freund aber durch ein durchweg bereichsübergreifendes, optimales Testergebnis absetzen konnte: „aber bei der {Doris} ist alles toll“ (Zeile 191). Fast wortgleich wiederholt sie, dass die Lehrerin so ein Testergebnis wie jenes von Doris Freund „noch nicht gesehen“ (Zeile 187f./191) hat. Hierin zeigt sich, dass der Test offensichtlich nicht nur die eigentliche Funktion der Feststellung der Intelligenz in einem durch ihre Erzählung nicht näher hervorgehenden Kontext hatte, sondern

dass dieser auch die Attribuierung von Begabung, in Abgrenzung zu anderen (Denkstruktur der binären Schematisierung) durch die Lehrerin hervorrief, die sie Doris Freund damit erst bewusst werden lässt. Die Lehrerin hebt dabei ihre Leistungen positiv hervor und wertet dabei gleichzeitig die Leistungen ihrer Mitschüler ab, die zwar in bestimmten Feldern ebenfalls gute Leistungen zeigen, allerdings nicht überall, so wie es bei Doris Freund der Fall gewesen sei.

Aus der Erzählung sowie der daraus erfolgten Deutung geht des weiteren hervor, dass das verantwortliche Gespräch zwischen den Eltern gleichfalls identitätsbildend für Doris Freund gewesen sein muss, denn zum einen würde sie es sonst vermutlich nicht im Rahmen einer Erzählung über ihr Leben als ‚Hochbegabte‘ integrieren, und zum anderen greift sie auf diese binäre Schematisierung im Sinne von ‚Ich und die Anderen‘ zurück, die in gewisser Weise bereits den Effekt mitunter aus der Reaktion durch die Lehrerin darstellt, die diese Schematisierung durch die Abgrenzung der Leistungen Doris Freunds von ihren Mitschülern gefördert hatte. Diese binäre Schematisierung zeigt sich in ihrer Erzählung auch an anderen Stellen, wie etwa in Zeile 113f., wo sie die Unterschiede in der Aufmerksamkeit auf ihre zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ damit verdeutlicht, dass sie die Verwandten, die diese Begabung nicht erkennen, in diese Gruppe der potentiell ‚Hochbegabten‘ integriert und die Merkmale der Begabung dadurch zu einer Normalform für sie werden lässt, wohingegen die Nachbarn und Freunde Auffälligkeiten bei dieser Gruppe erkennen würden.

Derartige Kategorisierungen lassen den Rückschluss zu, dass Doris Freund die Zuschreibung der ‚Hochbegabung‘ in ihrer Erzählung aus ihrer Sicht reinterpretiert.

Dieses Gespräch stellt die zweite erzählte Begegnung zwischen einer Professionellen und den Eltern dar, die auf Basis von Doris Freunds Begabung erfolgt und die Eltern über diese informieren möchte. Diese „konnten das aber gar nicht einordnen“ (Zeile 193), was sie sich mit der fehlenden Auseinandersetzung der Eltern mit der Thematik erklärt. Während sie diese Eigentheorie aufstellt, bricht Doris Freund an drei Stellen ihren Erzählfluss ab um ihn umzuformulieren. Möglicherweise ist auch an dieser Stelle die fehlende Auseinandersetzung der Eltern mit den Potentialen ihrer Tochter auf die bereits in der strukturellen

Beschreibung des vierten und fünften Segments erwähnten Lesart des vorrangigen Interesses am Hof zurückzuführen. Demnach würde die Aussage, dass sie sich nie mit der Begabung ihrer Tochter beschäftigt haben, eine Legitimation dafür darstellen, dass sie diese nicht richtig haben „einordnen“ können. Der mehrmalige Abbruch des Erzählflusses könnte bedeuten, dass sie nach einer Formulierung ringt, die die Eltern nicht in einem negativen Licht erscheinen lässt. Darauf weist auch die Feststellung hin, dass sich die Eltern über die Intelligenz ihrer Tochter bewusst gewesen seien, woraus die Konsequenz des elterlichen Nicht-Handelns resultiert. Mit dieser Feststellung legitimiert Doris Freund das Verhalten der Eltern gewissermaßen.

Folglich ohne Konsequenzen für Doris Freund, führt die ihnen vermittelte Gewissheit („für die war dann irgendwie klar das ich besonders schlaue bin“ (Zeile 194f.)) um die Begabung ihrer Tochter zwar zu einer optimistischen Haltung bezüglich deren weiterer Schullaufbahn, hat aber keinerlei Auswirkung auf ihren biografischen Entwurf für ihre Tochter. Ihre von Doris Freund in indirekter Rede wiedergegebene Haltung „ja dann muss ja alles gut klappen oder so“ (Zeile 196) offenbart ein Begabungsbild der Eltern, was darauf fußt, dass Begabte eine unproblematische institutionelle Karriere durchlaufen und keinerlei Unterstützung in Anspruch zu nehmen brauchen. Zudem räumt es ihre möglichen Sorgen und Ängste aus dem Weg, mit denen sich Eltern ganz allgemein im Hinblick auf eine potentiell negative Entwicklung der Schulleistungen ihrer Kinder häufig konfrontiert sehen.

Die Differenz zwischen Wissen und Handeln bezüglich der Begabung ihrer Tochter drückt sich schließlich auch in der Wahl der passenden Schulform beim Übergang in die Sekundarstufe I aus, den sie für ihre Tochter vorsehen: „trotzdem“ (Zeile 198), wie Doris Freund betont, haderten sie mit ihrer Entscheidung, Doris Freund auf das leistungsorientierte Gymnasium zu schicken. Mit dem Gymnasium eröffnet sich ihnen eine ganz andere soziale Welt, zu der die Eltern mit ihrem beruflichen Werdegang beziehungsweise ihrem Herkunftsmilieu selten Zugang haben. Dieser Umstand ist offensichtlich auch Doris Freund klar, wenn sie sich diese Reaktion aus deren sozialen Herkunft heraus mit ihrem Bildungsgrad erklärt. Da die Eltern „beide Volksschulabschluss“ (Zeile 199f.) haben, mag ihnen das gymnasiale Milieu fremd erscheinen. Im Anschluss daran

möchte sie – vermutlich in diesem Zusammenhang - näher auf ihren Vater eingehen, bricht aber nach „obwohl mein Vater auch“ (Zeile 202) ab und fasst dann nach der Rahmenschaltung „ehm also“ (Zeile 202) das bereits umschriebene in konkrete Worte: „der kam halt vom Bauernhof da war es nicht möglich Abitur zu machen“ (Zeile 202f.). Mit dem abgebrochenen Einwand „obwohl mein Vater auch“ könnte Doris Freund auf die Information verwiesen haben wollen, die sie in Zeile 887f. des Nachfrageteils liefert:

Im Nachfrageteil bringt sie von Zeile 887 bis Zeile 888 zur Sprache, dass schon ihr Vater Klassenbester gewesen sei.

Dass es trotzdem für ihn nicht möglich gewesen sei das Abitur zu machen, wie Doris Freund in Zeile 202f. berichtet, kann folglich nicht auf seine Leistungen zurückgeführt werden.

Der darauf folgende Detaillierungsversuch, der sich vermutlich auf die väterliche Gymnasialkarriere beziehen sollte, scheitert bereits nach den Worten „und das war dann“ (Zeile 203), mit denen sie gleichzeitig die Erzählung über den Vater verlässt und den elterlichen Bezug zum eigenen Gymnasialbesuch wieder aufgreift.

Unabhängig von ihrem Herkunftsmilieu könnte auch in dieser Situation die fürsorgliche Haltung der Eltern zu ihrer Entscheidung beigetragen haben, die bereits in der strukturellen Beschreibung des fünften Segments im Zusammenhang mit Zeile 156f. als eine Lesart abgeleitet wurde. Schließlich stellt das Gymnasium eine für die Eltern fremde soziale Welt dar, von der diese möglicherweise glauben, sich bei auftretenden Schwierigkeiten selbst nicht zurechtfinden zu können, womit sie sich folglich auch nicht in der Lage sähen, ihre Tochter dort adäquat zu unterstützen.

Mit dem Gymnasium verbinden die Eltern eine Institution „für bessere Leute“ (Zeile 204). Dass Doris Freund ihnen über ihre Leistungsfähigkeit den Zugang zu dieser sozialen Welt eröffnen könnte, sehen die Eltern nicht.

Diese Ablehnung gegenüber der Schulform des Gymnasiums ist ebenso wie schon die Verweigerungshaltung gegenüber einem Klassensprung außerdem mit großer Wahrscheinlichkeit aus der Angst der Eltern heraus zu erklären, dass die Tochter Bildungsaufsteigerin werden könnte und somit aus dem elterlichen Milieu

ausbricht. Somit zeigt sich auch in dieser Situation die Stetigkeit der bisher aufgezeigten ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ im familiären Kontext.

Dass der Ausbruch aus dem elterlichen Milieu zur Realität geworden ist, zeigt sich bereits in Zeile 204, wenn sie die Haltung ihrer Eltern mit „so denken die da noch“ kommentiert. Hierin drückt sich eine Distanz („da“ (Zeile 205)) zur Herkunftsschicht aus, deren Rückständigkeit sie über das Partikel „noch“ markiert.

Doris Freund lässt sich von der elterlichen Haltung jedoch nicht beeinflussen. Zum ersten Mal in ihrer Erzählung wendet sie sich gegen die Eltern und bekundet gegenüber diesen ihren unbedingten Willen, das Gymnasium zu besuchen. Sie könne sich „gar nichts Anderes vorstellen“ (Zeile 206), obwohl dieses Milieu für sie ebenso fremd ist wie für ihre Eltern. Diesen Willen begründet sie mit den Erfahrungen der Langeweile aus der Grundschulzeit, die sie bislang mit Anpassung bearbeitete.

7. Segment (Zeile 209 – Zeile 234)

Die Vermittlung eines bildungsbürgerlichen Habitus durch die Pädagogen

- 209 D: es war auch in der vierten Klasse dann wieder so dass ich auf ein bisschen
210 aufgefallen bin (,) so gestört habe aber minimal (,) ich habe mich doch
211 noch zurückgehalten also un:d dann hat meine Lehrerin irgendwann zu
212 meinen Eltern gesagt&so ja wenn die {Doris} nicht auf das Gymnasium
213 geht wer denn dann und dann haben sie sich halt da haben sie es
214 eingesehen und .. ja dann war noch das habe ich vergessen
- 215 I: mhm
- 216 D: in der zweiten Klasse hat der Lehrer schon gesagt ja die {Doris} ist nicht
217 ausgelastet ich soll doch ein Instr also ich sollte ein Instrument lernen un:d
218 dann hat der meine Eltern so quasi überredet zum Klavieren lernen weil
219 meine Eltern die wären nie auf die Idee gekommen mir ein Klavier zu
220 kaufen&das haben sie dann gemacht und ich spiele bis heute Klavier und
221 Orgel (.)
- 222 I: Aja
- 223 D: Das war alles das waren sehr gute Einflüsse in der Grundschulzeit muss
224 ich sagen also mit dem und durch das Orgelspielen später also das habe ich
225 dann das war das erste Mal im Leben wo ich dann ehm mit Fleiß was
226 erreicht habe
- 227 I: mhm
- 228 D: also wo man nicht nur mit Talent ((lacht kurz auf)) oder mit Begabung
229 weiterkommt sondern ich musste fleißig üben und das denke ich heute im
230 Nachhinein war das wichtig dass ich das Studium und sowas gepackt habe
231 weil wenn durch das Orgelspielen mich da nicht durchgebissen hätte
- 232 I: mhm
- 233 D: ja also dann wäre ich irgendwie glaube ich noch fauler ((lachen))
- 234 I: ((lachen))

Bis hier:

Den Haupterzählstrang setzt Doris Freund im siebten Segment fort, indem sie sich temporär weiterhin in der vierten Klasse verortet. Auch hier wird sie wieder auffällig - die Anpassungsstrategie scheint sie aufgrund ihres unbedingten Willens auf das Gymnasium zu gehen, was sie bereits im sechsten Segment bekundet hatte, abgelegt zu haben (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 430), die sich bereits in der Abneigung der Eltern gegen das Gymnasium ausdrückte.

Im siebten Segment bestätigt sich schließlich auch die schon in der strukturellen Beschreibung des fünften Segments geschlussfolgerte Kontrolliertheit des Merkmals der Auffälligkeit, denn in Zeile 210f. beschreibt sie, dass sich ihre Auffälligkeit in Grenzen hielt, da sie sich „doch noch zurückgehalten“, sprich bedingt angepasst hat. Auch das Maß ihrer Auffälligkeit wird hier deutlicher, indem sie hier von einer Störung spricht, die sie direkt im Anschluss wieder relativiert („so gestört habe aber minimal“ (Zeile 210)). Ihre Auffälligkeit gilt folglich wohl nicht nur der Lehrerin, sondern der ganzen Klasse.

Anhand der Rahmenschaltung „u:nd“ (Zeile 211) verlässt sie die Thematik der Auffälligkeit und wechselt über in die Erzählung über das Aufeinandertreffen ihrer Eltern mit der Lehrerin als Professionelle, worin sich die in der bisherigen Erzählung herausgebildete Prozessstruktur weiterhin fortsetzt: Auch hier werden die Eltern wieder durch die pädagogische Profession auf Doris Freunds auffällige Begabung hingewiesen, so wie sie es schon im Kindergarten, im ersten Schuljahr und aufgrund des positiven Testergebnisses erzählte. Diesen Hinweis erhalten die Eltern durch den bekehrenden Charakter des Gespräches, indem die Lehrerin sie doch noch dazu bringen möchte, ihre Tochter auf dem Gymnasium anzumelden. Im Gegensatz zur Situation im ersten Schuljahr hat die Lehrerin und somit auch Doris Freund nun Erfolg, die Eltern werden einsichtig. Die Konsequenz aus dieser Einsicht stellt offenbar für die Familie die Konfrontation mit einer sozialen Wirklichkeit dar, die sich von ihrer eigenen Lebenswelt gänzlich unterscheidet. Dies birgt vermeintlich enormes Konfliktpotential zwischen den Eltern und ihrer

Tochter, die mit dem Gymnasialbesuch den ersten Schritt der Abnabelung vom Herkunftsmilieu vollzieht.

Nach einer zweisekündigen Pause markiert Doris Freund in Zeile 214 anhand der Worte „ja dann war noch das habe ich vergessen“ eine Hintergrundkonstruktion, die in Zeile 234 („((lachen))“) schließlich mit dem siebten Segment endet. Diese Hintergrundkonstruktion kann in zwei Teile aufgespalten werden, wobei der erste Teil von Zeile 213 bis Zeile 222 („Aja“) die Erzählung der Situation darstellt, die sie an dieser Stelle anhand der Hintergrundkonstruktion noch einfügen möchte, während sie im zweiten Teil von Zeile 223 bis Zeile 234 diese Situation biografisch kommentiert.

Im ersten Teil dieser Hintergrundkonstruktion springt Doris Freund in ihrer Erzählung zeitlich in die zweite Klasse der Grundschulzeit zurück, wo sie erneut von einem Gespräch zwischen ihren Eltern und der pädagogischen Profession in Gestalt ihres Lehrers erzählt, der mit dem Anliegen an die Eltern herantrat, dass Doris Freund „nicht ausgelastet“ (Zeile 216f.) sei. Er überredete die Eltern aufgrund dieser Beobachtung „so quasi“ (Zeile 218) dazu, ihrer Tochter das Erlernen eines Instrumentes zu ermöglichen. Die Ursache des Gespräches könnte im von den Eltern verhinderten Klassensprung liegen, den vermutlich derselbe Lehrer aufgrund ihres auffälligen Verhaltens, welches er als pädagogisch Professioneller als Unterforderung erkannte, angedacht hatte. Mit diesem Gespräch würde er demnach einen zweiten Anlauf versuchen, den Eltern die Förderung der Begabung ihrer Tochter näher zu bringen, diesmal jedoch außerhalb des institutionellen Rahmens der Schule. Damit wäre jedoch zugleich ein Eingriff in die Privatsphäre und somit in die soziale Wirklichkeit der Eltern verbunden, denen er mit dem Ratschlag, die Unterforderung der Tochter mit dem Erlernen eines Instrumentes aufzufangen, Gepflogenheiten aus dem bildungsbürgerlichen Milieu nahe zu legen versucht, die sie schnell als Oktroyierung auffassen könnten. Diese Annahme zeigt sich auch in Doris Freunds Bemerkung, dass die Eltern von selbst „nie auf die Idee gekommen“ (Zeile 219) wären ihr ein Klavier anzuschaffen, dem sie aber schnell anschließt, dass sie das daraufhin realisiert haben. Diese Situation reiht sich in all die anderen beschriebenen Situationen ein, in denen Doris Freund indirekt über die pädagogische Profession eine Verhaltensänderung der Eltern bewirkt hat, ohne

mit denen direkt kommunizieren zu müssen. Die Tatsache, dass sie „bis heute Klavier und Orgel“ (Zeile 220f.) spielt, unterstreicht die Bedeutsamkeit der pädagogischen Profession für Doris Freund, die somit einen bis in die Gegenwart hinein spürbaren Einfluss auf ihre soziale Wirklichkeit erreicht hat.

Diesen Einfluss auf ihre soziale Wirklichkeit thematisiert sie in Form des biografischen Kommentars im zweiten Teil der Hintergrundkonstruktion.

Retrospektiv stellt sie die positiven und prägenden Einwirkungen aus der Grundschulzeit fest, wobei sie das Orgelspielen als etwas anführt, was in der Grundschulzeit nachhaltig auf den Erfolg in ihrer weiteren Laufbahn einwirkte, da sie damit erstmalig unabhängig von Talent oder Begabung „mit Fleiß was erreicht“ (Zeile 225f.) habe.

Hierin zeigt sich ein reflektiertes Begabungsselbstbild Doris Freunds, welches Begabung und Talent nicht als Vervollkommnung der Persönlichkeit ansieht, sondern wo auch andere Persönlichkeitsmerkmale mit in die Leistungsfähigkeit einwirken. Die Tatsache, dass Doris Freund direkt im Anschluss an die Nennung der Komponente ‚Talent‘ kurz auflacht, ist möglicherweise eine Referenz zu diesem Begabungsselbstbild.

Aus heutiger Perspektive, die Doris Freund durch den Ergebnissicherungsmarkierer „und das denke ich heute im Nachhinein“ (Zeile 229f.) kennzeichnet, führt sie diese positive Eigenschaft des Fleißes als Grund für ihren Studienerfolg an. Damit erhöht sie die Bedeutung der Rolle des Lehrers im zweiten Schuljahr noch einmal, der mit seiner Initiative höchstwahrscheinlich indirekt maßgeblichen Einfluss auf ihre Persönlichkeit genommen hat („wenn durch das Orgelspielen mich da nicht durchgebissen hätte//mhm//ja also dann wäre ich irgendwie glaube ich noch fauler ((lachen))“ (Zeile 231f.). Dem die Hintergrundkonstruktion und gleichzeitig dem Segment abschließenden Lachen kommt die Bedeutung einer Abschlussmarkierung zu.¹⁹

¹⁹ Nach Merziger könnte befreiendes Lachen „sowohl das Ende einer Äußerung [...], als auch eine finale Kommentierung“ (MERZIGER 2005, DISS., S. 165) markieren.

8. Segment (Zeile 235 – Zeile 259)

Begabung und Einsamkeit in der Institution Schule

- 235 D: und ehm .. ja wo waren wir jetzt bei der Grundschule (-)
236 I: mhm
237 D: ja dann bin ich aufs Gymnasium und das war auch überhaupt kein Problem
238 (,) es war für mich schon die Angst bei meinen Eltern habe ich schon
239 immer so im Nacken gespürt dass die eh ja so Gymnasium (,) das war halt
240 eine fremde Welt also die haben mich auch am ersten Tag aufs
241 Gymnasium mit dem Bus losgeschickt (,) ich bin da alleine hin (,) die sind
242 nicht mit ehm ich wa bin da hingekommen habe niemanden gekannt außer
243 Eine und das war schon hart da haben meine Eltern haben mich da immer
244 ins kalte Wasser geschmissen also nicht das die irgend also die haben
245 selbst Angst gehabt da hin zu gehen denke ich
246 I: ja
247 D: und da haben sie mich einfach alleine geschickt und das war für mich
248 schon schon hart&also ich habe es gemacht aber ich hätte auch nie getraut
249 zu sagen dass ich eigentlich lieber hätte mit () (.) ja gut und dann war ich
250 auf dem Gymnasium (-) u:nd das hat auch gut geklappt (,) da hatte ich in
251 der sechsten Klasse auf dem Zeugnis lauter Einsen außer in Sport da hatte
252 ich eine Zwei und das hat mich dann noch geärgert ((lachen))
253 I: ((lachen))
254 D: dass ich da in Sport noch eine Zwei hatte es war wohl eine Zwei plus und
255 da hatten die von mir halt so einen super Eindruck und von da an wurde es
256 aber schlechter weil dann kam die Pubertät und ich hatte
257 I: ja
258 D: also es war eher also es war in der sechsten Klasse das war auch ohne was
259 zu lernen hatte ich das dieses Zeugnis und
-

Bis hier:

Mit Beginn des achten Segments lässt Doris Freund die Grundschulzeit hinter sich und führt ihre Erzählung im Haupterzählstrang fort. Dazu muss sie sich aber erst einmal orientieren, in welchem Lebensabschnitt sie sich vor Beginn der Hintergrundkonstruktion aus dem letzten Segment befand. Die Rahmenschaltung „und ehm“ (Zeile 235) und die daran anschließende zweisekündige Pause leiten diese Orientierung ein, die sie mit den Worten „ja wo waren wir jetzt bei der Grundschule (-)“ (Zeile 235) verbalisiert. In dieser Äußerung Doris Freunds zeigt sich, dass sie weiterhin am institutionellen Ablaufmuster der Schullaufbahn orientiert ist. Kurz darauf scheint sie sich wieder an den Fortschrittsgrad ihrer Erzählung erinnern zu können und steigt mit dem Beginn ihrer Gymnasiallaufbahn wieder in die Erzählung ein, den sie als vollkommen unproblematisch beschreibt. Ob sie damit nur den Wechsel auf das Gymnasium oder die gesamte Zeit auf dem Gymnasium meint, bleibt unklar. Für die Eltern

jedenfalls stellte dieser Wechsel ihrer Aussage nach ein Problem dar, sie haben laut Doris Freundes Angst gehabt. In ihrer Erzählung „es war für mich schon die Angst bei meinen Eltern habe ich schon immer so im Nacken gespürt“ (Zeile 238f.) kann alleine anhand ihrer Wortwahl nachgewiesen werden, wie sehr diese Angst offenbar auch Doris Freund verunsicherte. Sie spürte nicht ihre eigene Angst im Nacken, sondern die ihrer Eltern.²⁰ Wie dies genauer auf sie wirkte, darüber kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, wonach sie den Beginn einer Beschreibung in Zeile 237f. nach den Worten „es war für mich schon“ abbricht.

Sie begründet diese Angst mit der schon mehrmals skizzierten Fremdartigkeit des sozialen Milieus, welches das Gymnasium für die Eltern darstellt und welches sie nun mit dem Terminus „fremde Welt“ (Zeile 240) auf den Punkt bringt. Möglicherweise hatten die Eltern Angst, dass sich ihre Tochter mit dem Besuch des Gymnasiums zu sehr von ihnen entfremden würde. Diese Angst ging sogar soweit, dass sie ihre Tochter zum Einschulungstag auf dem Gymnasium „einfach“ (Zeile 247) alleine fahren lassen, was Doris Freund als „schon hart“ (Zeile 243) bezeichnet, denn sie habe dort fast niemanden gekannt. In diesem Verhalten drückt sich die Distanz zu dieser, ihnen fremden Welt, gar räumlich aus.

Das Partikel „einfach“ deutet darauf hin, dass sie ihren Eltern unterstellt, sie wie selbstverständlich alleine fahren gelassen zu haben. Die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘, die sich zwar nun nicht mehr im Verkennen, dafür aber in der Förderunwilligkeit der Begabung ihrer Tochter ausdrückt, setzt sich im familiären Kontext also auch eine gewisse Zeit nach bereits vollzogenem Wechsel auf das Gymnasium fort, mit dem sie sich ein Stück weit von der sozialen Welt der Eltern entfernt hat. Zwar wurde nun immer deutlicher, dass sich das Anpassungsbestreben immer weniger auf das Elternhaus und mehr auf die Lehrpersonen richtete, allerdings leidet sie nach wie vor unter der verweigernden Haltung des Elternhauses.

Auch für Doris Freund stellt das Gymnasium zu diesem Zeitpunkt jedoch eine fremde Welt dar. Das Erlebnis des Alleingelassen-Seins war für sie so einprägsam, dass sie es in Zeile 248 erneut aufgreift und sich dabei wortwörtlich

²⁰ Die Redewendung ‚die Angst im Nacken spüren‘ bedeutet, dass jemand große Angst hat. Dabei bezieht sich diese Redewendung jedoch auf die eigene Angst, und nicht wie oben skizziert auf die Angst von anderen Personen wie beispielsweise die der Eltern (vgl. DUDEN REDEWENDUNGEN 1992, S. 40).

wiederholt „schon schon hart“. Dazu erläutert sie, dass sie zwar dann alleine gefahren ist, dennoch aber offenbar den Wunsch hatte, dass ihre Eltern sie begleiten, den sie in ihrer Erzählung jedoch nicht zu Ende formuliert: „dass ich eigentlich lieber hätte mit () (.)“ (Zeile 249). Ihr fehlte jedoch scheinbar der Mut, den Eltern dies mitzuteilen. Hierin spiegelt sich erneut der bereits vielfach herausgestellte Prozess der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ wieder, die mitunter durch einen Mangel an direkter Kommunikation zwischen den Eltern und der Tochter geprägt ist, der bislang durch die pädagogische Profession in gewissen Maße aufgefangen werden konnte. Die Situation des Schulwechsels stellt nun jedoch im Gegensatz zu den vorigen Situationen, die in der strukturellen Beschreibung des vierten, sechsten und siebten Segments eine professionsfreie Sphäre dar, in der Doris Freund, abgesehen von den Eltern, auf sich selbst gestellt ist.

Die Situation des Auf-Sich-Gestellt-Seins am ersten Schultag der Gymnasialaufbahn verallgemeinert sie insofern, als dass sie sagt, dass ihre Eltern sie „da immer ins kalte Wasser geschmissen“ (Zeile 243f.) haben. Die Verwendung des Adverbs „immer“ weist darauf hin, dass diese Verhaltensbeschreibung der Eltern sich nicht nur auf den Gymnasialbesuch, sondern auch auf andere Situationen bezieht. Das durch diese Aussage eventuell falsch entstandene Bild der Eltern bei mir versucht sie mit dem Einwand „also nicht das die irgend“ (Zeile 244) zu korrigieren, bricht dies aber ab und interpretiert stattdessen das Verhalten der Eltern mit ihrer Angst vor der Konfrontation mit dem Fremden. Die Erzählung über die Diskrepanz der elterlichen Haltung bezüglich der Welt des Gymnasiums beendet sie durch Verwendung des Abschlussmarkierers „ja gut“ (Zeile 249) und steigt dann detaillierter in die Erzählung über ihre Zeit auf dem Gymnasium ein. Dieser Einstieg ist insbesondere durch die in der Schwebelage gehaltene Stimme und der gedehnten Konjunktion „u:nd“ markiert, die nach der Ankündigung „und dann war ich auf dem Gymnasium“ (Zeile 249f.) gesetzt wird. Darauf folgend stellt sie allgemein nach der ersten Nennung dessen in Zeile 237 noch einmal die Problemlosigkeit der Gymnasialzeit fest („das hat auch gut geklappt“ (Zeile 250)), welche sie direkt im Anschluss anhand einer exemplarischen Dokumentation ihrer Zeugnisnote in Sport untermauert. Dass sie zu dieser Zeit Spitzennoten gewohnt war, zeigt sich darin, dass eine Zwei in Sport ihre schlechteste Note war und sie

sich darüber dann noch geärgert hatte, wie sie lachend erzählt. Dass es sich – wie sie ergänzt – sogar noch um eine Zweiplus handelte, treibt die Lachhaftigkeit des persönlichen Ärgernisses auf die Spitze.

Aus den guten Noten erklärt sie sich den „super Eindruck“ (Zeile 255) bei der Lehrerschaft. Dieser offensichtlich problemlosen Startphase auf dem Gymnasium schließt sich eine für sie problematischere Phase dort an, die sie sich durch die Pubertät erklärt. Hierin wird gleichsam deutlich, dass sich die oben bereits zitierte Aussage „das hat auch gut geklappt“ auf die Noten einer Phase während der Gymnasialzeit bezieht, also keineswegs für die gesamte Gymnasialzeit gültig ist. Spätestens mit dieser problematischeren Phase kündigt sich nach Veränderungen des Anpassungsbestrebens im familiären Kontext nun auch ein Umschwung im bildungsinstitutionellen Kontext an. Die Dimension dieses Umschwungs wird an dieser Stelle jedoch nicht näher detailliert.

Zuvor stellt Doris Freund noch einmal die Ausgangssituation fest, die dieser problematischeren Phase vorausging und ergänzt sie gleichsam um die wichtige Information, dass sie diese Noten ohne jeglichen Lernaufwand erlangt hatte.

9. Segment (Zeile 259 – Zeile 290)

„und das eh war mir wichtiger als die guten Noten dass ich Freunde hatte“ - Der Weg aus der Einsamkeit durch die Orientierung an Normalformerwartungen von Peers

- 259 ich fing es fing dann an das es
260 so mit Streber anfang (,) also in der sechsten Klasse noch nicht aber siebte
261 Klasse
262 I: mhm
263 D: und ich war ja kein Streber ich habe ja nicht viel getan dafür
264 I: ja
265 D: und das hat mich dann schon gestört weil meine Freunde dann plötzlich eh
266 ja sich abgewandt haben und dann kam eine schwere Zeit für mich siebte
267 achte Klasse war sehr schwer (-) und dann da haben die Leistungen auch
268 sehr nachgela&und dann kamen ja auch noch so Fächer wie Latein und
269 Geschichte da musste ich dann auch ehm also da hätte man ja was lernen
270 müssen das habe ich irgendwie
271 I: mhm
272 D: nicht geschafft ((lacht kurz auf)) also Lateinvokabeln zu lernen u:nd dann
273 wurde ich nicht schlecht ich wurde mittelmäßig also ()
274 I: mhm
275 D: und das war achte Klasse war eine schlimme Zeit (-) also das war ich hatte
276 keine Freunde&und dann in der neunten Klasse da habe ich dann so richtig
277 so mich dumm gestellt (,) denke ich heute ... ich habe dann mal in Mathe
278 eine Sechs geschrieben mal eine Fünf also ich meine ((lachen)) (,) es war
279 wirklich das ist eine kur also es waren (,) ich weiß nicht wie ich das

280 gemacht habe ich habe einfach dummes Zeug hingeschrieben gehabt&und
281 dann war ich plötzlich bei meinen bei den anderen Mädchen (.) meinen
282 Freundinnen waren das damals ge eh war ich dann plötzlich anerkannt *oah*
283 *{Doris} hat nur eine Fünf* wow eh hatte ich plötzlich war ich sozial ging's
284 gut nur die Noten waren halt nicht so toll
285 I: mhm
286 D: aber mir gings dann auch wieder besser und das eh war mir wichtiger als
287 die guten Noten dass ich Freunde hatte (.) und es war halt bei mir in der
288 Klasse niemand der da auf einem Level mit mir war&also das war die
289 Waren alle weit weg die Mädchen die hatten in dem Alter alle nur andere
290 Sachen im Kopf u:nd ich habe mich da angepasst (.)

Bis hier:

Im neunten Segment steigt sie nun detailliert in die angekündigte, problematische Phase des Gymnasiums ein, die mit den an sie gerichteten Vorwürfen des Strebertums beginnt. Der bereits angekündigte Umschwung des Anpassungsbestrebens im bildungsinstitutionellen Kontext wird in diesem Segment nun dadurch deutlicher, dass sie an dieser Stelle die an sie gerichtete Vorwürfe des Strebertums thematisiert, mit denen ein Leistungsabfall einhergeht. Offenbar passt sie sich nun nicht länger den Erwartungshaltungen der Institution Schule und des Elternhauses an, sondern orientiert sich an den Maßstäben ihrer „Freunde“ (Zeile 265) (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 430) zugunsten der sozialen Akzeptanz. Den im letzten Segment noch vage formulierten Zeitpunkt der Umorientierung im Anpassungsbestreben (vgl. Zeile 255) präzisiert sie in Zeile 260f. nun durch die Nennung der siebten Klasse.

Die Stigmatisierung als Streberin kann sie für sich nicht akzeptieren – heute wie damals nicht -, sie rechtfertigt sich damit, dass sie schließlich „nicht viel getan“ (Zeile 263) habe, was sie zuvor ja bereits erwähnt hatte (vgl. Zeile 258f.).

Was sie in diesem Zusammenhang mit den Worten „also es war eher“ (Zeile 258) formulieren wollte, ist aufgrund des Abbruches dieser Beschreibung anhand ihrer Erzählung an dieser Stelle nicht mehr aufklärbar. Möglicherweise möchte sie den in Zeile 255f. angedeuteten Abfall der Noten konkretisieren, findet aber keine treffenden Worte und steigt daher unmittelbar darauf folgend in eine Art Suberzählung ein, die der Konkretisierung des Notenabfalls dient.

Diese Vorwürfe hatten Konsequenzen für Doris Freund, da ihr ihre Freunde aufgrund dessen den Rücken kehrten. In ihrer Feststellung „und das hat mich dann

schon gestört“ (Zeile 265) wird das aus der Leistungsorientierung im bildungsinstitutionellen Kontext resultierende Unbehagen deutlich sowie das weitere Potential dieser hin zu einem möglichen Erleidensprozess. Sie versucht diese schon bald durch das Nachlassen ihrer guten Leistungen zu bearbeiten, um einer weiteren Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential entgegenzuwirken. Dies ist ihr jedoch nicht unmittelbar gelungen, wie in ihrer Ankündigung ersichtlich wird: „und dann kam eine schwere Zeit für mich siebte achte Klasse war sehr schwer (-) und dann da haben die Leistungen auch sehr nachgela&“ (Zeile 266f.). Der Erleidensprozess ist an dieser Stelle bereits sichtbar, sie konkretisiert ihn jedoch nicht näher. Ebenso wird in dieser Erzählsequenz deutlich, dass ein Anpassungsprozess an die Leistungen der anderen Mitschüler erfolgt, der aber nur durch in Kaufnahme von potentiell biografischen Kosten zu leisten ist – so durch den Abfall ihrer schulischen Leistungen. Die Motivation zur Anpassung übernimmt sie möglicherweise von ihren Eltern, deren Haltung bereits weiter oben im Zusammenhang von Zeile 170 näher erörtert worden war. Diese Haltung behindert möglicherweise auch den selbstbewussten Umgang Doris Freunds mit ihrer Auffälligkeit.

Erneut kann mit ihrer Anpassung an dieser Stelle eine binäre Schematisierung der sozialen Umwelt festgestellt werden, indem sie sich über die Leistungen von den Klassenkameraden abgrenzt und damit ihre Andersartigkeit erst hervorhebt.

Der Abbruch des in dieser Erzählsequenz enthaltenen Verbs „nachgelassen“ erfolgte vermutlich aufgrund eines plötzlichen Einfalls, den sie direkt hintan schiebt und der eine Verstärkung dieser Schwerfälligkeit durch andere äußere Faktoren verdeutlichen soll. Diese äußeren Faktoren in Form von neuen Fächern erforderten von ihr reproduktives Lernen. In ihrem Eingeständnis, dies „irgendwie//mhm//nicht geschafft ((lacht kurz auf))“ (Zeile 270f.) zu haben, was sie daraufhin auf das die „Lateinvokabeln“ (Zeile 272) einschränkt, wird zugleich deutlich, dass ihr die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ nicht gänzlich bewusst ist. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass sie Schwierigkeiten mit dem reproduktiven Lernen gehabt haben könnte. Weshalb sie an dieser Stelle kurz auflacht, ist unklar. Die aus der fehlenden Lernmotivation heraus folgende Konsequenz, den Abfall ihrer Leistungen, schließt sie lediglich aus dem Umstand der fehlenden Lernmotivation in den neuen Fächern und erkennt damit nicht die

dahinter stehende Bearbeitungsstrategie, der Verlaufskurve durch schlechte Noten entgegenzuwirken. Schließlich präzisiert Doris Freund das Nachlassen ihrer guten Leistungen dahingehend, dass sie „nicht schlecht“ (Zeile 273) sondern „mittelmäßig“ (Zeile 273) wurde, womit sie den in Zeile 267f. entstandenen Eindruck der schlechten Zensuren relativiert.

Nach dieser ausführlichen Darstellung der Problematik in der siebten Klasse erzählt sie von der achten Klasse nach der erneuten Konstatierung einer für sie problematischen Zeit („das war achte Klasse war eine schlimme Zeit (-) also das war ich hatte keine Freunde“ (Zeile 275f.)) nur sehr knapp mit der Bemerkung, dass sie dann keine Freunde hatte, von der aus sie dann im schnellen Anschluss unmittelbar in den Zeitraum des neunten Schuljahres überwechselt. Zuvor fällt aber auf, dass sie - ebenfalls in Zeile 275 - zwei vergebliche Anläufe dazu unternimmt, die für sie schlimme Zeit näher zu beschreiben.

Ab Zeile 276 wird die Bearbeitungsstrategie der schlechten Schulleistungen zur Praktik des Sich-Dumm-Stellens abstrahiert, die bereits im Rahmen der beschriebenen Verlaufskurve wirksam geworden war. Dieser Praktik ist sich Doris Freund zum Interviewzeitpunkt im Gegensatz zum Zeitpunkt des Geschehens bewusst; darauf ist zu schließen, da sie konkret die Formulierung „da habe ich dann so richtig so mich dumm gestellt“ (Zeile 276f.) verwendet, und dieser dann den retrospektiven Marker „denke ich heute“ (Zeile 277) anschließt. Die damit konkretisierte Verschleierung von Fähigkeiten, die der vielerorts im Rahmen dieser strukturellen Beschreibung erwähnten Anpassungsstrategie unterzuordnen ist, scheint sich Doris Freund offenbar bewusst zu sein. Konkret thematisiert sie diese weiterhin in folgender Sequenz des Nachfrageteils:

Im Nachfrageteil von Zeile 916 bis Zeile 934 stellt Doris Freund fest, die Praktik des Sich-Dumm-Stellens verinnerlichen zu können. Diese Kommentierung verdeutlicht ihre Reaktionen im Rahmen der Verlaufskurve, die anhand der bisher vorgenommenen strukturellen Beschreibung bereits herausgearbeitet wurde. Dem fügt sie hinzu, dass das Anpassungsniveau „manchmal schon schlimm“ (Zeile 916f.) sei. Dies untermauert sie anhand des Beispiels der Verkäuferin, mit der sie dank der Strategie tatsächlich „ins Gespräch kommen“ könne. Dazu kommentiert sie, dass es ihr leicht fallen würde, sich unter ihren Fähigkeiten zu geben, da sie dadurch Auffälligkeiten vermeiden und soziale Anerkennung ernten würde. Folglich ist sich Doris Freund nicht nur ihres Einsatzes der Anpassungsstrategie bewusst, sondern gleichsam der sozialen Folgen, die daraus resultieren.

Während die durch die Eltern nicht erkannte oder gar verkannte Begabung Doris Freund Anpassungsverhalten im Elternhaus abverlangte und somit einen Prozess der bildungsinstitutionellen Orientierung Doris Freunds in Gang setzte, sieht sie sich durch die fehlende Anerkennung der Peers²¹ nun dazu gezwungen, jene bildungsinstitutionelle Orientierung abzulegen um sich gegenüber ihrer Peer-Group zu behaupten. Paradoxerweise muss sie dadurch nun genau dort die Normalformerwartungen eines Durchschnittschülers erfüllen, wo sie vorher durch besondere Fähigkeiten auffiel und diese Normalformerwartungen somit nicht traf. Damit ist klar, dass sie ihr Anpassungsbestreben an Schule und auch Elternhaus im weiteren Prozessablauf nicht mehr realisieren kann.

Nach einer dreisekündigen Pause führt sie anhand von exemplarischen Zeugnisnoten an, wie sie die Verschleierung ihrer Fähigkeiten konkret in die Tat umgesetzt habe, was sie mit einem Lachen abschließt. Die Verschleierung kann als Bearbeitungsstrategie angesehen werden. Auch an dieser Stelle ist der Grund für ihr Lachen lediglich vage vermutbar. Damit unterstreicht sie den im Grunde freiwilligen, und somit erst einmal als paradox erscheinenden, Sprung von einer Schülerin mit Bestnoten hin zu einer, die mit ihren Noten am unteren Ende der Notenskala eine der schlechteren Schülerinnen der Klasse gewesen sein dürfte.

Eine Detaillierung der Bearbeitungsstrategie in dieser Situation scheitert: Dreimal nimmt sie Anlauf zu einer detaillierten Beschreibung, wie sie es so schnell auf Fünfen und Sechsen im Fach Mathematik geschafft hat, und dreimal scheitert sie dabei, bis sie schließlich feststellt: „ich weiß nicht wie ich das gemacht habe ich habe einfach dummes Zeug hingeschrieben gehabt“ (Zeile 279f.). Interessant ist, dass Doris Freund in diesem Zusammenhang von keiner Reaktion einer Lehrperson auf ihren abrupten Leistungsabfall berichtet. Möglicherweise war ihr die Reaktion der Lehrpersonen in diesem Falle nicht erwähnenswert, vielleicht haben diese aber auch nicht reagiert. In diesem Falle wäre festzustellen, dass die Lehrkräfte nur reagieren, wenn es sich um übermäßig gute Leistungen handelt, nicht aber, wenn sehr gute Leistungen plötzlich ‚nur noch‘ in durchschnittliche Leistungen umschlagen.

²¹ Der Begriff ‚Peers‘ bezeichnet in der psychologischen Literatur ‚Gleichaltrige‘. Zwar gibt es differenziertere Definitionen, die etwa einen ähnlichen Entwicklungsstand, Gleichrangigkeit etc. voraussetzen (vgl. SCHILLING 2002, S. 3f.), jedoch möchte ich den Begriff im Folgenden schlicht als Synonym für ‚Gleichaltrige‘ verwenden.

Wie Doris Freund im Anschluss daran berichtet, schien sie mit der Verschleierung ihrer Fähigkeiten Erfolg gehabt zu haben, denn sehr schnell war sie bei ihren damaligen Freunden wieder sozial integriert. Dass sie heute einen anderen Begriff von Freundschaft hat, deutet sich darin an, dass sie bis sie die Bezeichnung „Freundinnen“ (Zeile 282) ausspricht - die sie ja in Zeile 265 noch bedenkenlos für diese Peer-Group verwendet hatte -, ihren Erzählfluss einmal unmittelbar vor der vermutlichen Nennung der Bezeichnung abbricht („dann war ich plötzlich bei meinen bei den anderen“ (Zeile 281). Ein weiteres Mal wählt sie erst die neutralere Bezeichnung „Mädchen“ (Zeile 281), bevor sie diese schließlich auf ihre Freundinnen hin konkretisiert. Ein noch eindeutigerer Hinweis darauf, dass sich ihr Freundschaftsverständnis offenbar geändert haben muss, liegt im retrospektivischen Markierer „waren das damals“ (Zeile 282), der sich direkt der Bezeichnung „Freundinnen“ anschließt. Die Anerkennung bei ihren ‚Freundinnen‘ durch das Schreiben schlechter Noten macht sie durch indirekte Rede und gleichzeitig gehobener Stimme plastisch.

Eine abstraktere Beschreibung ihres veränderten Sozialstatus in der Klasse scheitert jedoch, was aus dem Abbruch „eh hatte ich plötzlich war ich sozial ging’s gut“ (Zeile 283f.) zu schließen ist, der so interpretiert werden kann, dass die letzteren Worte „ging’s gut“ das mit dem Wort „sozial“ begonnene Abstraktionsniveau wieder absenken.

Die Konsequenz aus der Verschleierung ihrer Fähigkeiten, die schlechten Noten, nahm sie in Kauf: „aber mir gings dann auch wieder besser und das eh war mir wichtiger als die guten Noten dass ich Freunde hatte“ (Zeile 286f.). Hierin wird zugleich das zu dieser Zeit wirksame Orientierungsmuster deutlich, bei dem die Anerkennung in Peer-Groups mehr zählte als schulischer Leistungserfolg.

Ihr Anpassungsverhalten begründet sie, eingeleitet durch die Worte „und es war halt“ (Zeile 287), durch ihr intellektuelles Niveau und der daraus hervorgerufenen Einzelstellung in der Klasse sowie dem Interesse der Klassenkameradinnen, die „nur andere Sachen im Kopf“ (Zeile 289f.) hatten. Diese Einzelstellung löste bei einem Orientierungsmuster, welches auf die soziale Gemeinschaft ausgerichtet ist, fast zwangsläufig die Verschleierung ihrer Fähigkeiten aus, denn da sie offensichtlich mit niemandem eine gemeinsame Basis aufbauen konnte, die sich auf ihrem Niveau bewegte, so musste sie ihre Leistungen auf das niedrigere

Niveau der Klassenkameradinnen herabsetzen, um zu ihnen gehören zu können. Einblicke in ihr Empfinden zu dieser Zeit hätte der begonnene Nebensatz „also das war“ (Zeile 288) liefern können, den sie jedoch nicht vollendet und narrativ durch eine Beschreibung der Klassenkameradinnen bearbeitet, die sie damit von sich selbst abgrenzt („die waren alle weit weg“ (Zeile 288f.)).

Mit der erfolgreichen Bearbeitung durch die Anpassungsstrategie ist jegliches Potential für weitere Schwierigkeiten aus der Verlaufskurve genommen. Sie taucht im weiteren Erzählstrang daher nicht mehr auf.

10. Segment (Zeile 290 – Zeile 329)

Die sich fortsetzende Abnabelung vom Herkunftsmilieu als Verwirklichungsmoment von schul- und berufsbiografischen Handlungsschemata

- 290 und dann habe ich
291 dann mittlere Reife gemacht un und davor ja ging's dann schon wieder los
292 meine Eltern *ja jetzt suche dir eine Lehrstelle und ah (-) hast du dich*
293 *schon beworben* ich so nö ich bewerbe mich nicht
294 I: ((schmunzelt))
295 D: *ja aber wir ach willst du was willst du Abi machen und* ich so nee ich gehe
296 weiter auf die Schule und ich habe mich dann auch einfach nicht beworben
297 I: mhm
298 D: und die haben so geplant irgendwie so Banklehre wäre für die so der
299 Traum gewesen oder so auf dem Amt irgendwas so
300 I: aja
301 D: ja so das war aber überhaupt nichts für mich (.) u:nd dann bin ich weiter
302 auf die Schule gegangen und hatte dann auch schon seit der neunten
303 Klasse da hatte ich meinen ersten Freund und das war dann mein Vater
304 immer so (,) ach ja (,) der hat das nicht eingesehen dass man das eigentlich
305 vereinbaren kann (,) aber für mich war das klar wenn ich einen Freund
306 hatte warum sollte ich dann nicht Abi machen&also das war irgendwie
307 I: ja
308 D: ((lacht auf)) also so die das der Konflikt mit meinem Vater ziemlich eh
309 rein in der Zeit .. und dann bin ich in die Oberstufe und habe dann die
310 Leistungsfächer Mathe Physik und Englisch gewählt (-) Mathe war
311 sowieso immer so mein Lieblingsfach weil ich da nicht viel (,) also das das
312 hat mir einfach Spaß gemacht so Hausaufgaben machen war für mich das
313 hat mir Spaß gemacht
314 I: mhm
315 D: u:nd Physik habe ich gedacht das ist das hat mir zwar nicht so Spaß
316 gemacht aber da war ich nicht schlecht und ich habe gedacht das ist
317 anspruchsvoll ((lacht kurz auf))
318 I: mhm
319 D: und Englisch hab das war dann (-) Englisch wieso habe ich Englisch
320 gewählt&also mir fiel es sehr schwer die drei Fächer auszusuchen das
321 weiß ich noch außer Mathe (,) weil ich eigentlich auch Bio hätte nehmen

322 können (,) also fast alle Fächer außer Chemie und Geschichte wären in
323 Frage gekommen (,)
324 I: ja
325 D: Latein auch nicht (,) und au Musik auch und das gab es aber gar nicht (.)
326 also das war schon eine schwere Entscheidung die drei Fächer und ich
327 weiß auch gar nicht mehr genau warum (.) ja dann hatte ich die habe ich
328 dann Abi gemacht und das Abi war Zweikommasieben das war so
329 Durchschnitt war nichts Besonderes u:nd ja ..

Bis hier:

Weiter am institutionellen Ablaufmuster der Schulzeit orientiert, erzählt sie im elften Segment vom Erreichen ihres mittleren Reifegrades, welcher ihr die Möglichkeit der Beendigung ihrer Schulkarriere und den Beginn einer Ausbildung eröffnete. Auf diese Möglichkeit wurde sie vielmehr aber erst durch die Eltern aufmerksam gemacht, die wie selbstverständlich davon ausgingen, dass Doris Freund gar nicht beabsichtigt, das Gymnasium mit dem Abitur abzuschließen, so wie die Prozessstruktur bereits an mehreren Stellen darauf hinwies.

Hierin setzt sich der in der bisherigen Analyse deutlich gewordene Konflikt der differenten biografischen Entwürfe zwischen den Eltern und Doris Freund fort, der jedoch bisher über die pädagogische Profession ausgetragen wurde und daher nur latent zum Vorschein kam. Die Erwartungshaltung der Eltern führt zu erneuter Anhäufung von Verlaufskurvenpotential, welchem Doris Freund nun nicht mehr provisorisch über auffälliges Verhalten bei pädagogischen Professionellen entgegenwirkt, da sie möglicherweise das Risiko einer erneuten sozialen Ausgrenzung durch ihre Mitschüler befürchtet. Aus dieser Angst rührt womöglich ein Stück weit, dass sie zumindest unbewusst der Aufforderung der Eltern, eine Lehrstelle zu suchen und deren Kontrollfrage, ob sie sich bereits darum bemüht habe, selbstbewusst mit einem „nö ich bewerbe mich nicht“ (Zeile 293) entgegentritt. Ein weiterer Grund für die Entschlossenheit und Deutlichkeit des Entgetretens könnte das sich wandelnde Orientierungsmuster sein, welches beim Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter weg von der Familie hin zu Freunden und Liebespartnern wechselt und welches auch als Verursacher der zunehmenden Orientierung an den Normalformerwartungen der Peers gesehen werden kann. Nicht mehr die Meinung der Eltern ist in diesem Lebenszyklus wichtig, sondern das, was Freunde und Liebespartner sagen. Hiermit wird

vollends die Umorientierung Doris Freunds von den Eltern hin zu signifikanten Anderen deutlich.

Wahrscheinlich ist im Übrigen, dass sie ihre Worte gegenüber den Eltern zugunsten der Selbstdarstellung als selbstbewusste Person überzeichnet. Dies würde auf eine Identitätskonstruktion hindeuten, die nachträglich aus Perspektive der selbstbewussten (Bildungs-)aufsteigerin bearbeitet worden ist.

Die Konfrontation mit den Eltern stellt sie anhand des oben angedeuteten Frage-Antwort-Schemas dar, in welchem die Eltern die Rolle der unsicheren Fragenden und sie die Rolle der selbstbewusst Antwortenden einnimmt. Die Position der Eltern wird dabei mittels gehobener Stimme von ihrer abgegrenzt, was die Differenz zwischen ihren Eltern und ihr bereits auf der Wortebene markiert.

So etwa bleibt es nicht nur bei der elterlichen Aufforderung, eine Lehrstelle zu suchen und der Frage, ob sie sich schon auf eine Stelle beworben hat, auf die sie beschrieben selbstbewusst antwortet, sondern die Eltern konkretisieren ihre Befürchtungen daraufhin in der Frage *„ja aber wir ach willst du was willst du Abi machen und“* (Zeile 295), der sie ebenso selbstbewusst entgegnet habe, dass sie die Schule weiterhin besuchen werde.

Im Anschluss an dieses Frage-Antwort-Schema geht sie näher auf den biographischen Entwurf der Eltern ein, mit dem sie plausibel macht, warum ihre Eltern keinen Gymnasialabschluss für sie beabsichtigen.

Die Eltern sahen die berufliche Zukunft ihrer Tochter als Angestellte in einer Bank oder *„auf dem Amt“* (Zeile 299), welche Doris Freund als *„der Traum“* (Zeile 298f.) ihrer Eltern bezeichnet. Diese Bezeichnung kann hier mit dem Wunsch der Realisierung des in ihren Augen idealen biografischen Entwurfs für ihre Tochter übersetzt werden. Der Zusatz *„irgendwas so“* (Zeile 299) markiert dabei, dass sie davon ausgeht, dass ihre Eltern zwar nicht konkret diese Berufsfelder für sie beabsichtigten, jedoch etwas, was den Charakter dieser beruflichen Richtungen hat. Tätigkeiten auf dem Amt sind in der Regel Verwaltungstätigkeiten mit teils kaufmännischem Charakter und häufig auch mit Beamtenstatus, dahingehend könnte man auch das Berufsbild der Bankangestellten charakterisieren, nur, dass hier das Kaufmännische im Vordergrund steht und diese Tätigkeit nicht mit einem Beamtenstatus einhergeht. Möglicherweise wünschen sich ihre Eltern deshalb einen in diese Richtung

weisenden Ausbildungsberuf für ihre Tochter, da diese so verstärkt an dispositive Tätigkeiten herangeführt wird, die auch zur Verwaltung des Hofes sehr nützlich sein können.²²

In Zeile 277 stellt sie aber dann unter Verwendung des Verstärkungsmarker „überhaupt“ konkret klar, dass sich der für sie gedachte biografische Entwurf der Eltern von ihrem eigenen Entwurf unterscheidet.

Das Verlaufskurvenpotential, welches die Eltern mit ihrer Haltung generieren, kommt mit der selbstsicheren Position Doris Freunds gar nicht erst zur Entfaltung, was sich darin zeigt, dass sie dann „weiter auf die Schule gegangen“ (Zeile 301f.) ist, wie sie zu Anfang des nun folgenden Subsegments erzählt. Hierin zeigt sich nun, dass sie zum ersten Mal in direkter Konfrontation mit den Eltern erfolgreich ihre Position vertreten hat.

10.1 Subsegment (Zeile 301 – Zeile 309)

Partnerschaftserfahrungen als Motor der Loslösung vom Elternhaus

Im Subsegment schließlich, welches durch das Rahmenschaltelement „und“ (Zeile 301) eingeleitet wird, bestätigt sich dann auch die oben genannte Lesart des wechselnden Orientierungsmusters, welches ihr die Loslösung von den Eltern erleichtert und ihr diesbezüglich Selbstbewusstsein verschafft. Wurde das Orientierungsmuster jedoch oben noch auf die Peer-Group bezogen, so tritt hier eine weitere Steigerung der Loslösung von den Eltern durch den Eintritt in die Geschlechtsreife und den damit beginnenden Lebenszyklus der Paarbeziehungen dar. Dies stellt sie indirekt dar, wenn sie die sich bei ihr zu diesem Zeitpunkt herausbildende Geschlechtsrollenidentität („und dann auch schon seit der neunten Klasse da hatte ich meinen ersten Freund“ (Zeile 302f.)) thematisiert. Zunächst möchte sie dies vermutlich anhand einer einfachen Zustandsbeschreibung konkretisieren („und das war dann“ (Zeile 303)), was sie jedoch schnell abbricht und durch eine Beschreibung des väterlichen Verhaltens ersetzt.

Mit diesen Worten stellt sie gleichzeitig den aus ihrer Sicht durch sein Verhalten ausgelösten Konflikt mit ihrem Vater dar, der sich die Vereinbarkeit von Schule und einer Partnerschaft nur schwer vorstellen konnte. Möglicherweise drückt sich

²² Heutzutage werden beispielsweise „Buchführung, Überwachung des Geldverkehrs, Betriebskontrolle“ (FLIEGE 1998, S. 238) teils auch von den Ehefrauen auf den Bauernhöfen geleistet.

hierin eine konservative Lebenseinstellung des Vaters aus, die das geregelte Leben mit dem Motto ‚alles zu seiner Zeit‘ als höchstes Orientierungsmuster ansieht. Möglicherweise ist die Position des Vaters aber auch nur als Vorwand dafür zu sehen, dass er im eigentlichen Sinne Loslösungsschwierigkeiten hat. Die Position des Vaters möchte sie wie so oft in indirekter Rede wiedergeben, bleibt aber bei einem „ach ja“ (Zeile 304) stecken, welches sie in leicht gehobener Stimmlage darstellt. Im Anschluss daran rephrasiert sie seine Position dahingehend, dass er nicht einsah, „dass man das eigentlich vereinbaren kann“ (Zeile 304f.). Zur Abgrenzung von der Position ihres Vaters stellt sie dann, eingeleitet durch den Markierer „aber“ (Zeile 305), noch einmal ihre eigene Position dar, wobei sie gleichzeitig die Position des Vaters in Frage stellt: „wenn ich einen Freund hatte warum sollte ich dann nicht Abi machen“ (Zeile 305f.). Diese Anzweiflung mündet in einem Auflacher, woraufhin sie dem Konflikt eine größere Bedeutung zuspricht und damit noch einmal die ausführliche Darstellung dessen als Subsegment rechtfertigt. Das Subsegment endet schließlich mit diesem Auflacher.

Mit der Rahmenschaltung „und dann“ (Zeile 309) leitet Doris Freund wieder zurück in den Haupterzählstrang und setzt dort mit Erreichen der gymnasialen Oberstufe ihre Erzählung fort. Hier kommt sie nun auf die Wahl der Leistungskurse zu sprechen, die einen Richtungsentscheid ihrer weiteren Schullaufbahn markieren. Sie stellt ihren weiteren Ausführungen voraus, dass sie sich für die Leistungsfächer Mathe, Physik und Englisch entschieden hat, was sie nachfolgend jeweils näher begründet.

Die Wahl des Leistungskurses Mathematik fiel ihr deshalb leicht, da es sich dabei um ihr „Lieblingsfach“ (Zeile 311) handelte, was sie wiederum damit begründet, dass es ihr „Spaß gemacht“ (Zeile 312) habe. Dieser Spaß scheint sich jedoch nicht allgemein auf das Fach Mathematik zu beziehen, sondern wird auf das „Hausaufgaben machen“ (Zeile 312) konkretisiert. Dieser Begründung geht jedoch ein nicht vollendeter Satz voraus, in dem Doris Freund ihre Wahl des Mathematikleistungskurses möglicherweise damit begründen wollte, dass sie sich dort nicht übermäßig anstrengen musste: „immer so mein Lieblingsfach weil ich da nicht viel (,) also das das hat mir einfach Spaß gemacht“ (Zeile 311f.).

Nach diesen Ausführungen geht sie zur Begründung ihrer Wahl des Leistungskurses Physik über, bei der nun eine andere Motivationslage als bei der Wahl des Leistungskurses Mathematik deutlich wird: Hier steht nicht der Spaß im Vordergrund, denn Physik hat ihr „nicht so Spaß gemacht“ (Zeile 315f.), sondern das Leistungskriterium der Note und ihr persönlicher Anspruch an das Fach („anspruchsvoll“ (Zeile 317)) sind entscheidend für ihre Wahl. Mit dieser kurzen Darstellung ihrer Wahl des Physikleistungskurses beendet sie ihre Begründung dessen und möchte erwartungsgemäß der Erzählstruktur nach einem darauffolgenden kurzen Auflacher zur Begründung ihrer Wahl des Leistungskurses Englisch überwechseln, die sie sich allerdings heute nicht mehr erklären kann, wie sich in ihrer an sich selbst gerichteten Frage ausdrückt: „Englisch wieso habe ich Englisch gewählt“ (Zeile 319f.). Um dieses Erinnerungsdefizit zu übergehen, wechselt sie schnell anhand des Partikels „also“ auf die Metaebene um darzustellen, warum sie nun so detailliert von der Wahl der Leistungskurse berichtet hat.

Dabei wird deutlich, dass der Leistungskurs Mathematik eine Vorrangstellung gegenüber dem Leistungskurs Physik und gegenüber dem Englischleistungskurs einnahm, da dieser als einziger von allen Kursen alternativlos gewesen sei. Dies kann auf das intrinsische Interesse Doris Freund an der Mathematik zurückgeführt werden, die sich in ihrer Begründung der Wahl dieses Kurses bereits zeigt. Englisch und Physik hingegen waren für sie offensichtlich austauschbar, Doris Freund berichtet, dass sie „eigentlich auch Bio hätte nehmen können“ (Zeile 321f.), und weitet diese Alternative gar auf „fast alle Fächer außer Chemie und Geschichte“ (Zeile 322f.) sowie Latein, wie sie nachträglich hinzufügt, hin aus. Das Fach Musik wäre ebenfalls eine Alternative gewesen, dazu stellt sie aber fest, dass dieses an ihrer Schule nicht im Fächerkanon angeboten wurde und deshalb gar nicht in Betracht gekommen sei. Obwohl in ihrer Erzählung nicht bekannt ist, welche Fächer sich hinter der Formulierung „fast alle Fächer“ verbergen, wird durch ihr Ausschlussverfahren deutlich, dass es sich um eine große Bandbreite von unterschiedlichsten Fächern handelt, an denen sie ihr Interesse bekundet. Die lediglich drei von der Wahl aus Interessengründen ausgeschlossenen Fächern haben allesamt einen reproduktiven Lerncharakter, dem Doris Freund möglicherweise aufgrund ihrer bereits in Zeile 233 thematisierten Bequemlichkeit („also dann wäre ich irgendwie glaube ich noch

Bis hier:

Zu Beginn des elften Segments macht Doris Freund deutlich, dass ihre Abiturnote von Zweikommasieben keinesfalls ein Zufallsprodukt gewesen sei. Planmäßig habe sie „das genau abgeschätzt“ (Zeile 332f.), da sie schon vorher gewusst habe, dass sie studieren wollte. Diese Aussage bricht sie allerdings ab und konkretisiert sie daraufhin mit dem damaligen Wunsch „Maschinenbau studieren“ (Zeile 331) zu wollen, wo der Numerus Clausus „zu der Zeit aber der war dann bei 2,7 herum“ (Zeile 331f.) lag. Damit hatte dieser den exakt gleichen Wert wie ihre Abiturnote, was ihrer Aussage nach kein Zufall gewesen sei. Vielmehr vermittelt sie den Eindruck, dass diese Note als das Ergebnis einer Strategie zu verstehen ist, das Ziel des Studiums mit den dazu hinreichenden Mitteln zu erreichen. Dies bestätigt sie schließlich mit den Worten „und dann habe ich das genau abgeschätzt“ (Zeile 332f.). Falls es sich hierbei nicht um eine nachträgliche Umdeutung handelt, so kann in Anbetracht dessen, dass der NC jedes Semester neu berechnet wird und schließlich im entsprechenden Semester auch höher hätte liegen können, diese Strategie durchaus als wagemutig bezeichnet werden.²³ Ihre Erkenntnis „immer viel lernen ich mache das so ()“ (Zeile 335) zeigt ihre damalige Entschlossenheit bei der Umsetzung dieser Strategie, für die sie diesmal bereit war, fleißig zu sein. Das Abitur dient hierbei als Mittel zur Zielerreichung, dessen Qualifikationsnote von keinem Belang ist. Für Doris Freund zählt ausschließlich das Abitur „als Eintrittskarte für die Uni“ (Zeile 335f.); mit einer Abiturnote von Zweikommasieben bei einem entsprechenden Numerus Clausus war der Zweck des Abiturs augenscheinlich erfüllt. Mit dieser Sequenz zeigt sich, dass sie bereits vor Erwerb des Abiturs über das berufsbiografische Handlungsschema des Maschinenbaustudiums verfügt, auf dessen Umsetzung sie nun strategisch hinarbeitet.

Das Abitur als Voraussetzung für das daran anknüpfenden Studium ermöglicht ihr nun den Zugang zu einer sozialen Welt, die den Eltern verschlossen bleibt. Doris Freund hat sich schon auf dem Gymnasium Stück für Stück mit dieser sozialen Welt vertraut machen können, während die Eltern an den bereits aufgezeigten

²³ Vgl. Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS). URL: <http://www.zvs.de/NC/WS2005/001/NCbuwe.htm> (Zugriff am 25.06.2007).

Stellen versuchten, gegen diese Entwicklung anzukommen. Mit dem Abitur hat sie aber nicht nur eine „Eintrittskarte“ in diese soziale Welt erworben, sondern zugleich die gesetzliche Autonomie von den Eltern, da der Erwerb des Abiturs etwa im Zeitraum des Übergangs in die Volljährigkeit liegt. Zudem ist bereits aufgezeigt worden, dass sie sich durch Peer-Groups, aber auch anhand von Partnerschaften bereits während ihrer Pubertät schrittweise von den Lebensentwürfen der Eltern ablöste. Dies alles hat mit großer Wahrscheinlichkeit dazu beigetragen, dass sie sich ihres Studiums schon vor Absolvierung ihres Abiturs so sicher war. Die Eltern hingegen schienen dies anders zu sehen; so steigt Doris Freund ab Zeile 338 wieder in den Konflikt mit den Eltern ein, wonach sie mit den Worten und eingeleitet durch das Rahmenschaltelement „u:nd“ (Zeile 338) kurz zu etwas anderem ansetzen wollte. Mit den Worten „ja dann ging es wieder mit den Eltern los“ (Zeile 338) markiert sie deutlich den bereits bekannten Konflikt über die berufliche Zukunft mit ihren Eltern, den sie erneut mittels einer Frage-Antwort-Sequenz wiedergibt. Darin stellt sie die Eltern wieder als verunsichert dar, die ängstlich den Planungen ihrer Tochter entgegensehen („heh du willst doch nicht etwa studieren (?) wer soll das bezahlen (?)“ (Zeile 338f.)). Dass sie sich die Wiedergabe von weiteren Worten durch ein „blablabla“ (Zeile 339) erspart, deutet darauf hin, dass sie die Kritik der Eltern zumindest aus heutiger Sicht nicht ernst nimmt. Sich selbst stellt sie hingegen als selbstbewusste Persönlichkeit dar, die den Eltern mit einem gelassenen „nö ich studiere“ (Zeile 340) entgegentritt. Damit wählt sie in ihrer Erzählung fast wortgleich dieselbe Formulierung wie im Konflikt mit den Eltern um die Fortsetzung des Schulbesuchs in der zehnten Klasse (vgl. „nö ich bewerbe mich nicht“ (Zeile 293)).

Die erneute Kritik der Eltern macht deutlich, dass die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ mindestens im familiären Kontext noch nicht gänzlich aufgelöst ist. Ihr Verhalten verhindert jedoch eine negative Entwicklung; Doris Freund bleibt nahezu unberührt vom Verhalten ihrer Eltern.

In der Haltung der Eltern wird zudem zum wiederholten Male deren milieudependenter Erfahrungshorizont deutlich, der ihnen das Wissen um die Finanzierung eines Studiums verwehrt. Aus der Darstellung der elterlichen Berufsbiografien kann geschlossen werden, dass sie selbst nie studiert haben;

vermutlich kennen sie aus ihrem direkten Umfeld ebenfalls keine oder kaum Studierende, die sie über die Finanzierung eines Studiums aufgeklärt haben könnten. Daher scheinen die Eltern dieses in erster Linie mit einer totalen Selbstfinanzierung zu verbinden. Von staatlichen Unterstützungen scheinen sie nicht zu wissen.

Doris Freund hingegen habe sich nach derartigen Finanzierungsmöglichkeiten erkundigt. Die Hinweise auf eine Finanzierung hat sie möglicherweise im Kontext des Gymnasiums erhalten. Vorstellbar ist auch, dass sie eine Berufsberatung wahrgenommen hat. Aus dem Interview geht jedoch nichts dergleichen hervor.

Ihre Informationen über die Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums erhielt sie aus entsprechenden Gesetzen, die sie rezipierte. Dort habe sie erfahren, dass sie die Eltern gesetzlich zum Unterhalt während des Studiums verpflichten könne, falls diese über genug Geld verfügen würden. Anderenfalls würde sie BaFöG erhalten. Damit umschreibt sie vermutlich das Bafög-Gesetz, in welchem ein entsprechender Passus zu finden ist.²⁴

12. Segment (Zeile 346 – Zeile 393)

Die Realisierung des berufsbiografischen Handlungsschemas des Maschinenbaustudiums

- 346 D: und dann habe ich einfach BaFög be beantragt
347 habe dann auch BaFög bekommen und studiert (.) und (-) und aber als ich
348 meinen Eltern gesagt habe bevor ich dann (,) also vor allem meinem Vater
349 dass ich Maschinenbau studiere da ist da war aber was los also ((lachen))
350 und das konnten die sich alle nicht vorstellen die haben gedacht ich werde
351 irgendwie Lehrerin oder Ärzt eh Ärztin war klar dass ich ich kann kein
352 Blut sehen aber das hätte denen gefallen Ärztin und
353 I: ja
354 D: Lehrerin und dann Maschinenbau da konnten die sich nichts drunter
355 vorstellen (,) das war dann auch noch mal eine harte Zeit aber als das
356 Studium dann anfing (-) na als das Studium anfing musste ich mir von
357 allen Seiten anhören auf dem Dorf *oh der hat das nicht geschafft und der*
358 *hat das nicht geschafft und der ist heute Lehrer und der ist heute das und*
359 I: o je
360 D: ja dann musste ich mir von allen so Sachen anhören und dann habe ich das
361 Praktikum begonnen vor dem Studium so in der Schlosserei
362 I: mhm

²⁴ Gemäß BAfÖG (in der Fassung der Bekanntmachung vom 06.06.1983) § 36, § 37 zuletzt geändert durch das 21 BAföGÄndG vom 02.Dezember 2004 (BGBl. I S. 31;27) einschließlich der Allgemeine Verwaltungsvorschrift zum Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföGVwV 1991) vom 15.10.1991 (GMBI. S. 770), zuletzt geändert durch die BAföGÄndVwV 2001 vom 20.12.2001 (GMBI. S. 1143) Stand 03.02.2004.

- 363 D: und da auch wieder oah und also nur (,) ich habe ziemlich starken
364 Gegenwind immer gehabt aber ich kam dann an die Uni und vom ersten
365 Tag an war das überhaupt kein Thema mehr dann
366 I: mhm
367 D: also die Ängste davor waren eigentlich größer wie .. wie es (,) in
368 Wirklichkeit habe ich nie ein Problem an der Uni gehabt (,) also ich habe
369 dann Maschinenbau studiert in {X-Stadt} (,) habe zwölf Semester
370 gebraucht (,) ich habe ehm nebenher immer gearbeitet ich habe zwar auch
371 BaFög bekommen aber ich habe nebenher in der Fabrik Sonntags
372 Samstags so Schichten gemacht so ehm an so'ner Produktionsmaschine
373 I: mhm
374 D: habe ganz gut Geld verdient habe nebenher auch noch Orgel gespielt und
375 habe damit Geld verdient also ich hatte ein schönes Leben ich bin dann
376 viel gereist so in der Welt herum ehm hatte ein Auto also mir ging es
377 richtig gut als Studentin (,) besser als heute ((lachen))
378 I: ((lachen))
379 D: und (,) habe dann nebenher noch Spanisch gelernt (,) das habe ich ganz
380 neu angefangen im Studium (,) habe dann am Ende meine Diplomarbeit in
381 Spanien gemacht (-)
382 I: mhm
383 D: und eh habe dann sieben Monate in Spanien gelebt um da die Diplomarbeit
384 zu machen und ja das Studium habe ich mit Zweikommazwei glaube ich
385 abgeschlossen (,) also war auch nicht besonders gut aber war ok also ich
386 I: ja
387 D: habe dann (,) ja ich bin auch nie so auf eine Eins gelernt sondern mehr so
388 (,) ich habe geguckt wie was (,) ich habe auch geguckt wa eh was macht
389 Sinn das zu lernen (,) soll ich das jetzt auswendig lernen (,) brauche ich
390 das noch mal (,) habe ich gedacht nee brauche ich nie im Leben oder ich
391 gucke es nach und dann habe ich das gelernt also ich war da einfach stur
392 I: ja
393 D: ((lachen)) oder effektiv würde ich es nennen
-

Bis hier:

Verstärkt wird diese Vermutung zu Beginn des dreizehnten Segments in ihrer Aussage „und dann habe ich einfach BaFög be beantragt“ (Zeile 346). Ihr Optimismus bezüglich staatlicher Förderleistungen für ein Studium und die damit verbundene Handlungsstrategie wird mit der Genehmigung einer Förderung belohnt, die den Startschuss für das Studium darstellt. Anhand des Rahmenschaltelements „und (-)“ (Zeile 347) führt sie nun erneut den Konflikt mit den Eltern ein, der scheinbar auch nicht bei gesicherter Förderung durch den Staat ausgeräumt werden kann und damit andere Ursachen als die der fehlenden Finanzierungsmöglichkeit haben muss. Auf die Benachrichtigung der Eltern über das Studienfach Maschinenbau reagieren die Eltern, insbesondere der Vater, ebenso wenig entgegenkommend wie schon auf die sukzessiven Bildungsaufstiegsversuche ihrer Tochter in ihrer bisherigen Schulkarriere. Doris

Freund bringt deren Reaktion mit der Umschreibung „da war aber was los also“ (Zeile 349) unter Lachen auf den Punkt. Ihr Lachen markiert die Sichtweise auf den Konflikt von ihrer Identitätskonstruktion zum Interviewzeitpunkt aus und löst zugleich die Ernsthaftigkeit der Erzählung vom konfliktbehafteten Vater hin zu einer nicht näher zu bestimmenden Anzahl von Personen auf, die der Meinung gewesen seien, dass der gewählte Studiengang nicht zu ihr passe. Unklar bleibt im Übrigen aber, ob sie mit dieser Umschreibung nur den Vater meinte, dem sie in Zeile 348 eine besondere Rolle im Konflikt zuteil werden lässt: „also vor allem meinem Vater dass ich Maschinenbau studiere“. Sein Verhalten wird nicht näher erläutert; für ihn stellt die Konfrontation mit der Tochter nun jedoch die Spitze von einer Reihe von Provokationen dieser im Verlauf ihrer Bildungskarriere dar: Am Anfang stand der Vorschlag des Klassenlehrers, die Tochter die erste Klasse überspringen zu lassen, dann das außergewöhnlich gute IQ-Testergebnis im vierten Schuljahr, daraufhin folgte der Übergang auf das Gymnasium, welches ebenso ungewollt von den Eltern mit dem Abitur beendet wurde, nun entgegen ihren Willen ein Studium und dann auch noch eines, welches für Frauen eher ungewöhnlich ist.²⁵

Die bereits im fünften, sechsten und achten Segment formulierte Lesart der Verlustangst über ihre Tochter kann auch an dieser Stelle wieder festgestellt werden, denn in der knapp aufgelisteten Bildungskarriere ist die zunehmende Entfremdung vom Elternhaus gut ersichtlich.

In Zeile 350 wechselt Doris Freund weg vom Vater hin zu einer allgemeineren Ebene, die durch die Verwendung des Indefinitpronomens „alle“ gekennzeichnet ist, welches sich auf die durch das Indefinitpronomen „die“ (Zeile 350) angezeigte, unbestimmte Gruppe bezieht, zu der dadurch gleichzeitig eine Distanz markiert wird. Vermutlich meint sie damit die engeren, mit ihr zusammenlebenden Familienmitglieder, also Eltern und Schwester, die sich Doris Freund nicht in einem Maschinenbaustudium hätten vorstellen können. Deren Assoziation eines Lehrer- oder Arztberufes weist auf die Wunschvorstellung einer klassischen Profession hin, mit der man im Alltagsleben konfrontiert wird und

²⁵ Vgl. Deutscher Ingenieurinnenbund e.V.: Die Situation von Ingenieurinnen in Zahlen. Zum Beispiel Studium. URL: http://www.dibev.de/fakten/rba_pdf/dib_stats_1.pdf (Zugriff am 06.06.2006).

von der man aufgrund dessen eine Vorstellung hat. Möglicherweise wünschen sie sich auch deshalb jene berufliche Ausrichtung für Doris Freund, da es sich beim Berufsbild der Ärztin oder der Lehrerin um einen sozialen Beruf handelt.

Unabhängig davon zeigen diese veränderten Vorstellungen, dass die Eltern ihren biographischen Entwurf für die Tochter abschlussorientiert an die jeweilige Situation anpassen.

Dem in Zeile 351 erfolgten Abbruch der Berufsbezeichnung ‚Ärzt‘ folgt eine durch den Partikel „eh“ eingeleitete Korrektur, die die dahingehenden Berufsvorstellungen der Eltern revidiert, da bekannt gewesen sei, dass Doris Freund „kein Blut sehen“ (Zeile 351f.) konnte. Sie unterstellt trotzdem, dass den Eltern dieser Beruf für sie gefallen hätte.

Mit der Rahmenschaltung „und dann“ (Zeile 354) leitet sie ihre Erzählung wieder auf den von ihr gewählten Studiengang ‚Maschinenbau‘ zurück, wo „die sich nichts drunter vorstellen“ (Zeile 354f.) konnten, wie sie berichtet. Mit dieser Aussage wird die oben genannte Lesart bekräftigt, dass sich das familiäre Umfeld Berufsbilder wie Ärztin oder Lehrerin aufgrund ihrer Sichtbarkeit im dörflichen Milieu wünschte.

Das an dieser Stelle erneut verwendete Indefinitpronomen „die“ (Zeile 350) bestätigt die bereits abgeleitete Distanz zu dieser Personengruppe. Das Wissensdefizit bezüglich der Berufstätigkeit nach einem solchen Studium weist erneut auf die Milieudeterminiertheit der unbestimmten Personengruppe, jedoch vermutlich der elterlichen Denkweise hin, die das Verständnis für die Studienwünsche der Tochter behindert. Die daraus entstehenden Differenzen zu den Einstellungen der Eltern, die teils bereits näher beschrieben wurden, führen dazu, dass sie die Zeit bis zu ihrem endgültigen Studienbeginn als „noch mal eine harte Zeit“ (Zeile 355) beschreibt, wobei sie nicht detaillierter über diese Zeit berichtet. Markiert durch die Konjunktion „aber“ in Zeile 355 kündigt sie nicht nur den Studienbeginn, sondern gleichfalls eine Kehrtwende an, die sich in dieser Sache mit Beginn des Studiums einstellte. Diese Kehrtwende definierte sich allerdings nicht erwartungsgemäß dadurch, dass Doris Freunds Umfeld nun mit Beginn des Studiums alle Bedenken dagegen ablegten, sondern die Qualität ihrer geäußerten Bedenken änderte sich: Da sie das Studium bereits begonnen hatte, versuchten die Kritiker nun, sie mit Negativbeispielen abzuschrecken und so ihre Entscheidung umzulenken. Sie berichtet unter Rückgriff der indirekten Rede und

gehobener Stimmlage, dass „von allen Seiten [...] auf dem Dorf“ (Zeile 356f.) Personen genannt wurden, die diesen Studiengang nicht geschafft haben sollen und dann doch den Beruf des Lehrers ergriffen haben sollen. Damit wird der Versuch der Abschreckung und zugleich der Versuch der Umlenkung ihrer Entscheidung für den Studiengang ‚Maschinenbau‘ von ihr plastisch dargestellt. An dieser Stelle wird im Gegensatz zur unmittelbar vorausgehenden Erzählung zugleich konkretisiert, wer ihr das Leben derart schwer machte. Nicht nur die Eltern und somit das nächste Umfeld, sondern das ganze Dorf habe versucht, sie umzustimmen. In dieser Größenordnung wird der enorme Druck, der auf Doris Freund ausgeübt wurde, noch einmal deutlicher, dem sie lediglich in die soziale Realität der Universität entfliehen konnte. Gleichermäßen wird deutlich, dass sie sich auf dem Aufstiegsfeld aus einer sozialen Welt befindet, die ihr gesamtes bisheriges Umfeld kennzeichnet. Die totale Bezeichnung „alle“ macht deutlich, dass sie auf keinerlei Unterstützung zurückgreifen kann, denn selbst jene, die sich einmal in diesem Studiengang befunden haben mussten, wie aus den Negativbeispielen der Dorfbewohner deutlich wird, haben sich letztendlich doch gegen diese Studienrichtung entschieden und fallen somit als Unterstützer Doris Freunds in dieser Sache weg. An dieser Stelle muss jedoch auch die Möglichkeit der Übertreibung durch die Dorfbewohner in Betracht gezogen werden, die ihnen als Mittel dazu diente, sie vom Studium des Maschinenbauwesens abzuhalten. Diese Schwierigkeiten beim sozialen Aufstieg werden von ihr auch im Nachfrageteil thematisiert:

Dort benennt sie in Zeile 1210f. konkret die Schwierigkeit des sozialen Aufstiegs aus einem bildungsfernen Milieu heraus. In der konkreten Nennung der Schwierigkeiten des sozialen Aufstiegs wird deutlich, dass sich Doris Freund zumindest retrospektiv dieser Herausforderung bewusst war. Darauffolgend konkretisiert sie diese Problematik bis 1223 anhand der fehlenden Vorbilder in der Familie sowie des sozialen Umfeld des Dorfes, was dazu geführt habe, dass sie diesbezüglich keine Orientierung gehabt habe. Berufliche Vorbilder habe sie allenfalls in Arbeitern, Bauern, Handwerkern und Lehrern gefunden.

In Zeile 360 wiederholt sie noch einmal den Umstand der „von allen“ geäußerten Bedenken in Form von Negativbeispielen, die sie an dieser Stelle mit „so Sachen“ (Zeile 360) bezeichnet. Das Rahmenschaltelement „und dann“, welches ebenfalls in Zeile 360 gesetzt wurde, führt in die eingelagerte Konstruktion hinein, die bereits in Zeile 363 („wieder oah“) endet. Hierin springt sie, nachdem sie in Zeile

355 bereits den Studienbeginn markiert hatte, wieder zurück in die Zeit vor ihrem Studium, wo sie ein Praktikum in der Schlosserei absolviert hatte. Hierzu bemerkt sie, dass sie auch bereits in dieser Zeit mit Bedenken von Seiten der Dorfbewohner konfrontiert war („und da auch wieder oah“ (Zeile 363)). Anhand dieser eingelagerten Konstruktion verdeutlicht sie gleichzeitig, dass sie sich ihrer Studienwahl durch das voruniversitäre Praktikum entgegen den Zweifelnden noch einmal vergewissern konnte oder auch vergewissern musste. Sie erwähnt dabei nicht, ob es eine Bedingung für die Aufnahme des Studiengangs der Maschinenbautechnik war, ein derartiges Praktikum zu absolvieren. Ihre praktische Auseinandersetzung mit der gewählten Studienrichtung resultiert jedoch möglicherweise auch aus einer Verunsicherung heraus, die durch ihr kritisches Umfeld erst hervorgerufen worden ist. Sie scheint sich, möglicherweise bestärkt durch das Praktikum, jedoch ihrer Entscheidung des Studiengangs sicher zu sein. Dies könnte der Grund dafür sein, dass sie zu Beginn des wiedereinsetzenden Haupterzählstrangs die ständige Kritik ihres Umfeldes als „ziemlich starken Gegenwind“ (Zeile 363f.) resümiert, die sie jedoch nicht von ihrer Entscheidung für den Studiengang hat abhalten können: Wie bereits in Zeile 356, steigt sie nun erneut unter Verwendung der Konjunktion „aber“ (Zeile 364) in die unerwartet problemlose Phase des Studiums ein, in der die Kritik „überhaupt kein Thema mehr dann“ (Zeile 365) war. Dies ist mitunter wohl auch damit zu erklären, dass sie mit dem Studium und dem damit verbundenen Wechsel vom dörflichen Milieu in eine Universitätsstadt gleichzeitig einen Wechsel von einem opponierten sozialen Umfeld zu einem Umfeld vollzieht, welches die Lebenssituation und damit auch Orientierungen mit ihr teilt. Universitätsstädte bergen somit den Vorteil, dass dort viele junge Menschen, losgelöst aus ihrem bisherigen Milieu, zusammentreffen und dementsprechend frei von den Vorstellungen aus ihrem bisherigen Umfeld, agieren können. Doris Freund befand sich mit Beginn des Studiums in einer solchen Situation: Sie konnte sich, fernab ihres bisherigen Lebensraumes, eine Identität in einer neuen sozialen Welt schaffen, die den Eltern offenbar gänzlich fremd war.

Mit dem Studienbeginn tritt sie in eine neue Situation ein, in der sich erst einmal zeigen muss, ob der eingeschlagene Weg die richtige Entscheidung war. Die neue Situation wurde nun „Wirklichkeit“ (Zeile 368), während das bisherige nur auf

nicht realisierten Vorstellungen fußte. Die Realität zeigte, dass diese nicht realisierten Vorstellungen Letztere nicht abbildeten. Sie lösten bei Doris Freund unbegründete „Ängste“ (Zeile 367) aus, deren Ausmaß sie gar nicht recht zu beschreiben weiß; so mündet der Satzbeginn „also die Ängste davor waren eigentlich größer wie ..“ (Zeile 367) in eine zweisekündige Pause, nach der sie, eingeleitet durch das Adverb „also“ (Zeile 368) in die Realität des Studiums überwechselt, die sie in Form der wichtigsten Rahmeninformationen in Form von X-Stadt als Studienort, der Studiendauer von zwölf Semester, ihrem Finanzierungs- und somit Lebensmodell, ihrer Auslandserfahrung sowie der Abschlussnote im Gegensatz zur Phase auf dem Gymnasium auf den ersten Blick relativ oberflächlich zusammenfasst. Auf den zweiten Blick in Anbetracht der direkt im Anschluss daran erfolgenden exemplarische Aufzählung von Luxusgütern („ich bin dann viel gereist so in der Welt herum ehm hatte ein Auto“ (Zeile 375f.) macht sie deutlich, dass sie mit diesem Lebensmodell den bis zum Studium gewohnten Lebensstandard deutlich – und sogar über den heutigen Lebensstandard hinaus - anheben konnte, obgleich sie diese Luxusgüter nicht ohne Anstrengung erworben habe, wie in Verbindung damit ebenfalls erzählt „ich habe ehm nebenher immer gearbeitet“ (Zeile 370). Möglicherweise ist die Einschätzung, dass der Lebensstandard während des Studiums den zum Interviewzeitpunkt gegenwärtigen Lebensstandard übersteigen würde, jedoch durch den enormen Anstieg des Lebensstandards mit Beginn des Studiums zu erklären, der in diesem Maße seitdem nicht mehr stattgefunden hat. Neben der möglicherweise studienbezogenen Arbeit an einer Produktionsmaschine habe sie sich auch ihr langjähriges Hobby, das Orgelspielen, zur Finanzierung des Studiums zunutze gemacht. Dabei erwähnt sie aber nicht, wie sie dies genau bewerkstelligte. Denkbar wäre die Abhaltung von Musikunterricht, aber auch Auftritte wären möglich. Ihr Lachen in Zeile 377 stellt eine Art Abschluss ihrer Bewertung des Lebens als Studentin dar „also mir ging es richtig gut als Studentin (,) besser als heute ((lachen))“ (Zeile 376f.), welches zudem die Ironie des Schicksals unterstreicht, die aus der eigenen Einschätzung der unterschiedlichen Lebensumstände resultiert. Gleichzeitig spiegelt sich hierin nicht nur der bloße Umgang mit Luxusgütern wider, sondern vielmehr die Aneignung eines Habitus, der ihr vom Herkunftsmilieu ausgehend – nahezu fremd zu sein scheint. Mit dem Lachen wechselt sie in ihrer Erzählung gleichzeitig von den materiellen

Besitztümern zu den geistigen Besitztümern über, denn in Zeile 379 berichtet sie, dass sie neben Studium und Arbeit „noch Spanisch gelernt“ hat, welches sie mit dem Studium ebenfalls erst neu erlernt habe. Auf welche Weise die Aneignung von Spanisch stattfand, geht aus ihrer Erzählung nicht näher hervor. Neben einem Selbststudium wären auch Sprachkurse zum Erlernen der Sprache denkbar. Jedenfalls führte die Aneignung der spanischen Sprache schließlich dazu, dass sie ihre Diplomarbeit in Spanien geschrieben hat, wo sie sieben Monate gelebt habe. Hierin zeigt sich nochmals die soziale Mobilität Doris Freunds, die nicht nur nicht vor einem Wechsel vom dörflichen ins großstädtische Milieu zurückschreckt, sondern zudem auch bereit ist, mehrere Monate im Ausland zu verbringen und dort das Studium mit einer fremdsprachigen Abschlussarbeit zu beenden.

Die Rahmenschaltung „u:nd ja das Studium“ in Zeile 384 führt schließlich in eine Bilanzierung des Studiums anhand der Note ein. Diese Diplomabschlussnote mit einem Wert von 2,2, an die sie sich aber nicht mit Sicherheit erinnern kann, relativiert sie mit den Worten „war auch nicht besonders gut aber war ok“ (Zeile 385), wobei sie sich mit dem Adverb „auch“ unter Umständen auf die Abiturnote bezieht. Diese wurde an entsprechender Stelle bereits mit einer sehr ähnlichen Formulierung (vgl. „war nichts Besonderes“ (Zeile 329)) in die Erzählung eingeführt.

Überhaupt rechtfertigt sie ihre Studienabschlussnote nach einem sehr ähnlichem Muster wie schon ihre Abiturnote, nämlich mit dem zweckgerichteten Lernen – diesmal zwar nicht exakt auf eine Note („ja ich bin auch nie so auf eine Eins gelernt“ (Zeile 387) hin, aber dennoch mit Bedacht im Hinblick auf die Anwendbarkeit des Lernstoffes in ihrem künftigen Berufsbild. Sie beschreibt sich in Bezug auf die Aneignung von Wissen welches sie für sich nicht verwerten kann zunächst als „einfach stur“ (Zeile 391), korrigiert sich aber dann nach einem Lacher auf „effektiv“ (Zeile 393). Ihr Lachen stellt an dieser Stelle einen Höhepunkt und gleichzeitigen Abschlussmarkierer dar; ihre damalige Identität wird somit aus heutiger Sicht anhand des gesellschaftlich zwar negativ, aber immerhin mit Eigenständigkeit assoziierten Charaktermerkmals ‚Sturheit‘²⁶

²⁶ Der Begriff ‚Stur‘ umschreibt eine „auf andere in ärgerlicher Weise als höchst eigensinnig, unnachgiebig“ (DUDEN BEDEUTUNGSWÖRTERBUCH 1992, S. 624) wirkende Haltung.

verdeutlicht und von ihr für gut geheißen.²⁷ Da Sturheit nur dann vorliegen kann, wenn man sich gegen den Willen eines anderen stellt, kann unterstellt werden, dass sie diese Charaktereigenschaft aus einer Fremdzuschreibung übernommen hat. Denkbar wäre, dass Ereignisträger ihr zweckgerichtetes und nicht leistungsorientiertes Lernen als ‚stur‘ bezeichneten. Die direkt daran anschließende begriffliche Korrektur erfolgt möglicherweise, weil der Begriff der Effektivität gesellschaftlich positiver besetzt ist als der der Sturheit.

13. Segment (Zeile 393 – Zeile 418)

Einstieg in das familiäre Ablaufmuster: Kennenlernen des Ehemannes

- 393 D: und ehm dann nach dem (,)
394 dann habe ich am Ende vom Studium meinen Mann kennengelernt (,) und
395 während dem Studium hatte ich viel Liebeskummer also das war immer eh
396 ((lacht auf)) also das hat mich dann auch ein zwei Semester gekostet da
397 ehm wie soll ich sagen (,) und dann habe ich aber meinen Mann
398 kennengelernt beim Lernen für's Diplom (,) und wir haben uns
399 kennengelernt und haben irgendwie (,) war mir klar mit ihm kann ich mir
400 vorstellen Kinder zu kriegen (,) das war vorher nie der Fall (-) und dann
401 haben wir schon nach zwei Wochen gesagt ah zwei bis drei Kinder das war
402 irgendwie gleich klar also das war vorher (,) also ich habe immer den Plan
403 gehabt ja ich will keine Kinder (-) also deswegen habe ich auch
404 Maschinenbau studiert ich habe gesagt ich will keine Kinder ich will mal
405 für mich selbst alles regeln und eh genug Geld verdienen deshalb studiere
406 ich Maschinenbau oder so was wo ich halt ehm genug Geld verdienen
407 kann (,) u:nd Kinder habe ich gedacht höchstens Eines und so dass ich es
408 auch noch selbst großziehen kann (,) also ich wollte mich da nicht von
409 einem Mann abhängig machen
410 I: mhm
411 D: und dann kam mein Mann und da dann haben wir gemeint Zwei bis Drei
412 und ich eh es war dann irgendwie klar wir haben uns dann
413 I: mhm
414 D: auch ganz schnell verlo:bt u:nd .. dann bin ich nach Spa:nien und er ist
415 dann (,) als ich nach aus Spanien kam kam ist er nach in die USA
416 gegangen zum Diplomarbeit machen also wir haben uns dann auch ganz
417 lange nicht gesehen (-)
418 I: mhm

²⁷ Merziger zufolge sind „Bewertungen der das Leben bestimmenden Handlungen und Ereignisse“ (MERZIGER 2005, DISS., S. 164) häufig durch ein Lachen begleitet.

Bis hier:

Im dreizehnten Segment integriert Doris Freund ihren heutigen Ehemann, den sie parallel zu ihrem Studienabschluss kennengelernt habe, im Anschluss an die Rahmenschaltung „und ehm dann nach dem“ (Zeile 393) als relevante Information in ihre Erzählstruktur. Mit dem Kennenlernen des Ehemannes führt sie an dieser Stelle eine neue Erzähllinie ein, womit sie gleichsam einen wichtigen Ereignisträger für ihre Biografie in ihre Erzählung integriert. Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass sie sich mit dem Zeitpunkt des Studienabschlusses nicht weiter am institutionellen Ablaufmuster ihrer Bildungskarriere orientiert, sondern vielmehr nun dem institutionellen Ablaufmuster der Ehe eine besondere Bedeutung zuteil werden lässt, was sich in der Formulierung „meinen Mann kennengelernt“ (Zeile 394) zeigt.

Den Versuch einer genaueren Bestimmung des Kennenlernzeitpunktes, der in Gestalt der oben genannten Rahmenschaltung bereits wiedergegeben wurde, bricht sie zugunsten der offeneren Formulierung „am Ende vom Studium“ (Zeile 394) ab. In Zeile 397f. konkretisiert sie den Kennenlernzeitpunkt schließlich auf die Diplomvorbereitungsphase.

Dieser Konkretisierung geht jedoch noch eine eingelagerte Konstruktion voraus, die in Zeile 394f. („und während“) beginnt und in Zeile 397 („ich sagen“) endet. Hierin informiert sie darüber, dass sie während des Studiums „viel Liebeskummer“ (Zeile 395) hatte, der sie Studienzeit gekostet hat. Da Doris Freund den Detaillierungsversuch „also das war immer eh“ (Zeile 395f.) des Liebeskummers mit einem Auflacher abbricht, bleibt das Ausmaß des Liebeskummers unklar. Der Detaillierungsversuch und das von ihr darin verwendete Adverb „immer“ weist aber wahrscheinlich auf eine größere Belastung hin, die durch die Kommentierung bestätigt wird, dass der Kummer sie „dann auch ein zwei Semester gekostet“ (Zeile 396) hat. Auch am Ende der eingelagerten Konstruktion ringt sie noch einmal nach Worten, den Liebeskummer genauer zu explizieren, scheitert aber erneut dabei: „da ehm wie soll ich sagen“ (Zeile 396f.). Möglicherweise erkennt sie aber auch aufgrund des Kompensierungszwangs keine Notwendigkeit, dies in ihrer Erzählung näher auszuführen, worauf auch durch die Einbettung der Information in eine eingelagerte Konstruktion geschlossen werden kann. Wäre die Information derart

wichtig für die fortlaufende Erzählung gewesen, so wäre sie im Haupterzählstrang fortgeführt worden. Mit der Information über den Liebeskummer macht sie zugleich deutlich, dass sich ihre Studienzeit durch private Ereignisse verlängert hat.

Nach der eingelagerten Konstruktion, die die Einführung in die neue Erzähllinie unterbrach, startet Doris Freund in Zeile 397 und in Zeile 398 jeweils noch einen Versuch, in diese Erzähllinie einzusteigen. Vermutlich nimmt sie dazu zwei Anläufe, weil sie erst mit dem zweiten Anlauf (Zeile 398f.) zu den entscheidenden Erzählelementen gelangt, die sie im Folgenden noch näher ausführen möchte. Diese Elemente stellen die Thematisierung von gemeinsamen Kindern dar, die aus dieser Partnerschaft hervorgehen sollen. Damit schließt sie relativ rasch die Kennenlernphase mit ihrem Mann ab und wechselt in die Familienplanungsphase über, die bei dem jungen Paar „schon nach zwei Wochen“ (Zeile 401) eingesetzt habe. Schon zum Kennenlernzeitpunkt sei sie sich über ihren Kinderwunsch im Klaren gewesen, und auch bei ihrem heutigen Mann kann es nicht anders gewesen sein, da sich die beiden zu diesem Zeitpunkt wie selbstverständlich auf „zwei bis drei Kinder“ (Zeile 401) geeinigt haben sollen. Mit ihrem darauf bezogenen knappen Kommentar „das war vorher nie der Fall“ (Zeile 400) hebt sie ihren Mann von ihren vorigen Liebesbekanntschaften ab, bei denen sie sich gemeinsame Kinder nie vorstellen konnte. Möglicherweise meint sie damit genau jene Liebschaften, die ihr während ihres Studiums Liebeskummer bereitet haben sollen; aus ihrer Erzählung geht dies jedoch nicht näher hervor. Die Abgrenzung des heutigen Ehemannes von den vorigen Liebschaften nach dem Schema ‚kein Kinderwunsch – Kinderwunsch‘ detailliert sie anhand einer Hintergrundkonstruktion, die von Zeile 402 („also ich habe“) bis Zeile 410 („mhm“) geht, in der sie zugleich auch die wichtige Information nachliefert, weshalb sie sich für den Studiengang Maschinenbau entschieden hat: Dies habe nicht fachliche, sondern karrierestrategische Gründe gehabt, wie sich in ihrer Äußerung „ich habe gesagt ich will keine Kinder ich will mal für mich selbst alles regeln und eh genug Geld verdienen deshalb studiere ich Maschinenbau“ (Zeile 404f.) zeigt. Ihr oberstes Ziel sei dabei Selbständigkeit und Autonomie gewesen, und dies ließe sich mit einem gut bezahlten Beruf ohne Kinder oder mit maximal Einem am besten erreichen, da damit nach ihrem Verständnis die finanzielle Unabhängigkeit von ihrem Partner gesichert war. Diese Ausführung verstärkt

noch einmal die positive Abhebung des Ehemannes von ihren vorigen Liebschaften.

Mit der Wiederholung „und dann kam mein Mann und da dann haben wir gemeint Zwei bis Drei“ (Zeile 411) nimmt Doris Freund wieder den Haupterzählstrang auf, den sie in Zeile 403 mit derselben Äußerung abgebrochen hatte und geht zum nächsten biografisch-relevanten Schritt in ihrem Privatleben über, der Verlobung, was sie als „es war dann irgendwie klar“ (Zeile 412) einleitet. Darin zeigt sich ihre institutionelle Erwartungshaltung, die bei ihr durch eine gut funktionierende und herausragende Partnerschaft ausgelöst wird. Offensichtlich stellt die Verlobung für Doris Freund einen selbstverständlichen Schritt auf dem Weg zu gemeinsamen Kindern dar.

Einen Einschnitt in diese rasche Entwicklung stellt demzufolge der Auslandsaufenthalt Doris Friends in Spanien und der daran anschließende Auslandsaufenthalt ihres Ehemannes in den USA dar, der zu einer längeren Trennung der beiden führte.

14. Segment (Zeile 419 – Zeile 452)

Die Entstabilisierung des Selbstbildes durch fehlende Normalisierungsstrategien

- 419 D: und als er zurückkam habe ich schon in {Y-Stadt} an der Uni gearbeitet
420 ich wollte promovieren (-) .. also hatte da eine Stelle als wissenschaftliche
421 Mitarbeiterin und .. ja und dann erzähle ich noch das genau und da hatte
422 ich da hatte ich das erste Mal gemerkt (,) also in {Y-Stadt} an der Uni ist
423 mir zum ersten Mal aufgefallen (,) ich hatte einen Chef (,) ..einen
424 Professor (,) der hatte nichts auf dem Kasten gehabt ((lacht kurz auf)) also
425 der konnte nicht logisch denken
426 I: ((lacht kurz auf))
427 D: der der hat so (,) ich weiß nicht wie der Professor geworden ist aber der hat
428 irgendwelche Theorien aufgestellt oder irgendwelch also seine Lehre war
429 völlig aus der Luft gegriffen für mich ((lacht kurz auf)) und und das sollte
430 ich den Studenten vermitteln und da bin ich erstmal so richtig in die Krise
431 gekommen also da (,) hej ich habe gesagt ich kann das doch den (,) ja ich
432 habe es überhaupt nicht verstanden was das was der sagen wollte (,) also
433 I: mhm
434 D: es ging um Logistik und (,) es war total unlogisch (,) der hat da einfach
435 irgendwas ein Skript geschrieben kein Mensch hat verstanden wo da die
436 Zusammenhänge sind (,) wie die Begriffe definiert sind das war ..
437 I: o je
438 D: so schlimm und das ha ich bin verzweifelt und .. und da an dem Lehrstuhl
439 (,) und das waren ja Leute die wollten (,) sie haben angeblich

- 440 wissenschaftlich gearbeitet&ich bin fast verzweifelt weil eh die alle
441 einfach nur (,) das war keine Wissenschaft für mich
442 I: mhm
443 D: also das war ganz ganz furchtbar u:nd dann habe ich schon mich nach
444 einer anderen Stelle umgesehen und in der Zeit bin ich schwanger
445 geworden das war nicht geplant das erste Mal schwanger geworden also
446 u:nd mein Mann hatte zu dem Zeitpunkt noch Diplomarbeit gemacht und
447 wir waren dann in {Y-Stadt} und dann haben wir entschieden eh also ehm
448 dann haben wir geheiratet und dann haben wir entschieden wir gehen
449 zurück nach {X-Stadt} weil hier Familie ist und so und dann sind wir
450 zurück nach {X-Stadt} (,) und dann kam das erste Kind der {Hendrik} (,)
451 das war im Mai 1999 und dann war ich zu Hause (.)
452 I: mhm
-

Bis hier:

Die Rahmenschaltung „und als er zurückkam“ (Zeile 419) markiert den Beginn des vierzehnten Segments, womit der Haupterzählstrang aus dem dreizehnten Segment fortgesetzt wird. Darin bestätigt sich gleichzeitig das bereits in der strukturellen Beschreibung des dreizehnten Segments Beobachtete: Da das institutionelle Ablaufmuster der Schul- und Ausbildungskarriere weitgehend abgeschlossen ist, dominieren nun andere institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster, interessanterweise jedoch nicht jenes der Ehe, sondern das der Berufskarriere, obwohl sie in ihrer Erzählung noch gar nicht bis zur durch die Verlobung (vgl. Zeile 414) angekündigten Eheschließung vorgedrungen ist. Allerdings stellt die Rückkehr ihres Mannes aus den USA die zeitliche Referenz ihrer Erzählung dar:

Doris Freund erzählt, dass sie zum Zeitpunkt der Rückkehr ihres Mannes bereits als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität in Y-Stadt gearbeitet hatte und zu promovieren plante. Wie sie die Zeit zwischen Studienabschluss und dieser Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin verbrachte, bleibt offen. Möglicherweise schloss sich diese Stelle lückenlos an den Studienabschluss an.

Jedenfalls liefert sie durch den Konkretisierungsmarkierer „also“ (Zeile 420) nach einer zweisekündigen Pause die Information nach, dass sie zu der Zeit „eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin“ (Zeile 420f.) gehabt habe. Daraufhin erfolgt erneut das Rahmenschaltelement „u:nd“ (Zeile 421), worauf wieder eine zweisekündige Pause folgt. Die Pausen deuten daraufhin, dass sie im vierzehnten Segment noch nicht wieder in den Erzählfluss hineingekommen ist. Möglicherweise ist sie sich noch nicht im Klaren darüber, was sie nun im weiteren Verlauf des Interviews erzählen möchte. Diese Vermutung wird durch ihre

Bemerkung „ja und dann erzähle ich noch das genau und da hatte ich“ in Zeile 421 bestätigt, die wie ein plötzlicher Einfall aus ihrer Orientierungslosigkeit in der Erzählung erscheint.

Der Einstieg in die darauf folgende Erzählung wirkt jedoch durch die Wiederholung („und da hatte ich da hatte ich“ (Zeile 421f.) etwas holprig, auf die unmittelbar der Relevanzmarkierer „das erste Mal gemerkt“ (Zeile 422) folgt. Dadurch wird dann auch deutlich, dass dem ihr plötzlich in den Sinn gekommenen Ereignis eine besondere Bedeutung zufällt, nämlich die von etwas Erstmalem, etwas, was ihr dann „zum ersten Mal aufgefallen“ (Zeile 423) ist, wie sie direkt im Anschluss mit diesen Worten wiederholt. Dabei erwähnt sie auch noch einmal den Ort, an dem ihr diese Sache aufgefallen ist, nämlich die Universität in {Y-Stadt}.

Im Folgenden bleibt jedoch diffus, was sie während ihrer Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin zum ersten Mal bemerkte. Sie konkretisiert es nicht.

Ohne jeglichen grammatikalischen Anschluss durch eine Konjunktion oder ähnlichem an das Vorige anknüpfend, steigt sie in die Erzählung ein („zum ersten Mal aufgefallen (,) ich hatte einen Chef“ (Zeile 423f.). Dabei kann nur vermutet werden, dass sie mit dieser Erzählung nun das umschreiben möchte, was sie zuvor hervorgehoben hatte.

Dieser Chef, „... einen Professor“ (Zeile 423f.), wie sie nach einer erneuten zweisekündigen Pause direkt im Anschluss konkretisiert, „hatte nichts auf dem Kasten gehabt ((lacht kurz auf))“ (Zeile 424).²⁸ Dies konkretisiert sie insofern näher, als dass sie ihm unterstellt, kein logisches Denkvermögen gehabt zu haben. Sie führt dies ab Zeile 391 näher aus, wonach sie zunächst jedoch kommentiert, dass sie nicht wisse, „wie der Professor geworden ist“ (Zeile 427). In dieser Äußerung spiegelt sich ihre Erwartungshaltung an eine solche Position wider, mit der nach Doris Freunds Verständnis selbstverständlich logisches Denken verknüpft ist.

Sein Mangel an logischem Denkvermögen habe sich darin gezeigt, dass er „irgendwelche“ (Zeile 428) Theorien ausgearbeitet habe, die nicht nur für Doris

²⁸ Die Redewendung „etwas auf dem Kasten haben“ bedeutet so viel wie dass sie seine Fähigkeiten in diesem Bereich anzweifelt, da sie ihn scheinbar für unfähig hält (vgl. DUDEN REDEWENDUNGEN 1992, S. 375).

Freund, sondern auch für Dritte („kein Mensch hat verstanden“ (Zeile 435) wirt und unverständlich waren. Sie umschreibt dies unter kurzem Auflachen mit der Metapher „völlig aus der Luft gegriffen“ (Zeile 429).²⁹ Die aus ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin hervorgehende Aufgabe, die Theorien schließlich den Studenten zu vermitteln, habe sie schließlich „so richtig in die Krise“ (Zeile 430) gebracht, die bis zur Verzweiflung ging, wie sie später betont und mehrmals erwähnt (Zeile 438).

Die Beschreibung dieser Krise, die sie von Zeile 421 bis Zeile 443 maßgeblich vollzieht, bleibt jedoch für den von ihr umschriebenen Schweregrad auf einem oberflächlichen Niveau. Sie konkretisiert nicht, weshalb sie die Fähigkeiten des Professors mit „nichts auf dem Kasten gehabt“ (Zeile 424) umschreibt und ihm die Fähigkeit abspricht „logisch denken“ (Zeile 425) zu können, und auch spricht sie ihm die Definitionsfähigkeit von scheinbar grundlegenden Begriffen ab, ohne konkreter darauf einzugehen. Ebenso wenig macht sie deutlich, warum sie der Meinung ist, dass die Mitarbeiter des Lehrstuhls nur „angeblich“ (Zeile 439) wissenschaftlich gearbeitet haben.

Möglicherweise handelt es sich hierbei um ein Defizit, Problemstellen in ihrer Biografie reflexiv bearbeiten zu können. Scheinbar hat sie selbst keinen näheren Zugang zur Situation, weshalb sie sich mit oberflächlicheren Erklärungsansätzen zufrieden stellen muss. Diese Lesart ist insofern nicht unwahrscheinlich, da ihre Erzählung an vielen Stellen Satzabbrüche aufweist (vgl. Zeile 105, Zeile 204, Zeile 238, Zeile 244, Zeile 258, Zeile 278, Zeile 283f., Zeile 288, Zeile 304), an denen sie vermutlich gerade zu einer reflektierten Darstellung ansetzen wollte, die aber genauso wie in der gerade behandelten Sequenz von Zeile 422f. bis Zeile 443 durch eine narrative und niedrig-reflexive Darstellung ersetzt wird.

Die Krise zeigt sich nicht nur in der zunehmenden Aufgeregtheit ihrer Erzählung, die sich in einem schnelleren Sprechtempo und in der Wiederholung der Konjunktion „und“ in Zeile 429 zeigt, sondern auch in ihren Worten „hej ich habe gesagt ich kann das doch den (,)“ (Zeile 431), die den Konflikt in dieser Sache wiedergeben, der im Folgenden als ‚innerer Konflikt‘ bezeichnet werden kann.

²⁹ Damit unterstellt sie ihm implizit, dass seine Theorien frei erfunden gewesen seien (vgl. DUDEN REDEWENDUNGEN 1992, S. 464).

Von einer direkten Auseinandersetzung mit dem Professor oder mit Angestellten des Fachbereichs wird schließlich nicht berichtet, und so ist anzunehmen, dass die gerade zitierten Worte innerlich an sie selbst gerichtet waren und somit den inneren Konflikt Doris Freunds widerspiegeln.

Dieser Konflikt markiert die Übertragung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ in das Berufliche (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 430). Diese Übertragung lässt sich dadurch näher kennzeichnen, dass sich die bereits zu Pubertätszeiten angeeignete Aufgabe des institutionellen Anpassungsbestrebens zugunsten der sozialen Akzeptanz fortzusetzen scheint. Grundlegender vorangetrieben ist diese Entwicklung durch die Denkstruktur der binären Schematisierung, die Doris Freund nun die Akzeptanz von Leistungen anderer erschwert.

Zwei wichtige Merkmale des Professors beziehungsweise seiner Position bewirken dabei wahrscheinlich, dass die Denkstruktur der binären Schematisierung an dieser Stellung abgearbeitet wird: Das erste Merkmal ist das der Macht, das zweite ist jenes der „Unfähigkeit“. Zugleich stellt Doris Freunds Vorgesetzter damit einen bei beiden Merkmalen gleichermaßen zutreffenden Gegensatz zu ihr dar, im Falle seiner „Unfähigkeit“ ist dies zumindest aus der Perspektive von Doris Freund zu sehen. Des Weiteren könnte Doris Freund gerade in dieser beruflichen Situation gescheitert sein, da ihre Begabung hier erstmalig im Gegensatz zu den Geschehnissen in der bisherigen institutionellen Bildungskarriere nicht entdeckt worden ist. Kontrastiert man etwa Doris Freunds Beschreibung des Professors mit der der fördernden Grundschullehrerin, die für sie anscheinend „ganz gut“ (Zeile 178) gewesen sei, so ist festzustellen, dass sie den Chef, der sie keineswegs gefördert hatte, negativ attribuiert und ihm seine Fachkenntnis abspricht. Vorsichtig kann hier ein möglicher Zusammenhang zwischen Förderungsgrad und positiver Zusprechung angedacht werden. Mit der Tätigkeit am Lehrstuhl ist sie erstmalig mit einer Situation konfrontiert, in der es nicht mehr in ihrer Hand liegt, Auffälligkeiten zu erzeugen und als Folge dessen gefördert zu werden. Im Berufsleben, auch wenn es wie hier an der Universität verortet ist, herrschen andere Gesetze als in bildungsinstitutionellen Kontexten.

Im Sinne der Lesart der binären Schematisierung in „Ich und die Anderen“ in Dependenz zu ihrem Begabungsselbstbild könnte ihr Unmut über die Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität in {Y-Stadt} auch darauf hindeuten, dass sie gerade in diesem Bereich auf Konfrontation stößt, da sie hier vermutlich erstmalig mit einer möglicherweise ähnlich intelligenten Person zu tun hat, der sie gleichzeitig beruflich untergeordnet ist. Daraus könnte resultieren, dass sie die Leistungen des Professors entweder abwertet sowie die eigenen auf Kosten dessen erhebt, oder aber aufgrund mangelnden Verständnisses dieser Theorien fälschlicherweise davon ausgeht, dass diese nicht handfest sind. Vermutlich haben in ihrem bisherigen Lebensablauf Gleichgesinnte gefehlt, anhand derer sie Normalisierungsstrategien in Bezug auf ihre Begabung hätte entwickeln können und die sie schließlich den Umgang mit Begabungen bei anderen Personen gelehrt hätten. So ist die berufliche Krisensituation durch eine Entstabilisierung ihres Selbstbildes geprägt, welches bislang auf der Erfahrung beruhte, sich durch ihre Leistung positiv von Anderen zu unterscheiden.³⁰ Indizien für die These der Abwertung von professoralen Leistungen stellen die oberflächlichen Begründungsversuche seines Scheiterns dar. Aufgrund der Erzählung kann nicht näher bestimmt werden, was letztendlich der Grund für die Abwertung der professoralen Leistungen darstellt.

Ebenso wenig kann festgestellt werden, dass Doris Freund bemüht ist, die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ – welche nach dem Umschwung durch fehlendes Anpassungsbestreben gekennzeichnet ist - durch eine aktive Auseinandersetzung mit dem Professor und seinen Mitarbeitern zu bearbeiten: Der innere Konflikt wird nicht zur Sprache gebracht und somit nicht nach Außen getragen. Eine mögliche Ursache dafür könnte eine innerliche Aufkündigung des Arbeitsverhältnisses sein, was zur Folge hätte, dass sie sich gedanklich sowieso nur noch für eine kurze Zeit in dem bestehenden Arbeitsverhältnis sehen würde. Dies kann durch ihre Erzählung jedoch nicht nachgewiesen werden.

Statt einer offensichtlichen Bemühung, diese Verlaufskurve zu bearbeiten, sind in ihrer Erzählung Anzeichen für eine Entfremdung von ihrem beruflichen Umfeld zu beobachten, die sich etwa in der distanzierenden Haltung „und das waren ja

³⁰ Nach Schütze geht eine solche ‚Entstabilisierung der ‚me-Bilder‘ bzw. Identitätsbilder‘ (SCHÜTZE 1981, S. 99) mit dem Zusammenbruch von Handlungsorientierung einher.

Leute die wollten“ (Zeile 439) sowie „und da an dem Lehrstuhl“ (Zeile 438) ausdrückt, welche durch die Verwendung von Indefinitpronomen gekennzeichnet ist, oder die sich auch in der bereits zitierten unterschweligen Unterstellung der unwissenschaftlichen Vorgehensweise äußert („sie haben angeblich wissenschaftlich gearbeitet“ (Zeile 439f.)). Somit bleibt ihre Unzufriedenheit nicht nur auf den Vorgesetzten beschränkt, sondern gilt dem gesamten wissenschaftlichen Kollegium in diesem Fachbereich. Ein Versuch, die innerlichen Differenzen zu ihren Kollegen zu begründen, scheitert in Zeile 440f.: „weil eh die alle einfach nur (,)“.

Diese Arbeitsbedingungen fasst sie abschließend mit „also das war ganz ganz furchtbar“ (Zeile 443) zusammen, womit sie gleichzeitig ihre Ausführungen dazu beendet. Diese Abschlussäußerung stellt somit das dritte Mal in ihrer Erzählung dar, wo sie die Situation an dem Lehrstuhl aus der Perspektive der wissenschaftlichen Mitarbeiterin kommentiert. Diese Häufigkeit der Kommentierungen weist darauf hin, dass es sich um eine Systemstelle handelt, anhand der im Laufe der weiteren Erzählung im Zusammenspiel mit weiteren Systemstellen ein klares Bild von Doris Freunds Identitätskonstruktion durch derartige Erfahrungen gezeichnet werden kann.³¹ Durch die eingehende Beschreibung dieser Erzählsequenz wird die Lesart wahrscheinlich, dass sie mit dem, was ihr an der Universität zum ersten Mal aufgefallen sei, die Wissenschaft gemeint haben könnte. Vielleicht wollte sie dazu ansetzen, dass die Wissenschaft nichts für sie sei, oder aber feststellen, dass die Wissenschaft sehr von den Theorien der Forscher abhängt, die dort arbeiten. Diese Lesarten bewegen sich allerdings im Bereich des Vagen und können durch ihre Erzählung nicht bestätigt werden.

Anhand des Rahmenschaltelements „u.nd“ (Zeile 443) wechselt sie in die Situation der Stellensuche über, womit sie die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ dann schließlich durch eine Flucht aus dieser Situation bearbeitet.

Sie erwähnt an dieser Stelle nicht, ob sie ihr Vorhaben zu promovieren, von dem sie in Zeile 420 berichtet, nun erfolgreich in die Tat umgesetzt hatte oder nicht.

³¹ Nach Schütze tragen solche „>>Systemstellen<< [...] zu einer Festlegung stabiler, konsistenter Beziehungen zwischen einzelnen Erzähllinien“ bei (SCHÜTZE 1984, S. 108)

Da eine Promotion aber eine größere Bedeutung für die Berufsbiografie darstellt, ist zu vermuten, dass sie einen solchen Abschluss erwähnt hätte, so wie sie auch in linearer Abfolge, orientiert am institutionellen Ablaufmuster, den Schul- und Universitätsabschluss eingeführt hat. Mit dieser Flucht aus dem ingenieurswissenschaftlichen Sektor sind hohe biografische Kosten verbunden: Sie gibt nicht nur ihr berufliches Wunscharbeitsfeld der Ingenieurwissenschaften auf, sondern - falls sie ihre Promotion also tatsächlich aufgab - auch das biografische Handlungsschema der Promotion.

Eine ungeplante Schwangerschaft kam der Suche nach einer neuen Arbeitsstelle zuvor („mich nach einer anderen Stelle umgesehen und in der Zeit bin ich schwanger geworden“ (Zeile 443f.)). Zu dieser Information kommentiert Doris Freund, dass es ihre erste Schwangerschaft gewesen sei. Darin deutet sie bereits an, dass sie mehrere Schwangerschaften hatte.

Die erste Schwangerschaft führte zu einer Reihe von Veränderungen im privaten Bereich, die die beruflichen Entscheidungen zunächst einmal in den Hintergrund drängten. Sehr vorsichtig kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ letztendlich nicht nur durch die berufliche Neuorientierung sondern auch durch die Schwangerschaft bearbeitet wird. Beides führt letztendlich dazu, dass sie nur noch eine absehbare Zeit in ihrem bisherigen beruflichen Umfeld tätig ist.

Eingeleitet durch die Rahmenschaltung „also u:nd“ (Zeile 445f.) informiert sie über die Lebenssituation des Paares zum Zeitpunkt der Schwangerschaft. Der Mann habe zu diesem Zeitpunkt noch an seiner Diplomarbeit geschrieben, sie seien in {Y-Stadt} gewesen. An dieser Stelle zeigt sich eine Unstimmigkeit in ihrer Erzählung, denn in Zeile 415f. erzählt sie, dass ihr Mann „in die USA gegangen [sei; D.P.] zum Diplomarbeit machen“. Darauf folgend berichtet sie zwar, dass er zurückgekommen sei, erwähnt in ihrer Erzählung jedoch nichts davon, dass er undiplomiert zurückkehrte, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass er die Diplomarbeit tatsächlich dort geschrieben hat. Möglicherweise hat Doris Freund zu dem Zeitpunkt, an dem sie von der ungeplanten Schwangerschaft erfahren hat, bereits in einer gemeinsamen Wohnung in {Y-Stadt} gelebt und ihren Mann aus den USA erwartet. Möglicherweise hat ihr Mann auch nur einen Teil der Arbeit in den USA verfasst, um diese dann in

Deutschland zu beenden. Ansonsten würde die Aussage, dass ihr Mann an seiner Diplomarbeit geschrieben habe, sie gemeinsam in {Y-Stadt} gelebt haben eine Diskrepanz zu jener in Zeile 415f. darstellen. Möglicherweise kann man die Aussage „und wir waren dann in {Y-Stadt}“ (Zeile 446f.) aber auch als Anschlussmarkierer auffassen, der an die Zeit nach der Rückkehr ihres diplomierten Mannes aus den USA anknüpft.

Die durch die Rahmenschaltung „und dann“ (Zeile 447) eingeleitete Erzählsequenz wird durch eine knappe Hintergrundkonstruktion in Zeile 447f. („eh also ehm dann haben wir geheiratet“) unterbrochen, in der sie nachträglich ihre Hochzeit in die Erzählung einpasst, die sie aufgrund der starken Orientierung am institutionellen Ablaufmuster der Berufskarriere offensichtlich ‚vergessen‘ hatte. Offensichtlich ist die Institution der Ehe ein für Doris Freund beziehungsweise das Paar relevanter Schritt vor der Geburt ihres gemeinsamen Kindes, worin sich zugleich die Lesart bezüglich der Hochzeit des Vaters aus dem ersten Segment dieser strukturellen Beschreibung widerspiegelt, wo erörtert wurde, dass ihr die Erwähnung der elterlichen Eheschließung deshalb besonders wichtig gewesen wäre, weil sie damit nicht als Kind aus wilder Ehe dargestellt wird.

Dies spiegelt sich schließlich auf der Wortebene des Transkriptes wider, wobei vor der Erzählung über die Geburt des Kindes und nach der bereits in Zeile 414 erzählten Verlobung im Sinne des Gestaltschließungszwangs unbedingt noch erwähnt werden muss, dass vorher geheiratet worden ist. Im Anschluss an diese Hintergrundkonstruktion wird der Haupterzählstrang wieder wortwörtlich dort aufgegriffen, womit er vor Beginn der Hintergrundkonstruktion geendet hatte („und dann haben wir entschieden“ (Zeile 448). Das Ehepaar habe sich dann dazu entschieden, „zurück nach {X-Stadt}“ (Zeile 449), der Heimatstadt von Doris Freund, zu gehen, was sie mit der dortigen familiären Nähe begründet. Offensichtlich möchte sie oder das Paar gemeinsam die Geburt in ein Milieu einbetten, welches ihrem sozialen Herkunftsmilieu angelehnt ist. Das für ihr Herkunftsmilieu bereits festgestellte Charakteristikum des familiären Zusammenhalts scheint sich auch in ihrem eigenen familiären Verhalten zu reproduzieren. Mit dieser Erzählsequenz, die von Zeile 447 bis Zeile 449 geht,

beschreibt sie die geplanten, aber noch nicht durchgeführten Veränderungsmaßnahmen, welche durch die Schwangerschaft motiviert sind.

Im Anschluss daran, die vorige Erzählsequenz durch die Abschlussmarkierung „und so“ (Zeile 449) ausleitend und das Neue durch die Rahmenschaltung „und dann“ (Zeile 449) einleitend, erzählt sie über die Durchführung oben genannter Veränderungsmaßnahmen, so nämlich, dass sie schließlich nach {X-Stadt} umgezogen seien, wo dann im Mai 1999 ihr erster Sohn Hendrik zur Welt kam. Mit der Geburt Hendriks wurde die häuslich-familiäre Lebensphase Doris Freunds eingeleitet: „und dann war ich zu Hause (.)“ (Zeile 451).

15. Segment (Zeile 453 – Zeile 479)

Ungeplante Schwangerschaft – planbare berufliche Entwicklung

- 453 D: und dann (,) und meine Rolle in der Mutt Mutterrolle da kam ich
454 überhaupt nicht klar also das war
455 I: mhm
456 D: ja ich war kei bin keine schlechte Mutter aber es war für mich eine
457 schlimme Zeit und ich denke das kommt auch daher dass ich vorher in {Y-
458 Stadt} diesen Misserfolg hatte mit diesem Professor
459 I: mhm
460 D: und in diese Situation rein bin ich schwanger geworden das war sehr
461 unglücklich jetzt im Nachhinein also das also ich hatte diese
462 Unzufriedenheit beruflich und dann kam die ungeplante Schwangerschaft
463 (,) nicht ungewollt aber ungeplant (,) jetzt zu dem Zeitpunkt (,) und das
464 war wirklich eh eine harte Zeit also und dann der Umzug (,) ok das war
465 eigentlich was Positives (,) und in der ersten Zeit mit einem Ki mit einem
466 Kind also mit {Hendrik} ach das war war nicht schön das war also ich
467 habe es nicht so genossen wie ich mir das jetzt vorstellen könnte u:nd ich
468 habe dann auch ganz schnell ((in einem anderen Zimmer fängt etwas
469 [Telefon/Türschelle] zu klingeln an)) ehm wieder eine Arbeit gesucht hier
470 in {X-Stadt} und habe über einen Freund eine Stelle im Software-
471 Engineering eh Firma gefunden (,) habe dann zuerst zwei Stunden am Tag
472 gearbeitet und später drei (,)
473 I: mhm
474 D: als der {Hendrik} dann so sieben Monate alt war habe ich angefangen (,)
475 und das hat mir gut getan das war sehr (,) also das war zwar fachfremd
476 aber es war eine schwedische Firma aber es ((Klingeln stoppt)) hat ehm
477 mir gut getan und
478 I: mhm
479 D: also irgendwie ((lacht kurz auf))

Bis hier:

Das fünfzehnte Segment, das in Zeile 453 beginnt und in Zeile 479 endet, beginnt mit einem biografischen Kommentar, der bis Zeile 467 geht. Mit diesem

biografischen Kommentar bringt sie ihre Probleme mit der neuen Mutterrolle zur Sprache, mit der sie „überhaupt nicht klar“ (Zeile 454) gekommen sei. Der Detaillierungszwang bewirkt, dass sie bereits in Zeile 416 zu einer ausführlicheren Erzählung ansetzt, was sich im Adverb „also“ in selbiger Zeile zeigt. Zunächst weiß sie allerdings keine rechte Begründung dafür, weshalb sie nach dem Abbruch der Erzählung „also das war“ (Zeile 454) in Zeile 456 erneut zu Erklärungen ansetzt, warum sie Probleme mit ihrer Mutterrolle hatte. Dabei setzt sie im Imperfekt zu der Aussage an, dass sie „keine schlechte Mutter“ (Zeile 456) gewesen sei, korrigiert sich aber dann auf die Präsensform. Sie bezeichnet den neuen Lebensabschnitt der Mutterschaft als „eine schlimme Zeit“ (Zeile 456f.). Mit der gleichen Wortwahl hatte sie bereits die achte Klasse umschrieben, in der sie aufgrund ihrer vom Durchschnitt positiv abweichenden Schulleistungen keine Freunde hatte (vgl. Zeile 275f.). An anderer Stelle fällt in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „harte Zeit“ (Zeile 464), die sie während des Interviews ebenfalls mehrfach verwendet – so für den Tod ihrer Schwester, der für ihre Mutter eine „harte Zeit“ (Zeile 99) war, wie auch für die Zeit vor Studienbeginn, als sie dem Misstrauen ihres Umfeldes ausgesetzt war (Zeile 355f.). Die negative Wahrnehmung dieser Zeit erklärt sie sich jedoch nicht nur durch die ungeplante Schwangerschaft, sondern dem dieser Zeit vorausgehenden beruflichen Misserfolg beziehungsweise der dadurch bedingten „Unzufriedenheit beruflich“ (Zeile 462). Damit koppelt sie ihr familiäres Unwohlsein an die berufliche Unzufriedenheit, was darauf hinweist, dass beides nicht getrennt voneinander zu betrachten ist. So kann an dieser Stelle vorsichtig konstatiert werden, dass Doris Freund die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘, die aus der binären Schematisierung in ‚Ich und Andere‘ resultiert, auf die Mutterrolle umlenkt und sich dadurch von der beruflichen Krise abzulenken versucht. Demnach würde es sich bei der ungeplanten Schwangerschaft, die wie sie in diesem Zusammenhang äußert „nicht ungewollt aber ungeplant“ (Zeile 463) gewesen sei, um ein situatives Bearbeitungs- und Kontrollhandlungsschema handeln, mit dem sie die Geschehnisse zu bearbeiten und zu kontrollieren versucht.³² Gleichzeitig bestätigt sie mit dieser Feststellung den bereits in Zeile 399 zum ersten Mal geäußerten Kinderwunsch mit ihrem Mann.

³² Nach Schütze ist ein derartiges Verhalten möglich, wenn der Handlungsträger realisiert, dass ein bisheriges Handlungsschema vom Misserfolg bedroht ist (vgl. SCHÜTZE 1981, S. 80).

Den in die bisher negative Entwicklung hineinfallenden Zeitpunkt der Schwangerschaft bezeichnet sie als „sehr unglücklich“ (Zeile 460f.), was aus ihrem Unwohlsein in der neuen Rolle abgeleitet werden kann. Mit den ergänzenden Worten „jetzt im Nachhinein“ (Zeile 461) zeigt Doris Freund, dass sie die Situation immer noch aus heutiger Perspektive kommentiert – die biografische Kommentierung also noch nicht beendet ist.

Das einzig Positive, was sie dieser Zeit abgewinnen kann, ist der Umzug zu ihrer Familie nach {X-Stadt}, und auch diesen reiht sie zunächst in die negative Beschreibung der Umstände ein, stellt ihn aber dann sich korrigierend positiv heraus: „ok das war eigentlich was Positives“ (Zeile 464f.).

Im Anschluss an diese Feststellung steigt sie dann anhand der Rahmenschaltung „und in der ersten Zeit“ (Zeile 465) wieder in die Erzählung ein, die zum Zeitpunkt nach der Geburt ihres ersten Sohnes Hendrik einsetzt. Dabei bleibt sie zunächst auf einer sehr distanzierten Ebene, die sich in den Worten „und in der ersten Zeit mit einem Ki mit einem Kind“ (Zeile 465f.) ausdrückt. Direkt im Anschluss daran konkretisiert und korrigiert sie sich jedoch mit den Worten „also mit {Hendrik}“ (Zeile 466). Die zu Anfang der Erzählung stehende Feststellung, eingeleitet durch eine Interjektion („ach das war war nicht schön“ (Zeile 466)) gibt den Geschehnissen einen wehmütigen Charakter und bestätigt somit nur das bereits in der Kommentierung ausgedrückte Unbehagen Doris Freunds in der damaligen Situation.

Der folgende Versuch, die Situation in zielgerichtete Worte zu fassen, scheitert, weshalb sie offensichtlich versucht, diese mit einer Zustandsbeschreibung zu verdeutlichen („also ich habe es nicht so genossen wie ich mir das jetzt vorstellen könnte“ (Zeile 466f.).

Nichtsdestotrotz bleibt ihre Erzählung damit weiterhin oberflächlich, weshalb sie im Sinne des Detaillierungszwangs direkt im Anschluss an diese Feststellung näheres dazu ausführen muss. Aber auch jetzt steigt sie nicht in eine konkrete Situation ein, welche gewissermaßen als Beispiel ihrer Feststellung dient, sondern sie stellt die Eigentheorie auf, dass sie im Gegensatz zur Gegenwart damals noch keinen Gefallen an der Situation gefunden habe. Die anschließende Rahmenschaltung „u:nd“ (Zeile 467) zeigt ein Abwenden dieser Thematik hin zu

einer neuen, der der Arbeitssuche in {X-Stadt}, an, die sie „dann auch ganz schnell“ (Zeile 468) begonnen habe.

Dank ihrer privaten Kontakte konnte sie schließlich „als der {Hendrik} dann so sieben Monate alt war“ (Zeile 474) fachfremd „im Software-Engineering“ (Zeile 470f.) arbeiten, wobei sie die Stundenanzahl von zunächst zwei auf später drei Stunden täglich aufstockte. Diesen Berufseinstieg empfand sie nun entgegengesetzt den mütterlichen Erfahrungen als Wohltat. Vermutlich möchte sie dies mit den Worten „das war sehr („)“ (Zeile 475) näher ausführen, hält dann aber inne und verstärkt die für sie empfundene Wohltat dadurch, dass diese Stelle eigentlich gar nicht für ihre Bedürfnisse geschaffen war („also das war zwar fachfremd aber es war eine schwedische Firma“ (Zeile 476)). Der im Rahmen der Adverbialkonstruktion zwar-aber enthaltene Partikel „zwar“ lässt die Fachfremdheit in negativem Licht erscheinen, wohingegen die Konjunktion „aber“ die Tatsache, dass es sich trotz Fachfremdheit um einen schwedischen Arbeitgeber handele, als eine für Doris Freund positive Tatsache ersichtlich werden lässt. Weshalb der schwedische Arbeitgeber bei ihr die positiv vermuteten Assoziationen hervorruft, kann durch ihre Erzählung nicht näher erörtert werden. Sie wiederholt daraufhin wortwörtlich, dass es ihr trotzdem „gut getan“ (Zeile 475) habe, was sie jedoch nicht näher zu begründen weiß.

In diesem Zusammenhang kann nur festgestellt werden, dass ihr verbesserter Zustand ein Hinweis darauf ist, dass sie die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ tatsächlich erfolgreich bearbeiten konnte, indem sie die Arbeitsstelle wechselte. Die These, dass eine Bearbeitung auch durch die ungeplante Mutterschaft erfolgte, ist dabei anhand des Textes nach wie vor weder wider- noch belegbar. Möglicherweise kam die damit verbundene Ablenkung vom Berufsleben diesem Ziel einer kurzen Zeitspanne nach, wurde jedoch dann vom Alltag der Mutterschaft überrollt und musste dann wiederum mit beruflichen Erlebnissen bearbeitet werden.

16. Segment (Zeile 479 – Zeile 481)

Geplante Schwangerschaft – ungeplante berufliche Entwicklung

479 D: e:hm ja und da dann haben wir das zweite
480 Kind haben wir dann richtig geplant (-) da haben wir so ja in so einem
481 Abstand von zwei Jahren dann kam {Jonas}

Bis hier:

Mit einem kurzen Auflacher und der Rahmenschaltung „e:hm ja“ (Zeile 479) leitet sie zu Beginn des sechzehnten Segments von der beruflichen Entwicklung zur Orientierung am familialen Ablaufmuster. Sie nimmt diesbezüglich ihre Erzählung bei der Planung des zweiten Kindes wieder auf und macht mit dieser zudem deutlich, dass es sich hierbei im Gegensatz zur ersten Geburt um eine durchdachte Familienplanung handelt, worauf nicht nur die Verwendung des Adjektivs „richtig“ (Zeile 480) hindeutet, welches zugleich die Fehlentwicklung bei der ersten Geburt skizziert, sondern worauf auch ihre Bemerkung „da haben wir so ja in so einem Abstand von zwei Jahren“ (Zeile 480) hinweist, aus der planerisches Verhalten zu schließen ist.

17. Segment (Zeile 481 – Zeile 506)

Familiäre Einstellungen und die Inkompatibilität der Zyklen von Familie und Beruf

481 und ((Türschelle/Telefon
482 klingelt)) in dem Mutterschutz von {Jonas} hat plötzlich ehm die Firma
483 mir einen Brief geschrieben ja sie machen dicht hier in {X-Stadt} weil (,
484 ja wegen dem neuen Markt weil das ja irgendwie (,) da war ich die Stelle
485 los und das war ich habe zwar eine Abfindung bekommen und so aber es
486 war für mich schon ... schwer weil ich war froh eine Arbeitsstelle zu
487 haben (,) bei {Hendrik} als ich da entbunden habe war ich arbeitslos weil
488 ich einen befristeten Vertrag in {Y-Stadt} hatte
489 I: mhm
490 D: und eh da kurz vor der Geburt war ich (,) wurde ich arbeitslos das war für
491 mich auch ganz schlimm und dann war ich ja wieder arbeitslos das war ..
492 ja nicht so toll also das hat mir schon zu schaffen gemacht (,) ich könnte
493 mich nie so als Mutter nur Mutter sehen (,) das war .. ist mir schwer
494 gefallen (,) ich habe von zu Hause immer nur gehört also ich wurde von
495 meiner Familie auch wenn es wenn es jetzt irgendwie anders klang immer
496 sehr unterstützt lerne und mache und übe Klavier und lieber lerne was und
497 mache was Sinnvolles so Hausarbeit und alles was mit Kindern
498 zusammenhing wurde so als zweitklassig kla eh eingestuft und
499 I: mhm
500 D: und jetzt hatte ich plötzlich Kinder und musste nur noch so so diese zweit
501 in meinen Augen zweitklassige Arbeit machen (,) das war für mich schon

- 502 schlimm also .. und dann wa hat meine Firma dann zugemacht und ich
503 hatte keine keine Perspektiven mehr
504 I: mhm
505 D: und dann habe ich mir überlegt was ich mache also als Ingenieurin mit
506 zwei Kindern ist schwierig und ehm (4 sek)
-

Bis hier:

Das geplante Glück, welches sich mit dem Wunschkind Jonas endlich einstellen sollte, bleibt aufgrund einer unerwarteten, betriebsbedingten Kündigung Doris Freunds während des Mutterschutzes aus. Sie begründet diese Kündigung mit den Entwicklungen am Neuen Markt.³³ In ihrer Erzählung wird nicht deutlich, ob es Doris Freund selbst ist, die sich die Entwicklungen am Neuen Markt als Grund für ihre Kündigung zurechnet, oder ob diese tatsächlich vom ehemaligen Arbeitgeber in der schriftlichen Kündigung begründet wurde. Eine nähere, darüber hinaus gehende Begründung „weil das ja irgendwie“ (Zeile 484) wird jedenfalls nach kurzem Absetzen der Stimme zugunsten der Tatsachenfeststellung „da war ich die Stelle los“ (Zeile 484f.) abgebrochen, worin sich gleichzeitig zeigt, dass ihr die Kontrolle über die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ zu entgleiten scheint. Die damit verbundenen Emotionen kann sie zunächst gar nicht recht beschreiben; nach einem Versuch dessen („und das war“ (Zeile 484)) fügt sie die Information hinzu, dass sie „zwar eine Abfindung bekommen [hat; D.P.] und so“ (Zeile 485), dies jedoch an ihrer Haltung dazu nichts änderte, wie die Konjunktion „aber“ (Zeile 485) im Rahmen der erneuten Verwendung der Adverbialkonstruktion zwar-aber ankündigt. Diese Abfindung kann ihr letztlich nicht jenes Glück geben, welches sich durch diesen Job einstellen sollte. Schlussendlich beschreibt sie diese Lebenssituation als „schon ... schwer“ (Zeile 486), wobei die dreisekündige Pause darauf hindeutet, dass sie immer noch nach den richtigen Worten sucht, um die Emotionen aus dieser Zeit korrekt zu treffen. In einer eingelagerten Konstruktion von Zeile 487 („bei“) bis Zeile 491 („ganz schlimm“) zieht sie einen Vergleich zum Geburtszeitpunkt ihres ersten Kindes Hendrik, bei dem sie sich aufgrund eines befristeten Vertrages ebenfalls in Arbeitslosigkeit befand.

³³ Der Neue Markt ist ein Bereich des Aktienmarktes, der die Aktien kleiner bis mittelständischer Unternehmen listet. Dieser befand sich zur Zeit von Doris Freunds Kündigung in einem dramatischen Wandel. Viele andere Unternehmen mussten wie auch der Arbeitgeber von Doris Freund betriebliche Konsequenzen aus der Krise ziehen, die für die Mitarbeiter schließlich die Kündigung bedeuten konnten (vgl. BURGHOF/HUNGER 2004, pp. 312f.).

Diese Arbeitslosigkeit kam für sie jedoch laut ihrer Situationsbeschreibung aufgrund des absehbaren Endes des befristeten Vertrages nicht vollkommen unerwartet, während die betriebsbedingte Kündigung zum Geburtszeitpunkt des zweiten Kindes „plötzlich“ (Zeile 500) und somit unerwartet gekommen sei.

Die Situation der Arbeitslosigkeit damals sei für sie bereits „ganz schlimm“ (Zeile 491) gewesen. Dass sie zum Zeitpunkt der zweiten Geburt „wieder arbeitslos“ (Zeile 491) gewesen sei, beschreibt sie als ebenfalls „nicht so toll“ (Zeile 492)) – eine Formulierung, die im Gegensatz zu den von ihr gehörten Kommentierung dazu untertrieben wirkt. Diese Untertreibung wird durch die darauf folgende Konkretisierung gleich aufgehoben, obgleich diese mit der für ihre Erzählung typisch-oberflächlichen Formulierung „das hat mir schon zu schaffen gemacht“ (Zeile 492) keine Erkenntnisse über ihren Zustand preisgibt. Inwiefern sie von dieser Arbeitslosigkeit geschafft wurde – etwa psychisch oder physisch -, das geht aus ihrer Erzählung nicht hervor. An dieser Stelle kann festgestellt werden, dass die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ die dominierende Prozessstruktur darstellt.

Aus dem direkt im Anschluss folgenden biografischen Kommentar „ich könnte mich nie so als Mutter nur Mutter sehen“ (Zeile 492f.) heraus wird schließlich deutlich, dass sie mit ihren vagen Situationsbeschreibungen Emotionen aus ihrem einseitigen Dasein der Vollzeitmutter äußert, das die Konsequenz aus den Situationen der Arbeitslosigkeit darstellt. Das Dasein als Vollzeitmutter war beziehungsweise ist ihr „schwer gefallen“ (Zeile 493f.). Die Korrektur des Tempus deutet darauf hin, dass sie auch zum Interviewzeitpunkt persönliche Schwierigkeiten mit einer ausschließlichen Konzentration auf die Mutterrolle haben würde. Mit der Betonung, die sie dabei auf das Adverb „nur“ legt, macht sie explizit deutlich, dass sie jedoch kein Problem mit der Mutterrolle an sich habe. Sie könne sich als Mutter identifizieren, aber eben nicht als Vollzeitmutter – und genau in diese Situation haben sie die Situationen der Arbeitslosigkeit offenbar hineingezwungen. In Zeile 493f. drückt sie zum wiederholten Male ihre Probleme mit der Situation in den Worten „schwer gefallen“ aus. Mit dieser Stelle deutet sich das Erleiden an, welches für sie aus den Situationen der Arbeitslosigkeit resultiert. Mit der bisherigen Beschreibung der Prozessstruktur wurde auch die immer tiefere Verstrickung Doris Friends in die Fallkurve

deutlich, die als Fallensituation bezeichnet werden kann. So führte die Flucht aus der beruflichen Unzufriedenheit in die Familiengründung zu immer weiterem Erleiden, da sie die ausschließliche Mutterrolle letztlich nicht als befriedigend erleben kann, nebenher jedoch weiterhin berufliche Rückschläge verkraften muss, die sie immer wieder auf diese ausschließliche Mutterrolle zurücksetzen.

In Zeile 494 schließt sie eine Hintergrundkonstruktion („ich habe von“) an, die bis Zeile 498 („eh eingestuft“) anhält. In dieser Hintergrundkonstruktion beschreibt sie die Haltung des Elternhauses gegenüber Arbeit und Kindern beziehungsweise Familie, wobei erstere im Gegensatz zu letzterem immer vorrangig bewertet worden sei. Dabei versucht sie das durch ihre Erzählung entstandene Bild ihrer Familie zu korrigieren, was in ihren Augen Defizite des Elternhauses in deren persönlicher Unterstützung zu Tage brachte („auch wenn es wenn es jetzt irgendwie anders klang“ (Zeile 495). Die Eltern seien jederzeit („immer“ (Zeile 494)) für das Lernen ihrer Tochter gewesen und hätten dieses unterstützt, so etwa das Klavierüben. Dass sie sich zu der Unterstützung erst durch die Überredungskunst einer Lehrperson hat motivieren lassen, übersieht Doris Freund an dieser Stelle. Möglicherweise aber kam ihnen später die Einsicht, womit die Unterstützung ihrer Tochter nach und nach intrinsischer motiviert gewesen wäre. Dagegen sprechen jedoch die zahlreichen Situationen in Bildungsinstitutionen, in denen die Pädagogen immer wieder an die Eltern herantraten und sie auf die Begabung und daraus resultierende notwendige Förderung ihrer Tochter aufmerksam zu machen versuchten – und worauf die Eltern meist ablehnend oder widerwillig reagierten, wie sie immer wieder berichtet. Auch spricht dagegen die Unwissenheit über den Kenntnis- und Fähigkeitsstand ihrer Tochter, der sich im Zusammenhang ihrer Lesefähigkeiten widerspiegelt. Vielmehr deuten die beschriebenen Korrekturversuche in der Darstellung des Elternhauses auf ein illusionäres Deutungsmuster Doris Freunds bezüglich ihrer Familie hin.³⁴ Exemplarisch dafür stehen die konstatierte Unterstützung des Klavierübens sowie die Zweitklassigkeit der Kinderbetreuung, was sie besonders hervorhebt. An dieser Stelle kann noch angemerkt werden, dass der Verweis auf den Arbeitseifer der Eltern durchaus in Zusammenhang mit dem elterlichen Herkunftsmilieu stehen könnte. Wie es sich bereits in der strukturellen Beschreibung des zweiten

³⁴ Illusionäre Deutungsmuster können unter anderem durch „*Biographiemodelle aus soziokulturellen Quellen von hohem gesellschaftlichem bzw. subkulturellem Prestige, die dem bisherigen Lebenslauf des Biographieträgers fremd sind*“ (SCHÜTZE 1981, S. 117) bedingt sein.

Segmentes andeutete, ist in bäuerlichen Familien zumindest eine hohe Arbeitsbelastung nachweisbar.

An dieses ‚korrigierte‘ Familienbild knüpft sie in ihrem Haupterzählstrang an, wenn sie in Zeile 500f. unter einigen Wiederholungen und Satzabbrüchen feststellt, dass sie nun „plötzlich Kinder“ (Zeile 500) hatte und nun diese aus ihrer Sicht „zweitklassige Arbeit“ (Zeile 501) erledigen musste. Mit dem Adjektiv „plötzlich“ möchte sie vermutlich ausdrücken, dass sie unerwartet in diese Situation der Mutterschaft hineingeraten ist. Mit ihrer Korrektur der ‚zweitklassigen Arbeit‘ als ihre persönliche Ansicht macht sie noch einmal den subjektiven Bezug dieser Haltung deutlich, den sie indirekt durch das Aufgreifen der Bezeichnung der Zweitklassigkeit, die die elterliche Haltung in Erziehungsfragen kennzeichnet, auf die Haltung ihres Elternhauses diesbezüglich zurückführt. Erneut kommentiert sie in Zeile 501, dass diese Situation „schon schlimm“ für sie gewesen sei, geht aber auch nach Verwendung des Partikels „also“ (Zeile 502) und der darauf folgenden zweisekündigen Pause nicht konkreter darauf ein. Stattdessen markiert die Rahmenschaltung „und dann“ (Zeile 458f.), dass sie sich in ihrer Erzählung wieder am Haupterzählstrang orientieren möchte, der seit Zeile 487 durch die eingelagerte Konstruktion, die Hintergrundkonstruktion und den biografischen Kommentar unterbrochen worden war. Sie greift somit erneut die Kündigungssituation und die daraus resultierende Perspektivlosigkeit als Letztgenanntes des Haupterzählstrangs vor der Unterbrechung auf, womit sie zugleich noch einmal den Verlust der Kontrolle über die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ wiedergibt. Ihre Feststellung, dass sie „keine keine Perspektiven mehr“ (Zeile 503) gehabt habe, verdeutlicht ein weiteres Mal die ausschließliche Orientierung an der Berufskarriere. Für ihre Zukunft sieht sie offenbar nur Perspektiven, wenn sie neben ihren mütterlichen Pflichten auch beruflich eingebunden ist.

Das Nachdenken über eine zukünftige berufliche Perspektive stellt gleichsam eine Perspektive über einen Kontrollversuch bezüglich der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ dar, wobei sie sich sehr wohl bewusst zu sein scheint, dass sie als „Ingenieurin mit zwei Kindern“ (Zeile 505f.) ein schweres Los gezogen hat. Das siebzehnte Segment endet mit einer viersekündigen Pause nach der

Rahmenschaltung „und ehm“ (Zeile 506), worin sich ihr Orientierungsversuch sowohl im Erzählstrang als auch in der erzählten Geschichte widerspiegelt.

18. Segment (Zeile 506 – Zeile 523)

Die Perspektive des Berufswechsels als Kontrollmöglichkeit der Verlaufskurve

- 506 ja da und da habe ich halt
507 damals schon überlegt ob ich noch eh ob ich ins Lehramt gehe
508 I: mhm
509 D: für mich war (,) eigentlich habe ich immer gesagt ich werde nie Lehrerin
510 (,) das habe ich glaube ich schon in der ersten Klasse gesagt (-) ((lacht
511 auf))
512 I: ((schmunzelt))
513 D: und ()
514 I: aja
515 D: das habe ich auch schon also das habe ich immer (sagten alle?) *ja so ach*
516 *wieso willst du nicht Lehrerin werden* ich so nee ich werde nicht Lehrerin
517 und ich habe und dann wurden einige Freundinnen von mir haben Lehramt
518 studiert und ich habe () also Gymnasium also nee furchtbar (.) und dann
519 eh hatte sich also die Möglichkeit geboten da ehm Berufsschule zu machen
520 (.) und dann habe ich gedacht ja Berufsschule sind Ältere das liegt mir
521 eher und so und und mit meinem Studium eh konnte man damals noch so
522 mit einem so wenn man noch ergänzend was studiert hat .. ehm da
523 einsteigen quereinsteigen und dann habe ich da so überleg
-

Bis hier:

Im achtzehnten Segment spricht Doris Freund ihre Überlegungen an, durch ein Lehramt aus dieser beruflichen Perspektivlosigkeit herauszukommen. Die Perspektive des Lehramts stellt damit einen Versuch dar, die Kontrolle über die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ zurück zu gewinnen. Unklar ist jedoch, wann sie die Option des Lehramts in Betracht zog. Mit der unpräzisen zeitlichen Verortung „damals schon“ (Zeile 507) kann sowohl die Zeit gemeint sein, als sie zum Geburtszeitpunkt ihres zweiten Sohnes zum zweiten Mal in Arbeitslosigkeit geriet; sie kann damit aber auch auf einen früheren Zeitpunkt hindeuten, der aufgrund der ungenauen Datierung nicht näher bestimmt werden kann. Diese Möglichkeit erscheint vor dem Hintergrund, dass sie den Beruf der Lehrerin „immer“ (Zeile 509) für sich ausschloss als eher unwahrscheinlich. Lediglich die Verwendung des Partikels „eigentlich“ (Zeile 509) deutet darauf hin, dass sich ihre Disposition bezüglich dieses Berufes geändert haben könnte.

Um die kategorische Ablehnung des Lehrerberufes zu belegen, erzählt sie exemplarisch von einigen Situationen zu verschiedenen Zeitpunkten, die von ihrer ablehnenden Haltung bezüglich dieses Berufes zeugen.

So glaubt sie, sich daran erinnern zu können, sich bereits „in der ersten Klasse“ (Zeile 510) gegen den Beruf der Lehrerin ausgesprochen zu haben, wie sie in heiterer Stimmung innerhalb einer eingelagerten Konstruktion erzählt, die von Zeile 509 („für mich war“) bis Zeile 518 („nee furchtbar (.)“) geht.

Zudem erinnert sie sich an die Frage von Freundinnen „wieso willst du nicht Lehrerin werden“ (Zeile 516), die sie im Rahmen ihres Lehramtsstudienganges mit dieser Möglichkeit konfrontierten. Aufgrund der Unverständlichkeit der Tonbandaufnahme ist an dieser Stelle unsicher, ob ihre Äußerung „also Gymnasium also nee furchtbar“ (Zeile 518) eine Reaktion auf die Frage der Freundinnen ist oder ob diese in einem anderen Zusammenhang steht. Möglicherweise sind die Freundinnen ins Gymnasiallehramt gegangen, was sie sich partout nicht vorstellen konnte; möglicherweise fand sie aber auch ihre eigene Gymnasiallaufbahn so schrecklich, dass sie eine berufliche Verwirklichung in diesem Bereich ausschließt. Des Weiteren muss an dieser Stelle die Frage gestellt werden, weshalb die Freundinnen mit dieser Frage an sie herantraten. Diese Frage, die sie in Form der indirekten Rede wiedergibt, könnte entweder eine Aktion oder eine Reaktion sein: Entweder fragten sie die Anderen, weil sie ihnen deutlich zu verstehen gab, dass sie niemals Lehrerin werden wolle, oder sie hatte ein großes Talent darin, anderen Wissen beziehungsweise den Schulstoff zu erklären und zu vermitteln, weshalb sich die Anderen gut vorstellen konnten, dass sie Lehrerin werden könnte und weshalb sie sie schließlich darauf ansprachen.

Im Haupterzählstrang erzählt sie nun erstmals von der konkreten Möglichkeit, „da eh Berufsschule zu machen“ (Zeile 519), was sie sich aufgrund der Altersstruktur der Schülerschaft eher habe vorstellen können.

Dass sie sich nun doch vorstellen kann, ein Lehramt – und sei es an Berufsschulen – anzutreten, überrascht allgemein vor dem Hintergrund der Abneigung gegenüber dem Lehrerberufes, von der sie in der eingelagerten Konstruktion berichtet. Aufgrund dessen liegt die Deutung nahe, dass sie den Beruf des Lehramts an Berufsschulen nun positiv umdeutet, um diesen als berufliche Option für sich gewinnen zu können. Tatsächlich stellt diese Option ihre zu der Zeit einzige berufliche Perspektive und somit die einzigartige Möglichkeit dar, die

,Verlaufskurve der Identitätsdissonanz' zu bearbeiten. Gleichzeitig kommt sie damit jedoch auch – wenn auch über Umwege - den bereits im 12. Segment angesprochenen beruflichen Vorstellungen ihrer Eltern nach.

Formal sei der Zugang zum Berufsschullehramt als Quereinstieg möglich gewesen, „wenn man noch ergänzend was studiert hat“ (Zeile 522). Inwiefern sie diese Voraussetzung erfüllt hat, wird in ihrer Erzählung nicht deutlich. Da sie diese berufliche Option jedoch ernsthaft in Betracht zieht, ist davon auszugehen, dass sie die formalen Voraussetzungen für diesen Quereinstieg erfüllt hat.

19. Segment (Zeile 523 – Zeile 542)

Erneute ungeplante Schwangerschaft – verhinderte berufliche Entwicklung?

- 523 und ich war
524 noch so am Überlegen ob ich da jetzt was anfangen und dann ehm (,) das
525 ich weiß jetzt nicht mehr genau zeitlich wie das war (,) jedenfalls bin ich
526 dann irgendwann (,) nicht irgendwann sondern als {Jonas} neun Monate
527 alt war schon wieder schwanger gewesen das war nicht geplant ((lacht
528 kurz auf))
529 I: mhm
530 D: und dann waren das ja auch noch Zwillinge und das war für mich ein ganz
531 schlimmer Schock also nicht also das war wirklich ein Schock weil ich zu
532 der Zeitpunkt wirklich überlegt habe zwei Kinder (,) ich will wieder in den
533 Beruf und dann kamen noch zwei dazu das war so schlimm also das hat
534 mir dann wirklich den Boden unter den Füßen weggerissen (,) aus dem
535 Grund dass ich eigentlich mein Leben (,) das dieses Nur-Muttersein war
536 nie für mich in Frage gekommen (,) das war für mich ganz schlimm zu
537 sehen vier Kinder da habe ich ja gar keine Chance mehr irgendwie daraus
538 zu kommen
539 I: mhm
540 D: also das hat war für mich das allerschlimmste an der Sache mit den vier
541 Kindern .. und ich habe dann (,) gut (,) zuerst einmal dann ehm war ich
542 wochenlang geschockt als ich dann schwanger war

Bis hier:

In ihrem Entscheidungsprozess für die Perspektive des Berufsschullehramtes, den sie zu Beginn des neunzehnten Segments thematisiert, drückt sich die Bedeutung dieser Perspektive für sie aus. Sie überstürzt nichts, sondern lässt sich bei ihrer Entscheidung, ob sie den Einstieg in dieses ihr unbekanntes Berufsfeld wagen soll, Zeit. Etwa in diesen Zeitraum fällt, dass sie „schon wieder schwanger“ (Zeile 527) geworden sei - wie bei ihrem ersten Kind ebenfalls ungeplant. Diese erneute Ungeplantheit wird von ihr mit einem kurzen Auflachen kommentiert. Zunächst kann sie diese Schwangerschaft zeitlich „nicht mehr genau“ (Zeile 525)

einordnen, erinnert sich aber dann, dass ihr zweiter Sohn zum Zeitpunkt der erneuten Schwangerschaft neun Monate alt gewesen sei. Hierin wird auch der zeitliche Rahmen eines beruflichen Orientierungsversuches Doris Freunds deutlich, die sich ja nun seit dem Geburtszeitpunkt ihres zweiten Sohnes in unfreiwilliger Arbeitslosigkeit befand.

Diese erneut unfreiwillige Schwangerschaft sei für sie „ein ganz schlimmer Schock“ (Zeile 530f.) gewesen, zumal „das ja auch noch Zwillinge“ (Zeile 530) waren. Damit erhöhte sich ihre Kinderzahl mit einem Schlag auf das Doppelte und stand damit ihrer beruflichen Perspektive und somit ihrer Lebensorientierung, die sich in ihrem Begründungsversuch für den Lähmungszustand „aus dem Grund dass ich eigentlich mein Leben“ (Zeile 534f.) ausdrückt, ihrer Ansicht nach vollkommen im Wege.

Wie bereits an anderer Stelle festgestellt, stellte die berufliche Perspektive, die sich durch die Option des Lehramtsberufes aufgetan hatte, die in ihren Augen einzige Möglichkeit dar, der Verlaufskurve entgegenzuwirken und diese damit zu kontrollieren.

Stattdessen sah sie für sich nun „gar keine Chance mehr irgendwie daraus zu kommen“ (Zeile 537f.). Die darin enthaltene Präposition „daraus“ stellt dabei bildlich dar, dass sie sich in ihrer Lage gefangen fühlte. Vor lauter Kindern war sie in ihren Augen beruflich bewegungsunfähig geworden, sie sah sich in die Rolle der Vollzeitmutter gedrängt, die für sie nie „in Frage gekommen“ (Zeile 536) sei, wie sie wiederholt (vgl. Zeile 492f.) kommentiert.

Der Absatz von Zeile 530 bis Zeile 538 ist voll von emotionalen Zustandsbekundungen, die ihre damalige Gelähmtheit nicht nur durch diese Bekundungen, sondern auch durch das dadurch bedingte Stocken des Erzählflusses zum Ausdruck bringen.

Die Perspektivlosigkeit und die damit verbundene ausschließliche Mutterrolle, die sie von Zeile 530 bis 538 deutlich zu machen versuchte, fasst sie abschließend in Zeile 492 als das „allerschlimmste an der Sache mit den vier Kindern“ zusammen, bevor dann die Rahmenschaltung „und ich habe dann“ (Zeile 541) den Wechsel in eine neue Erzählsequenz ankündigt. Bis zu diesem Wechsel befindet sie sich offensichtlich jedoch noch „wochenlang“ (Zeile 542) in einer Art Aggregatzustand, in dem sie ihren Schock verarbeitete und in dem nichts anderes

Grundlegendes geschehen ist, wie aus dem chronologischen Markierer „zuerst einmal“ (Zeile 541) zu schließen ist.

20. Segment (Zeile 542 – Zeile 561)

Versuch der Kontrolle über die Verlaufskurve bei passivem Berufsstatus

- 542 und dann (-) habe ich
543 dann wieder überlegt und dann hat sich in der Zwischenzeit was geändert
544 und man konnte sofort mit Ing Ingenieurabschluss Quereinstieg ins
545 berufsbildende Schulwesen machen
546 I: mhm
547 D: und dann habe ich mich in der Schwangerschaft beworben (-) bin ganz
548 frech wie ich war ((lacht kurz auf)) und habe dann (,) da wurde ich im
549 Sommer da war ich so hochschwa (,) nee ja so mittelschwanger (,) wurde
550 ich eingeladen eh zum Einstellungsgespräch und dann haben die mich
551 interviewt und ich war dann auch gut drauf weil so irgendwie eh wenn's
552 um Beruf geht eh war ich so man hat
553 I: mhm
554 D: war ich immer gut drauf und dann haben die mich eingestellt eh in der
555 Schwangerschaft ich wurde eh eine Woche vor der Geburt der Zwillinge
556 wurde ich vereidigt und bin dann sofort im Mutterschutz wurde ich
557 vereidigt und bin dann sofort in die Erziehungszeit gegangen drei Jahre
558 und ehm aber es war ein gutes Gefühl für mich und ich habe halt dann
559 drei Jahre dann überlegt ob ich das wirklich mache aber ich hatte die
560 Option (.)
561 I: mhm
-

Bis hier:

Nach dem lang anhaltenden Schock stabilisiert sich der Zustand Doris Freunds wieder, was sich in der erneuten Aufnahme der Suche nach beruflichen Perspektiven ausdrückt. Diese tun sich im zwanzigsten Segment nun für sie auf: Durch veränderte Rahmenbedingungen sei es inzwischen möglich geworden, ohne den im letzten Segment angerissenen Ergänzungsstudiengang einen „Quereinstieg ins berufsbildende Schulwesen“ (Zeile 544f.) zu machen. Damit wird deutlich, dass sie die formalen Voraussetzungen, die sie im achtzehnten Segment kurz angerissen hatte, unter früheren Rahmenbedingungen nicht erfüllte und jetzt durch die glückliche Fügung in Gestalt veränderter Rahmenbedingungen erst die Möglichkeit der Wahrnehmung eines Berufsschullehramtes bekam, ohne offenbar den Ergänzungsstudiengang absolvieren zu müssen.

Diese Chance nutzt sie und bewirbt sich während der Schwangerschaft für ein Lehramt. Sie bezeichnet sich in diesem Zusammenhang selbst unter kurzem Auflachen als „bin ganz frech wie ich war“ (Zeile 547f.). Diese

Charakterbeschreibung baut sie in den Präsens und den Imperfekt ein, womit sie dem Charaktermerkmal der Frechheit grammatikalisch eine zeitliche Kontinuität zuschreibt.

In ihrer Bewerbung auf ein Berufsschullehramt zeigt sich, dass sie erneut aktiv der negativen Verlaufskurve entgegenzuwirken versucht, die seit der Arbeitslosigkeit zum Zeitpunkt der zweiten Geburt in Gang gesetzt wurde und bislang unaufhaltsam ihren Lauf nahm. Der deutsche Lehrerberuf und das damit untrennbar verbundene Beamtentum bieten ihr die einzigartige Möglichkeit zu diesem Vorstoß. Es erstaunt dabei nicht, dass sie dazu das Berufsbild der Berufsschullehrerin wählt: Der Lehrerberuf an Berufsschulen stellt für eine kinderreiche Ingenieurin eine Möglichkeit dar, Familie und Beruf zu vereinbaren und damit die sich überkreuzenden Zyklen von Beruf und Familie, die oben angedeutet wurden, zu parallelisieren. Zudem bietet dieses Berufsbild ein hohes Maß an Arbeitsplatzsicherheit, welche ihr nach so vielen beruflichen Frustrationen sicherlich nicht ungelegen kommt.³⁵

Ein weiterer Grund für ihre Entscheidung zum Lehrerberuf könnte sein, dass Kinderreichtum im Lehrerberuf vergleichsweise gerne gesehen wird, während sie bei Ingenieurinnen ansonsten gewöhnlich eher ein Karrierehemmnis darstellt. Diese Lesart wird durch folgende Sequenz im Nachfrageteil untermauert:

Von Zeile 1129 bis Zeile 1146 des Nachfrageteils erzählt sie über ihren Erkenntniswandel, anfänglich von einer völligen Gleichberechtigung der Geschlechter im Ingenieurberuf ausgegangen zu sein. Offensichtlich war Doris Freunds Weltbild lange Zeit von der Vorstellung geprägt, dass ein Studium die einzige Bedingung zur Berufsausübung darstellt. Im Ingenieurwesen musste sie als Frau schließlich feststellen, dass sie als Frau deutlich benachteiligt ist. Diese Feststellung löste offenbar einen „Schock“ (Zeile 1132) bei ihr aus, der sie zu der Ansicht führte, dass „der Lehrerberuf die einzige Möglichkeit“ (Zeile 1142) für die „nächsten Jahre“ (Zeile 1143) sei, in einem

³⁵ Im Rahmen der Anwartschaft auf den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen werden in Rheinland Pfalz die „*Voraussetzungen für die Berufung in das Beamtenverhältnis*“ geprüft. Ist diese Prüfung erfolgreich, so befindet sich der Lehramtsanwärter in einem Beamtenverhältnis auf Widerruf. Ein Anspruch auf eine spätere Einstellung in den Schuldienst bei erfolgreichem Abschluss des Vorbereitungsdienstes, besteht damit jedoch nach telefonischer Auskunft von Frau Fauß, Zuständige für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen des Landes Rheinland-Pfalz, nicht. Dies galt ihrer Auskunft nach auch für das Jahr 2003. Die Zugehörigkeit zum gehobenen Dienst erfordert vielmehr weitere Auswahlverfahren.

Vgl. Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Rheinland-Pfalz: Informationen für die Bewerbung und Einstellung in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Trier, S. 2.

URL: <http://www.add.rlp.de/> (Zugriff am 28.06.'06).

gleichberechtigten Umfeld zu arbeiten. Die Beschränkung auf die nächsten Jahre zeigt dabei, dass sie nicht davon ausgeht, dass sie dieser Ansicht dauerhaft beiwohnt.

Tatsächlich hat sie Glück und wird während der Schwangerschaft zu einem „Einstellungsgespräch“ (Zeile 550) eingeladen, bei dem sie sich von ihrer besten Seite gezeigt habe. Da es hierbei um ihre berufliche Perspektive ging, die sich für sie plötzlich wieder auftat, fiel ihr dies auch gar nicht schwer, denn in beruflicher Hinsicht sei sie „immer gut drauf“ (Zeile 554) gewesen. Prompt sei sie eingestellt und noch im Mutterschutz knapp vor dem Geburtstermin vereidigt worden. Mit der dadurch entstandenen Sicherheit einer beruflichen Option im Lehramt sei sie schließlich in die dreijährige Erziehungszeit gegangen. Das Rahmenschaltelement „u:nd“ (Zeile 558) führt von den konkreten Geschehnissen weg hin zu der Kommentierung ihrer vorteilhaften Position, sich bis zum Ende der gesetzlich festgelegten Erziehungszeit über die Realisierung dieser Option entscheiden zu können. Diese Möglichkeit gab ihr „ein gutes Gefühl“ (Zeile 558), obgleich sie sich während ihrer Erziehungszeit keineswegs sicher war, ob sie tatsächlich in das Berufsschullehramt einsteigen solle. Allein die vermeintlich sichere Option auf ein Lehramt gab ihr offenbar dieses Gefühl.

21. Segment (Zeile 562 – Zeile 591)

Die Familie als „Herausforderung“ begreifen können – Kraftschöpfung aus einer gesicherten Berufsperspektive

- 562 D: u:nd .. ach ja und dann in der zw ach jetzt muss ich gerade überlegen (5
563 sek) ja dann kamen die Zwillinge und das war dann noch mal so als die der
564 erste Schock mit den Zwillingen vorbei war
- 565 I: mhm
- 566 D: dann war es eine Herausforderung (.) da ging es mir wirklich (,) ging es
567 mir besser eh so mit zwei Kindern ging es mir auch gut muss ich noch
568 sagen als ich dann zwei Kinder hatte das war ganz ok
- 569 I: mhm
- 570 D: bis zu dem Zeitpunkt wo ich wieder schwanger war (,) da war ich
571 eigentlich ganz zufrieden mit meinem Leben (.)
- 572 I: ja
- 573 D: und dann kam .. die Schwangerschaft mit den Zwillingen nach dem
574 Schock war es wirklich gut da habe ich mich um alles gekümmert (,) wir
575 mussten ja ein neues Auto ehm neu ein anderes Haus größeres Haus
- 576 I: mhm
- 577 D: alles hat (,)da war viel zu organisieren dann habe ich Au-Pair ehm wie soll
578 also eingestellt oder gesucht
- 579 I: ja

- 562 D: das habe ich alles rechtzeitig organisiert (-) dann kam schon ein paar
563 Wochen vor dem Geburtstermin unser Au-Pair
564 I: mhm
565 D: damit falls ich liegen müsst hätte müssen (,) musste ich aber nicht (,) dass
566 jemand da ist für die Anderen
567 I: mhm
568 D: der {Jonas} war ja dann bei der Geburt eineinhalb Jahre alt
569 I: mhm
570 D: der {Hendrik} war dreieinhalb (,) als die Zwillinge kamen (,) das habe ich
571 alles wirklich gut organisiert (,) habe auch mich geschont (,) habe mir
572 einen Plan gemacht und alles und das ging wirklich optimal also die
573 kamen auf die Welt und einen Tag später war ich wieder zuhause
-

Bis hier:

Mit Beginn des einundzwanzigsten Segmentes möchte Doris Freund mit dem bisherigen Erzählstrang fortfahren, ist sich aber scheinbar unsicher über die weitere Erzählstruktur. Darauf weisen die zweisekündige Pause nach dem Rahmenschaltelement „u:nd“ (Zeile 562) und ihre Kommentierung hin, dass sie erst einmal überlegen müsse. Diese Kommentierung kann aber auch so gedeutet werden, dass sie mit dem darin enthaltenen Abbruch „und dann in der zw ach jetzt muss ich gerade überlegen“ (Zeile 562) über eine bestimmte Zeit berichten wollte, sich dieser aber nicht mehr ganz sicher war und daher überlegen müsse. Sie hätte beispielsweise sagen können ‚und dann in der zweiten Woche‘. In dem Fall wäre sie sich über die nachfolgende Erzählstruktur im Klaren gewesen, nur der korrekten zeitlichen Zuordnung hätte sie sich noch einmal vergewissern wollen.

Nach dieser Kommentierung gerät ihre Erzählung für fünf Sekunden ins Stocken, die sie vermutlich, wie angekündigt, zum Nachdenken nutzt. Die Rahmenschaltung „ja dann“ (Zeile 563) signalisiert schließlich, dass sie ihre Gedanken abgeschlossen hat und wieder in den Erzählstrang einsteigen möchte. Diesen Einstieg vollzieht sie mit den Worten „ja dann kamen die Zwillinge“ (Zeile 563). Damit wird die Lesart wahrscheinlicher, dass der oben genannte Satzabbruch eine bestimmte Zeit andeuten sollte, vermutlich den Geburtszeitpunkt der Zwillinge. Denkbar wäre etwa die Lesart ‚und dann in der zweiunddreißigsten Schwangerschaftswoche‘. Mit der Äußerung „und das war dann noch mal so“ (Zeile 563) deutet sie eine Wiederholung an, die nach dem Schockzustand eintrat. Was genau mit dieser Wiederholung gemeint sein könnte, wird durch ihre Erzählung nicht deutlich – vermutlich bezieht sie sich damit auf die in Zeile 566 festgestellte „Herausforderung“, worauf das dieser vorgestellte

Adverb „dann“ (Zeile 566) hindeuten könnte. Vielleicht haben die Worte „noch mal“ aber auch nicht die Bedeutung einer Wiederholung, sondern deuten vielmehr auf einen Erinnerungsprozess im Sinne ‚wie war das noch mal?‘ hin.

Die Tatsache, dass Doris Freund die neue Familiensituation als „Herausforderung“ begreifen kann, zeigt eine Veränderung in ihrem institutionellen Orientierungssystem an. Hatte sie vorher lediglich im Berufsleben nach Herausforderungen gesucht und das Familienleben entsprechend abgewertet, sieht sie nun erstmalig eine Herausforderung in ihren Aufgaben als Mutter.

Dieser Perspektivenwechsel, der nun eine Vereinbarung der Zyklen von Familie und Beruf ermöglicht, ist aufgrund der gesicherten beruflichen Perspektive denkbar, aus der sie nun Kraft für ihr Familienleben schöpfen kann – ohne den Beruf aktiv ausüben zu müssen und somit durch berufliche Verpflichtungen belastet zu werden. Gleichzeitig kann sie damit die von ihrem Elternhaus sozialisierte Abwertung von familiären Arbeiten ablegen, die im siebzehnten Segment von ihr thematisiert wurde.

Die Verbesserung ihres allgemeinen Zustandes, von der sie in Zeile 566 berichtet, kann ebenfalls auf diese neue Sichtweise bezogen werden. Sie stellt an dieser Stelle im Rahmen einer eingelagerten Konstruktion, die von Zeile 567 („eh“) bis Zeile 572 („ja“) geht, einen Vergleich zur Zeit vor der Schwangerschaft mit den Zwillingen auf, wo es ihr „auch gut“ gegangen sei (Zeile 567) und die sie „ganz ok“ (Zeile 568) gefunden habe – was sie kurzum mit den Worten „ganz zufrieden mit meinem Leben“ (Zeile 571) zusammenfasst. Dass sie diese Zeit an dieser Stelle nachträglich positiv umschreibt und damit die bisherige berufliche Fallkurve reinterpretiert, deutet auf eine renormalisierende Hinwegerklärung hin.³⁶ Die Schwangerschaft mit den Zwillingen wird dabei als kurzzeitiger Fixpunkt für die Verschlechterung ihres Zustandes gesehen, der sich aber dann „nach dem Schock“, den sie in Zeile 573f. zum wiederholten Male thematisiert, erholt.

Professionell habe sie sich dann „um alles gekümmert“ (Zeile 574) - beispielhaft nennt sie materielle Veränderungen wie das neue Auto, das größere Haus und

³⁶ Nach Schütze macht die renormalisierende Hinwegerklärung dem Betroffenen ein Erkennen des Verlaufskurvenprozesses und damit „gezielte handlungsschematische Behandlungs- und Kontrollstrategien“ (SCHÜTZE 1981, S. 100) unmöglich.

soziale wie das Au-Pair, welche sich aufgrund der zukünftigen Familiengröße eingestellt hätten und was habe organisiert werden müssen.

Auf die Organisation des Au-Pairs geht sie schließlich näher ein, um daran ihre professionelle Vorgehensweise zu demonstrieren. Frühzeitig, etwaige Komplikationen in der Spätschwangerschaft einplanend, die jedoch dann nicht eintrafen, habe sie das Au-Pair in die Familie geholt, „dass jemand da ist für die Anderen“ (Zeile 583f.). Mit dieser Erzählsequenz zeigt sie, dass sie ihre familiären Verpflichtungen nun ernst nimmt.

Indem sie in Zeile 586f. noch einmal die Altersstufen ihrer beiden bisherigen Kinder zum Geburtszeitpunkt der Zwillinge nennt, demonstriert sie gleichzeitig die „Herausforderung“, die sie in Zeile 566 bereits angesprochen hatte und die sie letztendlich gemeistert hat, wie sie es mit ihren Worten „das habe ich alles wirklich gut organisiert“ (Zeile 588f.) verdeutlicht. Des Weiteren demonstriert sie ihre Vorgehensweise anhand der Beispiele von körperlicher Schonung und eines planmäßigen Vorgehens, die auf Selbstdisziplin hindeuten. Die daran anschließende Bemerkung „und alles“ (Zeile 590) hat die Funktion einer Ausleitung, mit denen sie die Beispiele abschließt und zur erneuten Feststellung ihrer gelungenen Leistung übergeht, dass alles „wirklich optimal“ (Zeile 590) verlaufen sei. Diese positive Entwicklung wird schließlich durch die Geburt nicht unterbunden, denn bereits „einen Tag später“ (Zeile 591) sei sie zuhause gewesen.

22. Segment (Zeile 591 – Zeile 613)

Die Abhängigkeit von Supportstrukturen für eine Berufsperspektive

- 591 u:nd da
592 war ging es mir auch richtig gut so die erste Zeit mit den Zwillingen da
593 war ich schon so stolz und das hat das war schön und ja aber dieses (,) das
594 wurde dann nachher dann doch irgendwo wieder langweilig ((lacht)) also
595 dann hatten wir ja Au-Pair und das das war auch gut dass ich da jemanden
596 zum Reden hatte zuhause denn vorher war ich ja viel alleine (-) mit Au-
597 Pair das war wirklich gut ich hatte dann immer schön gekocht für uns und
598 wir haben das mit den Kindern so aufgeteilt zu Zweit das war optimal (.)
599 und dann kam auch das zweite Au-Pair war auch noch gut in der Zeit
600 haben wir hier das Haus umgebaut
601 I: mhm
602 D: da haben wir auch viel Arbeit gehabt&ja erstmal ein Haus zu finden war
603 auch noch nicht so leicht
604 I: ja

- 605 D: und dann ehm ja dann fing es dann kam so eine richtige Krise als dann das
606 zweite Au-Pair weg ist und das dritte vierte und fünfte Au-Pair die waren
607 der absolute Schrott also ((lacht auf))
608 I: mhm
609 D: die kamen so ganz schnell hintereinander (,) drei Au-Pairs die man nicht
610 gebrauchen konnte und da musste ich mir wieder ein neues Konzept
611 überlegen weil mit Au-Pair dann ha das ging dann nicht mehr also da hatte
612 ich keine Lust mehr drauf mir das anzutun (-)
613 I: ja
-

Bis hier:

Das zweiundzwanzigste Segment wird durch das Rahmenschaltelement „u:nd“ (Zeile 591) eingeleitet, welches weg vom unmittelbaren Geburtszeitraum hin zur „erste Zeit mit den Zwillingen“ (Zeile 592) führt. In dieser Zeit sei es ihr „richtig gut“ (Zeile 592) gegangen, womit sich ihre positive Haltung in Familiensachen fortzusetzen scheint. Die Identifikation Doris Freunds mit ihrer Rolle als Mutter geht sogar soweit, dass sie feststellt, in der Anfangszeit mit den Zwillingen „schon so stolz“ (Zeile 593) gewesen zu sein. Dem möchte sie mit den Worten „und das hat“ (Zeile 593) noch etwas hinzufügen, bricht den Satz dann jedoch ab und stellt fest, dass das schön gewesen sei.

Mit den Worten „ja aber“ in Zeile 593 kündigt sie eine Wende an, die sich in der darauf folgenden von ihr konstatierten Langeweile, die „dann nachher dann doch irgendwo“ (Zeile 594) aufkam und von der sie lachend berichtet, schließlich bestätigt wird. Das in dieser Aussage enthaltene Adverb „irgendwo“ deutet an, dass sie sich den Ursachen für diese Langeweile nicht bewusst ist. Die Konjunktion „doch“ deutet ebenfalls wie die oben zitierten Worte „ja aber“ noch einmal die Wende in der bislang positiven Entwicklung an. Langeweile beziehungsweise die Interpretation dieser stellt ein zentrales Merkmal ihrer Erzählung dar, wie es an entsprechenden Stellen dieser strukturellen Beschreibung bereits nachgewiesen werden konnte. Das Lachen begleitet die erneute Feststellung der Langeweile in Zeile 594.³⁷

In der erneuten Feststellung der Langeweile drückt sich aber auch aus, dass die bisherige Fallkurve bereits so festgefahren ist, dass sie sie kaum noch dauerhaft wirksam bearbeiten kann. Die positive Haltung zur Familie wird damit wieder

³⁷ Nach Merziger hilft ein Lachen oft, sich selbst im Erzählten und der damit assoziierten Wirklichkeit zu verorten (vgl. MERZIGER 2005, DISS., S. 165).

aufgegeben und als ‚langweilig‘ uminterpretiert, worin sich erneut die Sozialisation Doris Freunds im Umgang mit familiären Verpflichtungen durch ihr eigenes Elternhaus widerspiegelt. Hierin drückt sich die Fragilität der Beziehung Doris Freunds zu ihrer Familie deutlich aus.

Das Rahmenschaltelement „also“ (Zeile 594) leitet in eine neue Erzählsequenz über, in der sie von der Zeit des Au-Pairs erzählt, welches sie vor der Geburt organisiert hatte. Dessen Unterstützung hat entschieden zu der positiven Wahrnehmung in der ersten Zeit mit den Zwillingen beigetragen, was sich darin zeigt, dass sie schätzte, dass sie nicht nur physische Unterstützung im Haushalt und mit den Kindern hatte, sondern auch psychische Unterstützung als Gesprächspartner, den sie im Alltag mit den Kindern sonst nicht finden konnte. Dies begründet sie damit, dass sie vorher „viel alleine“ (Zeile 596) gewesen sei, woraus geschlossen werden kann, dass ihr Ehemann tagsüber arbeitete und sie den Großteil der Erziehung der Kinder übernahm. In Zeile 596f. wiederholt Doris Freund noch einmal, dass die Zeit „mit Au-Pair [...] wirklich gut“ war, wozu sie exemplarisch das gemeinsame Kochen und die sonstige Arbeitsteilung anführt. Abschließend bezeichnet sie dies als „optimal“ (Zeile 598, womit sie sich zum dritten Mal positiv über dieses Au-Pair äußert. Anhand der Rahmenschaltung „und dann“ (Zeile 599) leitet sie über zum zweiten Au-Pair, welches sie als „auch noch gut“ (Zeile 599) bezeichnet. In dem darin enthaltenen Partikel „noch“ kündigt sich bereits ein Umschwung an, der an dieser Stelle jedoch nicht näher thematisiert wird.

Bei dieser, im Gegensatz zur Darstellung der Zeit mit dem ersten Au-Pair oberflächlichen Beschreibung, bleibt es dann jedoch. Sie geht indes vielmehr auf Geschehnisse im Zeitraum ein, währenddessen das zweite Au-Pair bei ihnen lebte. Dazu nennt sie den Umbau des Hauses und die damit verbundene Arbeit, woran sie schnell anschließt, dass sie dieses Haus zunächst einmal finden mussten, wobei sie größere Schwierigkeiten hatten, wie es sich in ihrer Formulierung „war auch noch nicht so leicht“ (Zeile 602f.) ausdrückt. Den Umzug in ein größeres Haus hatte sie schon im vorigen Segment in Zeile 575 angekündigt. Dass sie in der zuletzt zitierten Formulierung das Partikel „noch“ verwendet, kann wahrscheinlich auf eine Umformulierung des Satzes zurückgeführt werden. Möglicherweise beabsichtigte sie vorher zu sagen ‚war auch noch schwer‘, wobei

das Partikel „noch“ dann die Funktion hätte, die zusätzlichen Schwierigkeiten zum Umbau des Hauses zu verdeutlichen. Diese Schwierigkeiten sind vermutlich der Grund, warum sie sich nicht weiter über das zweite Au-Pair äußert, denn in dieser Zeit dominierten möglicherweise die Immobiliensuche und die darauf folgenden Renovierungsarbeiten.

Mit dem Fortgang des zweiten Au-Pairs ändert sich, wie implizit anhand des Partikels in Zeile 599 und anhand der Rahmenschaltung „und dann ehm ja dann fing es dann an“ (Zeile 605) unmittelbar zuvor bereits angekündigt, die Stimmung, „dann kam so eine richtige Krise“ (Zeile 605). Dass der Wegfall eines Au-Pairs eine größere Krise bei ihr auslösen konnte, zeigt die Fragilität der Lage. Als Krise hatte sie in ihrer bisherigen Erzählung nur den beruflichen Konflikt an der Universität charakterisiert, bei dem sie mit für sie unplausiblen Theorien konfrontiert wurde, die sie Studenten hingegen plausibel machen sollte. Stellte dieser Konflikt damals die Fortführung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ im beruflichen Kontext dar, so verliert sie mit der Krise, die durch die weg brechenden Supportstrukturen ausgelöst wurde, die Kontrolle über diese Verlaufskurve wieder, da sie sich dem Haushalt und dem Alltag mit den Kindern nicht gewachsen zu sein scheint. Mit dem Wegfallen der Unterstützung durch Au-Pair fällt schließlich nicht nur die physische Unterstützung, sondern auch die Funktion des Gesprächspartners weg, die sie zuvor in Zeile 595f. bereits positiv hervorgehoben hatte.

Mit vier Kindern ist sie auf Supportstrukturen angewiesen und tatsächlich so gebunden, wie sie es schon zu Zeiten ihrer Berufsentscheidung stets gefürchtet hatte (vgl. Zeile 408f.). Da die drei in kurzen Abständen aufeinander folgenden Au-Pairs nach dem Fortgang des zweiten Au-Pairs keine Hilfe mehr für sie darstellten, denn „die waren der absolute Schrott“ (Zeile 606f.), wie sie es unter Auflachen ausdrückt, war sie zu einer Suche nach Alternativen zum Au-Pair Modell angehalten.

23. Segment (Zeile 614 – Zeile 625)

„ich kann es ja doch“ – Bestätigung aus der selbständigen Bearbeitung von Haus- und Familienarbeit

614 D: und dann habe ich plötzlich gemerkt ich kriege es ja doch alleine hin (,) ich
615 habe immer gedacht so ach (,) also und da kam endlich der Zeitpunkt wo

- 616 ich das angepackt habe diese Arbeit mit dem Haushalt und so (,) vorher
617 habe ich das immer so abgewälzt und dann hatte ich ja Au-Pair und habe
618 dann immer Hilfe gehabt und dann habe ich mal wirklich dann ein Jahr
619 lang das alles alleine gemacht das Ganze also nicht allein aber schon hau
620 hauptsächlich Ich das Ganze was dazu gehört mit den Kindern und das hat
621 mir gezeigt ich kann es ja doch (,) ich habe vorher immer gesagt ich
622 brauche jemand der mir hilft (,) ich habe gesagt das packe ich nicht allein
623 und diese ganze
624 I: mhm
625 D: Arbeit und dann das hat mir gut getan zu sehen ich kann es allein&
-

Bis hier:

Der Suche nach einer alternativen Unterstützung im Haushalt kommt im knappen dreiundzwanzigsten Segment ihre Feststellung zuvor, dass sie die Arbeit auch ohne Unterstützung selbständig schaffen würde. Diese Feststellung hat den Charakter eines biografischen Kommentars, mit dem sie deutlich macht, dass hieraus Konsequenzen für ihre weitere Biografie gezogen wurden: Die Konsequenz bestand etwa darin, „ein Jahr lang“ (Zeile 618) den Haushalt ohne fremde Hilfe zu bewältigen. Markierende Worte des biografischen Kommentars sind beispielsweise „und dann habe ich plötzlich gemerkt“ (Zeile 614), „und da kam endlich der Zeitpunkt“ (Zeile 615), „und das hat mir gut getan“ (Zeile 625).

Diese Feststellung kam für sie unvorhergesehen, vermutlich ausgelöst durch die Situation, nun zwangsweise auf sich alleine gestellt zu sein. Durch diese Bedingungskonstellation ist es nahe liegend, dass ihr gar nichts anderes übrig blieb, als die Arbeit alleine zu erledigen – zumindest solange, bis sie eine alternative Unterstützung gefunden hatte. Die Worte „ja doch“ (Zeile 614) sowie der fast unmittelbar darauf folgende Satzbeginn „ich habe immer gedacht so ach“ (Zeile 614f.) weisen dabei darauf hin, dass sie zuvor nicht damit gerechnet hatte, die Haus- und Familienarbeit alleine bewältigen zu können. Mit der Bemerkung „und da kam endlich der Zeitpunkt“ (Zeile 615) führt sie einen Fixpunkt ein, der einen weiteren Versuch der Umorientierung darstellt, bei dem sie nun optimistisch gegenüber ihren Fähigkeiten als Hausfrau zu sein schien und die „Arbeit mit dem Haushalt“ (Zeile 616) daher in Angriff nahm. Das darin enthaltene und betonte Adverb „da“ markiert den Fixpunkt zusätzlich. Daran anschließend stellt sie einen Vergleich zu der Zeit vor dieser Umorientierung her, wo sie „das immer so abgewälzt“ (Zeile 617) habe. Damit meint sie vermutlich die Übertragung von Arbeiten auf die Au-Pairs. Diese ständige Unterstützung brach durch den Wegfall dieser schließlich weg.

In Zeile 618f. macht sie schließlich deutlich, dass diese Phase zeitlich begrenzt ist: Sie habe sich „ein Jahr lang“ weitgehend ohne Unterstützung um den Haushalt und die Kinder („das Ganze“ (Zeile 619)) gekümmert, damit war sie praktisch erstmalig in ihrem Leben eine Vollzeithausfrau. Diese Phase war für sie insofern bedeutsam, da sie dadurch positiv erfahren hat, dass sie ihre Aufgaben in der Familie entgegen ihrer Erwartungen bewältigen konnte.

Die positive Haltung zur Familienarbeit, die aufgrund der Gewissheit einer beruflichen Absicherung vermutlich überhaupt erst ermöglicht wurde, scheint eine Restabilisierung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ zu bewirken.

24. Segment (Zeile 625 – Zeile 680)

Der Versuch der Bearbeitung der Verlaufskurve durch die Attestierung von Intelligenz

- 625 D: aber
626 nach dieser (,) also vor einem Jahr etwa (,) im Herbst (,) da ging es mir so
627 schlecht da hatte da sind wir umgezogen hierher (,) ja vorher haben wir nur
628 umgebaut (,) dann kam der Stress mit den Au-Pairs der Umzug (,) ich hatte
629 Scharlach (,) ich war wirklich am Tiefpunkt (.)
630 I: mhm
631 D: ach doch da muss ich noch was dazusagen (,) es ehm als die Zwillinge ein
632 paar Monate alt waren ist bei nach der Schwangerschaft (,) ich weiß nicht
633 das ist glaube ich sogar wissenschaftlich bewiesen (,) hat man ja so ein
634 bisschen so kommt man sich ja so ein bisschen dumm vor also ich hatte da
635 so ein Rechtschreibproblem oder nee ich habe nicht ein
636 Rechtschreibproblem gehabt sondern ich habe gezweifelt daran dass ich
637 richtig schreibe
638 I: mhm
639 D: und da kam ich dann auf die Idee den IQ-Test zu machen (,) da war dann
640 Günter Jauch im Fernsehen und ich habe dann beim Stillen und was weiß
641 ich noch den IQ-Test da mitgemacht im Fernsehen weil vorher war das
642 eigentlich Jahre lang kein Thema
643 I: mhm
644 D: und dann kam bei dem IQ-Test im Fernsehen ein ziemlich hoher Wert raus
645 I: mhm
646 D: und da habe ich gedacht so och jetzt will ich es aber wirklich wissen und
647 dann habe ich mich bei Mensa angemeldet (,) habe dann zuerst im Internet
648 so Tests eh so Probetests gemacht weil
649 I: ja
650 D: ich wollte mich ja nicht blamieren (-) und dann bin ich dann nach einer
651 Nacht in der die Zwillinge nicht gut geschlafen haben nach {Z-Stadt} (,)
652 habe den Test gemacht und bin wieder heim und irgendwie ehm ich wollte
653 es einfach wissen also (,) und dann kam das Ergebnis und .. das war ja
654 recht gut (,) besser als ich gedacht hätte und .. das hat mir dann ein paar
655 Wochen lang ging’s mir dann wirklich gut ((lacht auf))
656 ((schmunzelt)) weil ich dachte oh ich bin ja so schlau ((lachen))

- 657 **-SEITENWECHSEL DER KASSETTE-**
658 I: mhm
659 D: ja und dann hatte ich das dieses Test von dem E Ergebnis von dem IQ-Test
660 und ich habe mir dann auch die Auswertung schicken lassen
661 I: mhm
662 D: das hat mich dann wirklich aufgebaut habe ich gedacht so also ich könnte
663 (,) ja ich musste ja was daraus machen (,) ich habe irgendwie immer so den
664 Eindruck gehabt also ich muss doch was aus meinem Talent machen (-)
665 und jetzt sitze ich zuhause bei den Kindern ((lacht kurz auf)) ehm ehm das
666 hat mich aber irritiert weil ich beruflich ja noch gar keinen richtigen Erfolg
667 hatte das wa
668 I: mhm
669 D: war für mich schon schlimm u:nd wo war ich denn eh (4 sek) u:nd wo war
670 jetzt muss ich gerade überlegen was hatte ich vorher erzählt dazu ... ja
671 dann war dieses ha (,) also dann ging's mir (,) und ich hatte ja immer noch
672 diese Option mit dem Lehramt und dann kam diese ehm Zeit in der es mir
673 körperlich einfach nicht gut ging (,) ich hatte dann auch (,) meine
674 Schilddrüse hat ein bisschen herumgesponnen ich hatte wirklich so
675 depressive Verstimmungen und es war ganz schlimm also der letzte (,)
676 also es ging dann über Monate (,) ich habe fünfzehn Kilo zugenommen
677 und alles
678 I: mhm
679 D: und dann habe ich auch eine Muttergenesungskur gemacht und ehm das
680 war jetzt im Frühjahr
-

Bis hier:

Im vierundzwanzigsten Segment charakterisiert Doris Freund einen Umschwung, den sie auf ein Jahr vor dem Interviewzeitpunkt zurückdatiert. Damit führt sie nun die Erzählsequenz über die Zeit nach der Phase ein, in der sie den Haushalt alleine bewältigt habe, was sich auch in ihrem Worten „aber nach dieser“ (Zeile 625f.) andeutet, mit denen den Umschwung ankündigt. Damit kann die Phase der selbständigen Haushaltsführung auf etwa zwei Jahre vor dem Interviewzeitpunkt zurückdatiert werden.

Den Umschwung beschreibt sie zunächst mit einem schlechten Allgemeinzustand, wobei aus ihrer Erzählung zunächst nicht hervorgeht, ob sie damit psychische oder physische Leiden meint. Anhand des Aufzeigens mehrerer Stressfaktoren wie den Umzug, die Renovierung, den Au-Pairs sowie ihrer Infektion mit Scharlach versucht sie sich diesen Zustand zu erklären.³⁸ Aufgrund der angegebenen Stressfaktoren, welcher auch die Erkrankung darstellt, kann an

³⁸ Bei Scharlach handelt es sich um eine „anzeigepflichtige Infektionskrankheit, die meist bei Kindern auftritt und durch eine Streptokokkenart verursacht wird. S. [Scharlach; D.P.] geht mit Halsentzündung, Fieber und Ausschlag einher [...]. Nach einer Inkubationszeit von meist zwei bis sieben Tagen entwickeln sich Rachenentzündung, Kopfschmerzen und Fieber. Bald tritt ein Ausschlag auf“ (BENNER 1997, S. 923).

dieser Stelle festgestellt werden, dass der schlechte Allgemeinzustand sowohl auf psychische als auch auf physische Leiden zurückzuführen ist. Das gemeinsame Auftreten dieser Stressoren führt schließlich zu ihrer Wahrnehmung, sich „am Tiefpunkt“ (Zeile 629) befunden zu haben. Mit dieser Formulierung spricht sie in Verlaufskurvensprache den erneuten Wandel der Verlaufskurve (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 430) an, die sie durch ihren Optimismus bei Tätigkeiten im Haushalt zwar zunächst kontrollieren konnte, die nun aber durch die zeitlich zusammenfallenden Stressoren wieder aus den Fugen gerät und über die Doris Freund erneut die Kontrolle zu verlieren droht.

In einer sehr langen Hintergrundkonstruktion, markiert und eingeleitet durch die Worte „ach doch da muss ich noch was dazusagen (.).“ (Zeile 631), die in Zeile 669 mit den Worten „schon schlimm“ endet, springt sie in die Zeit der ersten Lebensmonate der Zwillinge zurück, wo bei sie sich zunächst nicht sicher zu sein scheint, wie sie die folgende Erzählsequenz einleiten soll. Dies zeigt sich an den zahlreichen Satzabbrüchen zu Beginn der Hintergrundkonstruktion, die sich erst zum Ende der Zeile 634 einstellen. Inhaltlich führt sie dabei in ein „Rechtschreibproblem“ (Zeile 635) ein, welches sie zwar zunächst für sich feststellt, sich dann aber dahingehend korrigiert, dass sie an der Korrektheit ihrer Schreibweisen gezweifelt habe. Dem stellt sie voran, dass sie eine wissenschaftliche Untersuchung zu kennen glaubt, die beweisen würde, dass man sich „bei nach der Schwangerschaft“ (Zeile 632) etwas dumm vorkomme.

Die orthografische Unsicherheit und die damit möglicherweise verbundenen Zweifel an ihren kognitiven Fähigkeiten stellten wahrscheinlich den Auslöser für ihren Entschluss dar, „den IQ-Test“ (Zeile 639) zu machen. Die Formulierung anhand des bestimmten Artikels irritiert zunächst einmal, da sie in ihrer Erzählung einen bestimmten IQ-Test noch gar nicht eingeführt hatte.³⁹

³⁹ Durch die anschließende Erzählung wird dann aber deutlich, dass sie einen IQ-Test im Rahmen der Sendung „Der große IQ-Test“ auf RTL meinen muss, welche am 11.09.2004 zum dritten Mal ausgestrahlt wurde. Bei dieser Sendung konnten die Zuschauer von zuhause aus aktiv mitwirken, indem sie beispielsweise die Testfragen nach Multiple-Choice-Verfahren für sich beantworteten und daraus ihren Intelligenzquotienten selbständig ermittelten.
Vgl. BPW Germany e.V.: BPW-Frauenpower bei „Der große IQ-Test“ auf RTL.
URL: <http://www.bpw-germany.de/article.php?story=20041011083346359> (Zugriff am 04.04.2006)

Sie habe die Sendung während des Stillens gesehen und „da mitgemacht im Fernsehen“ (Zeile 641). Diese Teilnahme begründet sie damit, dass das „eigentlich Jahre lang kein Thema“ (Zeile 642) gewesen sei. Möglicherweise erinnerte sie sich beim Anschauen der Sendung an die positiven Signale, die sie während ihrer Kindergarten- und Schulzeit bezüglich ihres vermeintlichen Intelligenzgrades erhalten hatte und wunderte sich, dass sie in den letzten Jahren keine derartigen Signale mehr bekam, da ihre berufliche Entwicklung in ihren Augen negativ verlief.

Der Test im Fernsehen bestätigte ihr hingegen, dass sie sich zumindest um ihre kognitiven Leistungen nicht sorgen musste. Ein „ziemlich hoher Wert“ (Zeile 644) diene ihr als Anlass, näheres über ihre Intelligenz erfahren zu wollen. Die in diesem Zusammenhang fallende Bemerkung „och jetzt will ich es aber wirklich wissen“ (Zeile 646) hat dabei schon fast trotzigem Charakter. Schließlich habe sie sich an den Verein der ‚Hochbegabten‘ ‚Mensa e.V.‘ gewandt. Dieser Schritt verwundert nicht, da der Verein im Rahmen der Sendung im Zusammenhang mit der Diagnostik von ‚Hochbegabung‘ erwähnt wurde.

Wonach sie ihre Intelligenz vorsichtshalber aufgrund von Blamageängsten noch einmal bei Probetests online überprüft habe, sei sie schließlich aufgrund des vermutlich noch einmal bestätigten Intelligenzgrades nach {Z-Stadt} gefahren, um sich diesen dort noch einmal förmlich anhand eines standardisierten, von Psychologen zertifizierten IQ-Test diagnostizieren zu lassen und um damit schließlich bei Mensa aufgenommen zu werden.⁴⁰ Mit ihrer in dem Zusammenhang fallenden Bemerkung, dass die Zwillinge in der Nacht vor dem Test „nicht gut geschlafen haben“ (Zeile 651), könnte sie demonstrieren wollen, dass sie das positive Testergebnis, was über ihren eigenen Erwartungen lag, sogar unter widrigen Umständen einer Nacht mit Schlafunterbrechungen erreicht hat, was ihre Leistungen um so mehr bestätigen würde. Im Anschluss an die Erzählsequenz über die Testdurchführung in {Z-Stadt} versucht sie zum wiederholten Male („und irgendwie ehm“ (Zeile 652)) eine Begründung mit den Worten „ich wollte es einfach wissen also“ (Zeile 652f.). Dieser Begründungsversuch kann aber ebenso als Rechtfertigungsversuch aufgefasst werden, den sie möglicherweise anführt, weil der Aufwand, um an dem

⁴⁰ Mensa in Deutschland e.V.. URL: <http://www.mensa.de/index.php?id=56> (Zugriff am 25.07.2006).

standardisierten Intelligenztest teilzunehmen, nicht ohne weiteres plausibel ist, wenn Doris Freund zu der Zeit schon mehrere Hinweise auf ihre Intelligenz erhalten hat und zudem in der Nacht zuvor nicht gut geschlafen hat. Die Aufnahme bei Mensa e.V. scheint jedenfalls nicht die vordergründige Motivation an der Testteilnahme darzustellen, sonst hätte sie diese anstelle der zuletzt zitierten Bemerkung damit begründet und die Aufnahme auch sonst eher in den Vordergrund gestellt. Vermutlich wurde sie mit jedem Test den sie machte immer neugieriger auf ihre Leistungen, die sie final durch eine professionelle Kraft bestätigt haben wollte, um das Ergebnis für sich annehmen zu können.

Bei genauerem Hinsehen brachte der Intelligenztest ihr letztendlich jedoch nicht nur die Gewissheit über ihr Potential, welches sie genauer in der erfragten Auswertung ihres Testergebnisses erfahren wollte (Zeile 660), sondern er stellte auch eine Strategie dar, der negativen beruflichen Verlaufskurve, schließlich – wenn auch möglicherweise unbewusst - entgegenzutreten. Doris Freund erlebt sich psychisch in der Zeit nach Erhalt des Ergebnisses, welches sie bescheiden als „recht gut“ (Zeile 654) bezeichnet, im Aufwind, was offensichtlich ihr Selbstbewusstsein stabilisierte: Lachend bringt sie mit den Worten „oh ich bin ja so schlau“ (Zeile 656) ihr damaliges Selbstbild zum Ausdruck, wobei das Lachen an dieser Stelle gesprächsstrukturierenden Charakter hat, denn im Anschluss daran leitet sie mit Hilfe der Rahmenschaltung „ja und dann“ (Zeile 659) in die Konkretisierung ihrer in Zeile 655 allgemein gehaltenen Feststellung „ging’s mir dann wirklich gut“ ein.

Aufgrund eines Seitenwechsels des aufnehmenden Tonbandes gibt sie jedoch in Zeile 659 noch einmal den Ist-Stand ihrer bisherigen Erzählung wieder, was erneut durch einige grammatikalische Holprigkeiten geschieht. Dass sich Doris Freund die vor wenigen Zeilen in dieser strukturellen Beschreibung bereits erwähnte Auswertung habe schicken lassen, deutet auf eine Wahlsituation hin: Demnach ist zu vermuten, dass die Auswertung der einzelnen Testkomplexe nicht zwangsläufig mit dem Ergebnis versandt wird, sondern dass der Versand aufgrund des Interesses der Testperson an dieser Auswertung erfolgt.⁴¹

⁴¹ Der Homepage von Mensa e.V. ist zu entnehmen, dass aus der üblichen schriftlichen Benachrichtigung infolge des Intelligenztests keine detaillierte Analyse des Testergebnisses hervorgeht.
Vgl. URL: <http://www.mensa.de/index.php?id=69> (Zugriff am 14.04.2007)

Ihr Wohlbefinden nach Erhalt des Testergebnisses wird im Hinblick darauf verständlich, dass sie damit wieder eine Perspektive in ihrem Leben hatte: Sie wollte ihr bisher nur vermutetes und nun bestätigtes Talent endlich nutzen, hatte durch das Ergebnis nun einen Handlungsdrang („ich musste ja was daraus machen“ (Zeile 663f.)). Diesen Eindruck habe sie zwar „irgendwie immer“ (Zeile 663) gehabt; die Tatsache, dass sie heutzutage Kinder hütet, was sie unter kurzem Auflachen erzählt, zeigt ihr aber, dass sie ihr Potential nicht richtig genutzt zu haben schien. Erneut schlägt hier die negative Sichtweise auf familiäre Tätigkeiten durch, mit welcher Doris Freund von ihrem Elternhaus aus sozialisiert wurde.

In ihrer, in diesem Zusammenhang formulierten Irritation über den beruflichen Misserfolg im Kontext ihrer Intelligenz wird deutlich, dass der Test nur geringfügig zur Verlaufskurvenbearbeitung beiträgt: Die Euphorie über das Ergebnis ist als spontane Reaktion zu sehen, es bleibt die für Doris Freund als „schlimm“ (Zeile 669) bezeichnete Gewissheit über die Diskrepanz zwischen eingeschlagener Berufsbiografie und Intelligenzgrad. In ihrer Irritation über diese Diskrepanz spiegelt sich nicht nur ihre Erwartung an sich selbst, sondern die gesellschaftliche Zuschreibung an Hochleistende und damit impliziert auch an die ‚Hochbegabten‘ wieder, nach der diese per ’se beruflich erfolgreich zu sein haben. Damit kann eine Parallele zu dem in Zeile 195f. offensichtlich gewordenen Begabungsbild der Eltern von Doris Freund gezogen werden, welches auf ähnlich optimistischen Vorstellungen im Zusammenhang mit einer besonderen Begabung zu basieren scheint.

Diese Erwartung hat sie als diagnostizierte und damit formal bestätigte ‚Hochbegabte‘ offensichtlich in ihr Selbstbild übernommen, was an dieser Stelle des Interviews letztendlich zu der Irritation führt, da sie als per Zuschreibung ‚Hochbegabte‘ diesen Erwartungen nicht gerecht zu werden scheint.

In Zeile 669 nimmt sie schließlich den Haupterzählstrang wieder auf, wobei sie sich zunächst einmal am bisherigen Erzählstand orientiert. Nach einer viersekündigen Pause und einem erneuten Einleitungsversuch durch das Rahmenschaltelement „u:nd“ (Zeile 669) scheint diese Neuorientierung immer

noch nicht abgeschlossen zu sein. Sie fragt sich laut, was sie bereits „dazu“ (Zeile 670) erzählt habe, und hält in ihrer Erzählung anschließend in einer dreisekündigen Pause inne. Darauf folgen zwei vergebliche Versuche, wieder in den Haupterzählstrang einzufinden. Nach dem zweiten Versuch gelingt ihr der Einstieg mit dem Anknüpfen an „diese Option mit dem Lehramt“ (Zeile 672) und die Zeit der physischen Leiden, womit sie indirekt an die bereits in Zeile 629 erwähnte Scharlach-Infektion anknüpft.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die berufliche Verlaufskurve - von der am Ende des dreiundzwanzigsten Segments noch ausgegangen wurde, dass sie sich restabilisiert - bei ihr nun ins Physische umschlägt. Neben der Infektion habe sie an einer Schilddrüsenerkrankung gelitten, an Depressionen und an Gewichtszunahme.

Ihr sei „dann über Monate“ (Zeile 676) gegangen, sie bezeichnet es als „ganz schlimm“ (Zeile 675).

Möglicherweise sind die Depressionen sowie die Gewichtszunahme auf die Schilddrüsenerkrankung zurückzuführen; ein Zusammenhang mit Scharlach, dessen Krankheitssymptome bereits im Kontext der strukturellen Beschreibung von Zeile 629 beschrieben wurden, geht – soweit ich dies als Laie medizinisch beurteilen kann - aus dieser Beschreibung nicht hervor.

Vielmehr jedoch ist aufgrund des geballten Auftretens der Krankheiten zu einem Zeitpunkt, wo ihre Psyche durch externe Stressoren sowieso schon geschwächt war, eine allgemeine physische Unbelastbarkeit aufgrund ihres psychischen Zustandes wahrscheinlicher.

Ihren schlechten Allgemeinzustand versucht sie schließlich durch eine „Muttergenesungskur“ (Zeile 679) zu bearbeiten, womit sie – führt man ihren Zustand auf die durch die negative berufliche Verlaufskurve in Gang gesetzten Konkurrenz des beruflichen und familialen Ablauf- und Erwartungsmusters zurück – lediglich die Symptome des Kontrollverlustes bearbeitet. Die Kur stellt eine biografische Initiative Doris Freunds zur Änderung ihrer Lebenssituation dar.⁴²

⁴² Nach Schütze erfolgen derartige biografische Initiativen im Zuge der Einsicht des Betroffenen in die Fallkurve. Die Initiative wird vom Betroffenen intentional vorbereitet und so organisiert, dass eine Veränderung der Lebenssituation durch eine Veränderung von bisherigen Handlungsmustern ermöglicht wird (vgl. SCHÜTZE 1981, S. 76).

25. Segment (Zeile 680 – Zeile 689)

Familiäre Supportstrukturen ermöglichen den beruflichen (Wieder-)Einstieg

- 680 war jetzt im Frühjahr und was dann noch ehm für mich entscheidend war
681 (,) also ich habe mir ist gar nicht aufgefallen wie unzufrieden ich bin mit
682 meinem Leben und dann kam zufällig hinzu dass meine Mutter ehm ihre
683 Arbeitsstelle aufgegeben hat also die hat quasi freiwillig aufgehört ehm zu
684 arbeiten es hat sich angeboten (,) sie hat eine Abfindung bekommen und
685 sie hat mir angeboten sie kann mir ja mit den Kindern helfen (.)
686 I: mhm
687 D: und dann hat sich wirklich die Möglichkeit ergeben dass ich ehm dieses
688 Lehramt also das Referendariat mache
689 I: mhm
-

Bis hier:

Mit Beginn des fünfundzwanzigsten Segmentes markiert sie die Einführung von etwas mit hoher persönlicher Bedeutung. Dieser Einführung stellt sie jedoch zunächst den Kommentar voran, dass ihr ihre Unzufriedenheit mit ihrem Leben „gar nicht aufgefallen“ (Zeile 681) sei. Damit wird deutlich, dass sie sich ihrer Fallkurve zumindest zum Interviewzeitpunkt bewusst zu werden scheint.

Interessanterweise verwendet sie die 1. Person Singular in Präsens, und nicht in Imperfekt. Dies könnte als Signal dafür gesehen werden, dass sie zum Interviewzeitpunkt immer noch unzufrieden gewesen ist. Wenn sich diese Feststellung tatsächlich auch auf den Interviewzeitpunkt beziehen würde, so könnte man sie gleichsam auch als Beginn der Vorkoda-Phase markieren.⁴³

Nach Setzen der Rahmenschaltung „und dann“ (Zeile 682) leitet sie in die freiwillige Aufgabe der Arbeitsstelle ihrer Mutter ein, die sich angeboten habe und die sie daher in Zeile 682f. schon mit den Worten „kam zufällig hinzu“ ankündigt. Ihre Mutter habe eine Abfindung erhalten und ihr schließlich das Angebot unterbreitet, ihr bei der Kinderbetreuung behilflich zu sein.⁴⁴ Dadurch bekommt sie nun die Chance, die Lehramtsoption zu realisieren und die beiden konkurrierenden Zyklen Familie und Beruf letztendlich doch noch zu vereinen, was einen erneuten Bearbeitungsversuch der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ unter Berücksichtigung der Familie darstellen würde.

⁴³ Die Vorkoda-Phase dient nach Schütze „in der Regel der autobiographischen Bilanzierung“ (SCHÜTZE 1984, S. 107).

⁴⁴ Fliege stellt für landwirtschaftliche Familien verstärkt „gegenseitige Hilfe oder familiäre Nähe“ (FLIEGE 1998, S. 199) fest.

26. Segment (Zeile 690 – Zeile 713)

Das „Problem“ der universellen Begabung

- 690 D: und vorher auch ehm während der Kur habe ich überlegt ob ich nicht ein
691 Bu:ch schreibe und was ich alles machen kann (,) weil ich habe so viele
692 Ideen
693 I: mhm
694 D: was ich machen könnte (,) ich könnte beim Orgel spielen weiter machen (,)
695 ich könnte ein Buch schreiben (,) ich könnte noch was studieren (,) ich
696 könn&also .. es ist bei mir so schwierig was zu finden was ich gut kann
697 weil ich so vieles gut kann also
698 I: mhm
699 D: ich habe dann letztes Jahr einen Nähkurs gemacht seitdem nä nähe ich
700 gerne und ich kann das auch gut und so alles was ich mache kann ich gut
701 das ist
702 I: mhm
703 D: aber manchmal nervt es (,) wenn man alles irgendwie gut also das klingt
704 jetzt überheblich aber es ist einfach auch ein Problem wenn man (,) ich
705 denke mal ich beneide Leute die so ein Talent haben und da eh von Kind
706 an sich darauf konzentrieren können aber bei mir war das halt nicht so ich
707 habe ganz viele Talente
708 I: mhm
709 D: das muss ich jetzt das muss ich jetzt einfach so sagen ist so ..
710 I: mhm
711 D: und meine Mutter sagt immer *alles was du anfängst kannst du und so* also
712 es ist wirklich meine Mutter hat mir da ganz gute Botschaften so
713 mitgegeben und dann habe ich immer gemeint ach Lehrer (,) das war für
-

Bis hier:

Im sechsundzwanzigsten Segment knüpft sie jedoch nicht an die Chance der Realisierung des Lehrerberufes an, sondern sie springt anhand der Rahmenshaltung „und vorher“ (Zeile 690) noch einmal kurz in die Zeit während ihrer Muttergenesungskur zurück, die sie in Zeile 679 angesprochen hatte. Die Zeit während der Kur nutzte sie demnach zu einem biografischen Neuentwurf. Sie machte sich Gedanken darüber, was sie zukünftig „alles machen“ (Zeile 691) könnte, wobei sie konkret ihr Vorhaben erwähnt, ein Buch zu schreiben. Während der Aussprache des Wortes „Buch“ ist die Dehnung dessen auffällig; vermutlich sollte es ursprünglich den Beginn einer Aufzählung markieren, die sie dann aber zugunsten der zusammenfassenden Formulierung „und was ich alles machen kann“ (Zeile 691) doch fallen lässt. Sie begründet ihre Überlegungen damit, dass sie „so viele Ideen“ (Zeile 691f.) habe, wie sie sich verwirklichen könne. Als Beispiele dazu zählt sie jeweils im Konjunktiv II das

Orgelspielen, das Schreiben eines Buches und das Studium auf, bringt aber durch die weitere Nennung im Konjunktiv II und dem daran erfolgten schnellen Anschluss durch das Partikel „also“ (Zeile 696) zum Ausdruck, dass dies noch lange nicht alles ist, was sie sich als zukünftige Aktivität vorstellen könne. In den von ihr aufgezählten Aktivitäten spiegeln sich typische gesellschaftliche Erwartungen an ‚Hochbegabte‘ wider, die das gemeinsame Merkmal des intellektuellen Anscheins haben. Offensichtlich hat sie diese gesellschaftlichen Erwartungen durch die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in ihr Selbstbild übernommen, muss aber nun feststellen, diesem Selbstbild nicht zu genügen.

Nach einer zweisekündigen Pause kommentiert sie die Auflistung von möglichen zukünftigen Aktivitäten damit, dass sich die Suche nach Aktivitäten, die sie „gut kann“ (Zeile 697), deshalb bei ihr als „so schwierig“ (Zeile 696) gestalten würde, weil sie „so vieles gut“ (Zeile 697) könne. Damit bringt sie das Problem der Auswahl zur Sprache, welches sich durch eine Begabung auf allen Bereichen bei ihr ergibt und welches sie möglicherweise bereits dadurch zu beheben versuchte, indem sie sich die detailliertere Auswertung ihres Intelligenztestergebnisses zukommen ließ. Aus ihrer Erzählung geht jedoch nicht hervor, dass sie bei diesem Test eine bereichsübergreifende Begabung zeigte.

Um das Auswahlproblem zu demonstrieren, vor welchem sie aufgrund ihres Begabungsprofils steht, führt sie das Beispiel der Teilnahme an einem Nähkurs an, durch den sie ein Talent und eine Vorliebe für das Nähen entdeckt habe. Nach dem Ausleitungsmarkierer „und so“ (Zeile 700) bringt sie ihr Problem schließlich mit der Feststellung auf den Punkt, dass sie alles gut könne, was sie anpacke, dass dies jedoch „manchmal nervt“ (Zeile 703). Letztere Formulierung bezieht sich dabei vermutlich auf die bereits umrissenen Auswahl Schwierigkeiten in der konkreten Situation. Implizit vermag sie durch die Nennung des Beispiels Nähen zu verdeutlichen, dass mit dem neu entdeckten Talent ein neues zu den zahlreichen anderen hinzugekommen ist, was ihr die Auswahl des zukünftigen Hobbies letztendlich schwieriger gestaltet.

Das Problem der Auswahl deutete sie in ihrer Erzählung auch schon in Zeile 320 in Zusammenhang mit der Auswahl der Leistungskurse in der Oberstufe an.

Mit den Worten „das klingt jetzt überheblich“ (Zeile 703f.) kommentiert Doris Freund den durch solche Selbstbeschreibungen entstehenden Eindruck bei anderen. Möglicherweise wurde sie schon einmal mit dem Vorwurf der Überheblichkeit oder Arroganz konfrontiert und beugt diesem nun damit vor, dass sie die Feststellung dessen vorwegnimmt. Im Anschluss rechtfertigt sie ihre Feststellung noch einmal damit, dass „es [...] einfach auch ein Problem“ (Zeile 704) ist. Das darin enthaltene Adverb „auch“ weist darauf hin, dass die Zuschreibung der ‚Hochbegabung‘ nicht nur die Vorteile bringt, von denen im Rahmen einer Normalformerwartung an ‚Hochbegabte‘ per Definition ausgegangen wird, sondern dass damit auch negative Konsequenzen verbunden sind.

Im Nachfrageteil fügt sie von Zeile 948 bis Zeile 964 beispielhaft zur Problematik der überheblichen Wirkung auf andere ihre soziale Situation hinzu, die sie zur Vermeidung von Neid durch andere manchmal zur Untertreibung bewegt:

Dabei werden die vier Kinder als Statussymbol dargestellt, das sich ihrer Darstellung nach finanziell nicht jeder „leisten kann“ (Zeile 953). Dies zusammengenommen mit dem Eigentum, dem beruflichen Status des Ehemannes sowie des äußeren Erscheinungsbildes Doris Freunds erzeuge Neid im sozialen Umfeld, der sie offenbar dazu veranlasst, „manchmal [...] da ein bisschen unter zu untertreiben das ist //mhm//manchmal schon angebracht“ (Zeile 960f.).

Daraufhin möchte sie erneut zu einer näheren Erläuterung ansetzen, die sie dann jedoch zugunsten der kontrastierenden Erörterung der Situation von bereichsspezifisch Begabten abbricht, die sie um ihre Beschränkung auf ihr einziges Talent beneiden würde. Sie hätten die Möglichkeit, sich von Kind an auf ihr bestimmtes Talent konzentrieren zu können, was ihr mit ihren „ganz viele Talente“ (Zeile 707) hingegen nicht möglich sei. Die in dieser Formulierung ersichtliche Steigerung des tantum „viele“ weist dabei auf eine in hohem Maße universelle Begabung hin, die sich nicht auf einige wenige Talente beschränken würde. Auch diese Formulierung kann sie nicht unkommentiert stehen lassen und konstatiert, dass sie das „jetzt einfach so sagen [muss; D.P.] ist so“ (Zeile 709). Vermutlich ist diese Konstatierung erneut, wie bereits jene in Zeile 703f., als vorbeugende Maßnahme gegen die Reaktion des Umfeldes zu sehen.

Nach einer zweisekündigen Pause untermauert Doris Freund die universelle Begabung anhand der Worte ihrer Mutter, die „immer“ (Zeile 711) festgestellt habe, dass ihr alles gelingt was sie neu beginnt. Sie kommentiert diese

strukturellen Beschreibung der Sequenz von Zeile 422 bis Zeile 443, weisen die Satzabbrüche auf eine fehlende Reflexionsfähigkeit hin, die in diesem Fall ihre eigenen Handlungsmotive in Bezug auf den Lehrerberuf betreffen.

Ihre Abneigung drückt sich hier in dem negativ geprägten Bild der kognitiven Fähigkeiten von Lehrern aus, welches womöglich auf das schlechte Image des Lehrerberufes in der gesamten deutschen Bevölkerung zurückzuführen ist, was auch Doris Freund beeinflusst zu haben scheint.⁴⁵ Des Weiteren drückt sich in dieser Bemerkung ihr Begabungsselbstbild aus, welches so positiv zu sein scheint, dass sie manche Berufsfelder aufgrund ihrer guten Leistungen für sich ausschließt.

Mit der Konjunktion „aber“ (Zeile 717) kündigt sie eine gegenläufige Entwicklung an, die sie in ihrer Erzählung schließlich damit einlöst, dass sie von der Aufgabe der Arbeitsstelle der Mutter erzählt, die sich „ergeben“ (Zeile 717) habe und womit sie noch einmal in anderen Worten die Zufälligkeit der Geschehnisse ausdrückt. An dieser Stelle führt sie die weitere Entwicklung fort, die durch ihren Entschluss „so jetzt ziehe ich das durch mit dem Referendariat“ (Zeile 718f.) geprägt ist, den sie in direkter Rede wiedergibt. Den Entschluss hat sie zum Zeitpunkt des Interviews bereits in die Tat umgesetzt, indem sie im Sommer Bescheid gegeben habe, dass sie beruflich zur Verfügung steht.

Mit dieser gegenläufigen Entwicklung zeigt sie schließlich auf, dass sie den Beruf der Lehrerin, unabhängig von ihrer persönlichen Disposition für diesen Beruf, ergriffen hatte. Ausschlaggebend war, dass ihre Mutter ihr mit dem Angebot der Kinderbetreuung die Chance dazu gab, wieder beruflich tätig zu sein.

⁴⁵ Vgl. Bildung Plus. URL: http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=367 (Zugriff am 16.04.2007)

28. Segment (Zeile 722 – Zeile 769)

Versuch der Kontrolle über die Verlaufskurve bei aktivem Berufsstatus

- 722 D: und eh seit dem bin ich (,) seit halt klar war ich kann das machen bin ich
723 so in Aufwind gekommen habe alles geregelt zuhause habe eh mich
724 gesundheitlich erst einmal noch eh alles gemacht dass es mir
- 725 I: mhm
- 726 D: besser geht und mir geht es jetzt auch gut und jetzt habe ich vor zwei
727 Wochen mit dem Referendariat angefangen und ich bin so glücklich also
728 es ist einfach genial also bis jetzt (,) mal abwarten wie es sich entwickelt
729 aber
- 730 I: mhm
- 731 D: ich habe so solche Energien die jetzt freigesetzt werden und mir ist klar
732 geworden dass wenn mein Mann (,) ah mein Mann macht ab Januar
733 Teilzeit ..
- 734 I: mhm
- 735 D: arbeit (,) wenn mein Mann mir das nicht ermöglicht hätte also meine
736 Mutter das war ja Zufall dass die jetzt aufgehört hat aber auch mein Mann
737 hat gesagt er unterstützt mich dabei und wenn er mir das nicht ermöglicht
738 hätte ich (,) das wäre für mich also so schlimm gewesen (,) das merke ich
739 jetzt schon nach zwei Wochen dass ich also mir schon nicht mehr
740 vorstellen kann nicht zu arbeiten also
- 741 I: mhm
- 742 D: also ich bin ((lacht auf)) ich bin ein komplett anderer Mensch als vor zwei
743 Wochen .. mir geht es so gut (-) ich habe Energie (,) ich bin abends jetzt
744 noch joggen gegangen und seit ich b bin zwei Jahre lang nicht freiwillig
745 abends noch von der Couch aufgestanden und jetzt gehe ich nach einem
746 anstrengenden Tag noch joggen (,) ich stehe morgens um halb sechs
747 freiwillig auf (,) die letzten sechs Jahre bin ich gerade so um halb acht aus
748 dem Bett gekommen weil also
- 749 I: mhm
- 750 D: es ist unglaublich was für Energie bei mir freigesetzt wird und kein
751 Mensch kann das verstehen (-) dass man das ((lacht kurz auf)) sich
752 freiwillig antut (,) mein Mann verdient eigentlich genug ich müsste das gar
753 nicht aber
- 754 I: mhm
- 755 D: und mir tut es so gut und eh ich bin also ja und ich denke auch dass dieses
756 Referendariat und der Lehrerberuf auf keinen Fal:l so ist dass dass ich da
757 unterfordert bin
- 758 I: mhm
- 759 D: und da bin ich jetzt beruhigt weil ich habe das immer anders gesehen und
760 ich meine ich bin jetzt auch noch voll so euphorisch etwas aber ich hab's
761 (,) ich glaube nicht dass es nur Euphorie ist sondern dass es wirklich eh
762 dass ich jetzt wirklich was gefunden habe wo ich glei auch wo ich auch
763 das mit der Familie vereinbaren kann
- 764 I: ja
- 765 D: ich muss die zwei Jahre Referendariat jetzt halt durchziehen
- 766 I: mhm
- 767 D: aber ich sehe da eigentlich keine größeren Probleme und hoffe dass es dass
768 dass ich damit einigermaßen glücklich werde
- 769 I: mhm

Bis hier:

Seitdem die Realisierung der Ausübung des Lehrerberufes nun gesichert ist, befindet sie sich „in Aufwind“ (Zeile 723), wie sie zu Beginn des achtundzwanzigsten Segmentes berichtet.

Dies zeigt, dass ihr alleine die gesicherte Perspektive auf den Lehrerberuf ohne die konkrete Ausübung dessen auf Dauer nicht ausgereicht zu haben scheint. Die Fallkurve, die sich zuletzt sogar bis auf ihren physischen Zustand ausgewirkt hatte, scheint durch das Angebot der Mutter, wie gegen Ende des sechszwanzigsten Segmentes in dieser strukturellen Beschreibung bereits festgestellt, endlich gestoppt werden zu können. Das dadurch entstandene Gefühl der Kontrolle über die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ bringt sie schließlich zu oben zitierter Formulierung, die die Entwicklung der Verlaufskurve metaphorisch wiedergibt. Dieser „Aufwind“ führt schließlich auch dazu, dass sie – ähnlich wie zum Zeitpunkt der Geburt der Zwillinge – den Haushalt organisatorisch auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet und versucht, ihren gesundheitlichen Zustand in den Griff zu bekommen, was ihr schließlich gelungen sein muss, denn ihr „geht es jetzt auch gut“ (Zeile 726), wie sie es formuliert. Dies kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass sie sich zu anderen Zeiten nicht um ihr allgemeines Wohlbefinden bemüht haben könnte.

Die Rahmenschaltung „und jetzt“ (Zeile 726) macht endgültig deutlich, dass ihre Erzählung nun in der Gegenwart angekommen ist. Just vor zwei Wochen habe sie mit dem Referendariat begonnen und befinde sich nun in einem Zustand des Glückes, für den ihr nur die Beschreibungen „ich bin so glücklich“ (Zeile 727) und „es ist einfach genial“ (Zeile 728) einfallen. Letztere Beschreibung drückt die unvermittelte Freude darüber aus.

Sie sei sich zwar bewusst darüber, dass sich ihre Wahrnehmung bezüglich des Referendariats zukünftig noch ändern kann und somit die Verlaufskurve wieder außer Kontrolle geraten kann, genießt aber in abwartender Haltung erst einmal die „Energien die jetzt freigesetzt werden“ (Zeile 731). Darin drückt sie auf metaphorischer Ebene zugleich ihren Zustand der Vergangenheit aus: Wenn durch das Referendariat Energien „freigesetzt“ werden, so bedeutet dies, dass diese in der Vergangenheit zwar vorhanden waren, aus den Umständen heraus jedoch

nicht zur Verfügung standen. Die mit dem Zeitpunkt des Referendariats einhergehende Vitalität kann vermutlich auf den Eintritt in ein aktives Berufsleben zurückgeführt werden – welches eine notwendige Voraussetzung für die Kontrolle der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ darstellt. Erst damit kann tatsächlich von einer Vereinigung der Zyklen des Berufes und der Familie gesprochen werden.

Im Anschluss an diese Schilderung möchte sie eine Erkenntnis in Zusammenhang mit einer Bedingungskonstellation in Abhängigkeit von ihrem Mann thematisieren, die aber dann in Zeile 732 („ah mein Mann“) durch eine Hintergrundkonstruktion unterbrochen wird, welche bis Zeile 735 („arbeit“) geht. In dieser Hintergrundkonstruktion schiebt sie die Information in ihre Erzählung ein, dass ihr Mann „ab Januar Teilzeit ..//mhm//arbeit“ (Zeile 732f.) nehmen werde, was also zum Interviewzeitpunkt noch nicht realisiert wurde. Diese Information wirkt durch ihr „ah“ in Zeile 732 wie ein Einfall, den sie nachträglich in ihre Erzählung einführt. Der Mann wird damit erst zum dritten Mal überhaupt in ihrer Erzählung erwähnt (vgl. Zeile 397f. sowie Zeile 446).

Nach Abschluss der Hintergrundkonstruktion führt sie dann die Bedingungskonstellation, die sie vor der Hintergrundkonstruktion abgebrochen hatte, fort. Mit „wenn mein Mann“ greift sie wortwörtlich die zuvor genannten Worte auf und führt diese nun fort. Sie kommt damit jedoch nur soweit, den Nebensatz zu formulieren („wenn mein Mann mir das nicht ermöglicht hätte“ (Zeile 735), bricht dann durch den Konkretisierungsmarkierer „also“ (Zeile 735) ab und geht dann noch einmal auf die Arbeitsplatzaufgabe der Mutter ein, die sich - wie sie bereits mehrfach erwähnt hatte - zufällig ergeben hatte. Doris Freund wird jedoch nicht nur durch ihre Mutter unterstützt, sondern „auch“ (Zeile 736) durch ihren Mann, was sich durch die Information aus der Hintergrundkonstruktion bereits gezeigt hatte. Die Tatsache, dass sie die Unterstützung der Mutter noch einmal als Zufälligkeit interpretiert und die Unterstützung des Ehemannes, eingeleitet durch die Konjunktion „aber“ (Zeile 736) direkt darauf einleitet, deutet darauf hin, dass sie die beruflichen Einschränkungen ihres Mannes von ihm aus, ohne externe Einflüsse, motiviert sieht. Hätte ihr Mann ihr die Unterstützung versagt – so stellt sie fest – wäre dies für sie „so schlimm“ (Zeile 738) gewesen. Diese Bezeichnung ist für krisenhafte

Erlebnisse ihrer Erzählung typisch, wie in dieser strukturellen Beschreibung an entsprechenden Stellen herausgearbeitet werden konnte.

In dieser Erzählsequenz zeigt sich nochmals die Bedeutung des Betreuungsnetzwerks für Doris Freund, die bereits im zweiundzwanzigsten Segment im Zusammenhang mit den Betreuungsverlusten nach dem Weggang des letzten Au-Pairs geäußert worden war. Letztendlich ist es nun die Familie, auf die sie sich verlassen können muss. Die Realisierung ihrer beruflichen Perspektiven steht und fällt dabei mit dem Betreuungsnetzwerk. Dass sie und nicht auch ihr Mann die Person ist, die von diesem Netzwerk abhängig ist, zeugt von einem klassischen Rollenmuster, welches im sechsten Segment dieser strukturellen Beschreibung bereits thematisiert wurde. Zudem fällt auf, dass sie ihrem Mann entgegengesetzt der Rolle, die er in ihrer Erzählung spielt, nun eine so hohe Bedeutung zukommen lässt. Neben der Erzählsequenz des Kennenlernens und der Familiengründung spielt er hiermit lediglich als Ermöglicher des Beruflichen eine Rolle, und das schon zum zweiten Mal in ihrer Erzählung im Rahmen von Hintergrundkonstruktionen.⁴⁶ Die in dieser Erzählsequenz deutlich werdende evaluierende Haltung zu ihrer Biografie deutet im Sinne der weiter oben bereits angesprochenen Vorkoda-Phase auf das baldige Ende ihrer Erzählung hin.

Obwohl sie erst seit wenigen Wochen wieder arbeite, könne sie sich „schon“ (Zeile 739) nicht mehr in den Alltag einer nicht Berufstätigen hineinversetzen. Dies drückt aus, welche Selbstverständlichkeit ein Leben in praktischer Berufstätigkeit für sie darstellt. Näher führt sie dazu aus, dass sie seit Aufnahme des Referendariats „ein komplett anderer Mensch“ (Zeile 742) sei. Der Anfang ihrer Aussage wird dabei durch ihr Auflachen unterbrochen, was schließlich dazu führt, dass sie ihre Worte „ich bin“ (Zeile 742) noch einmal wiederholen muss. Nach dieser Erzählsequenz macht sie eine zweisekündige Pause, wonach sie noch einmal feststellt, dass es ihr „so gut“ (Zeile 743) geht und sie Energie habe – welche sie bereits in Zeile 731 angesprochen hatte. Im Anschluss daran untermalt sie diesen guten Allgemeinzustand durch das Prinzip Beispiel und Kontrastierung. Als erstes Beispiel nennt sie das abendliche Joggen, was sie zu der Zeit vor dem Referendariat damit kontrastiert, dass sie „zwei Jahre lang nicht freiwillig abends

⁴⁶ Nach Schütze kommen in Hintergrundkonstruktionen Erzähllinien zum Vorschein, welche in den grundlegenden Erzählsegmenten bis dahin nur oberflächlich bis gar nicht thematisiert worden sind (vgl. SCHÜTZE 1984, S. 97).

noch von der Couch aufgestanden“ (Zeile 744f.) sei. Möglicherweise jedoch muss die Behauptung des abendlichen Joggens eingeschränkt werden, da Doris Freund in diesem Kontext zweimal das Adverb „jetzt“ (Zeile 743 sowie Zeile 745) verwendet, welches darauf hindeuten könnte, dass sie sich an einen konkreten Abend erinnert, an dem sie joggen war, dies aber möglicherweise nicht die Regel ist.

Als zweites Beispiel nennt sie das freiwillige Aufstehen um halb sechs Uhr morgens, was sie dahingehend kontrastiert, dass sie es „die letzten sechs Jahre [...] gerade so um halb acht aus dem Bett“ (Zeile 747f.) geschafft hätte. Dazu setzt sie zu einer näheren Begründung an „weil“ (Zeile 748), bricht diese aber zugunsten der erneuten Feststellung ab, dass es „unglaublich“ (Zeile 750) sei, „was für Energie“ (Zeile 750) bei ihr freigesetzt werden würde. Damit greift sie zum dritten Mal in diesem Zusammenhang die Metapher der Energiefreisetzung auf. Das Adjektiv „unglaublich“ bringt dabei zur Sprache, dass sie es selbst noch gar nicht fassen kann.

Im Anschluss daran geht sie in einer neuen Erzählsequenz auf das Unverständnis ihrer Umwelt bezüglich ihrer beruflichen Motivation ein. Diese drückt deutet sie mit dem Relativpronomen „das“ an, was sich in ihrer Aussage, dass ihr Mann gut verdiene und sie daher nicht zur Ausübung des Berufes gezwungen sei, bestätigt. Damit demonstriert sie, dass ihre Motivation in der Tat intrinsisch ist, worauf sie ein weiteres Mal mit der Zustandsbeschreibung „und mir tut es so gut“ (Zeile 755) hinweist, die sie zwar mit den Worten „und eh ich bin“ (Zeile 755) näher erläutern möchte, diese aber unmittelbar mit „also ja“ abschließt und die Erzählung hin zur Thematik der Leistungsanforderungen im Lehrerberuf führt, von dem sie aus heutiger Sicht denkt, dass dieser sie nicht unterfordern könne. Die fast unmittelbar darauffolgende Formulierung „auf keinen Fa:ll“ (Zeile 756), die sie ebenfalls auf eine Unterforderung bezieht, hebt ihre Worte „ich denke“ (Zeile 755), die Unsicherheit markieren, auf.

Zum Interviewzeitpunkt sei sie „jetzt beruhigt“ (Zeile 759), woraufhin sie das Adverb „jetzt“ damit begründet, dass sie „das immer anders gesehen“ (Zeile 759) habe. Ihre Sichtweise scheint sich durch die erst seit zwei Wochen andauernde Referendariatszeit total gewandelt zu haben, womit sie auch noch einmal den Perspektivwechsel auf das Berufsbild des Lehrers aufgreift, den sie im

neunzehnten Segment zu beschreiben versucht. Erneut macht sie deutlich, dass ihre Euphorie bezüglich dieses Berufsbildes zwar endlich sein könnte („ich bin jetzt auch noch voll so euphorisch“ (Zeile 760)) – und wenn sie ihre Euphorie auch durch das Indefinitpronomen „etwas“ (Zeile 760) einschränkt -, ist jedoch guten Mutes, dass es sich in dem Fall um mehr als nur Euphorie handelt und dass sie damit einen Beruf für sich gefunden habe, mit dem sie Beruf und Familie – und damit die konkurrierenden Zyklen – miteinander vereinbaren kann. Damit bestätigt sie, den im zwanzigsten Segment dieser strukturellen Beschreibung, lediglich vermuteten Grund für die Berufswahl.

Im Anschluss daran wechselt sie von Ereignissen der Gegenwart und Vergangenheit bezüglich ihres neuen Berufes auf Zukünftiges: Dem Durchlaufen der „zwei Jahre Referendariat“ (Zeile 765), die auf sie zukommen und was sie aushalten muss, steht sie optimistisch gegenüber. Abschließend spricht sie unter dreifacher Verwendung der Konjunktion „dass“ (Zeile 767f.) ihre Hoffnung an, in ihrem neuen Beruf „einigermaßen glücklich“ (Zeile 768) zu werden. In der Abmilderung der Aussage durch das Partikel „einigermaßen“ drücken sich ihre geschmälernten Erwartungen an ihre berufliche Verwirklichung aus; vermutlich verursacht dadurch, dass sie beruflich bislang in ihren Augen nur Misserfolge einstecken musste und dass sie ohnehin ursprünglich geringe Erwartungen an den Lehrberuf hatte. Möglicherweise bezieht sie sich damit diffus auch noch einmal auf die Feststellung in Zeile 762f., dass dieser Beruf mit einer Familie vereinbar zu sein scheint.

29. Segment (Zeile 770 – Zeile 776)

Veränderte Perspektiven auf den Lehrberuf

- 770 D: u:nd ja (.) und dann kann ich immer noch sehen was ich mit meinen
771 Hobbies und so mache und mit meinen Talenten die ich sonst noch habe
772 I: mhm
773 D: aber als Lehrerin (,) das war mir gar nicht bewusst kann man dann Vieles
774 davon gebrauchen ..
775 I: mhm
776 D: ja .. und dann ja das ist so mein Leben
-

Bis hier:

Das neunundzwanzigste Segment beginnt mit dem Rahmenschaltelement „u:nd“ (Zeile 770) und bezieht sich inhaltlich auf das sechsundzwanzigste Segment, wo

sie ihre Hobbies und Talente anreißt. Zunächst aber signalisiert sie mit dem Partikel „ja“ (Zeile 770) und der dabei gesenkten Stimme den Abschluss der vorigen Erzählsequenz.

Was zukünftig aus den thematisierten Hobbies und Talenten wird, lässt Doris Freund offen, allerdings sei sie sich zum Interviewzeitpunkt - im Gegensatz zur Vergangenheit - des vielfältigen Einsatzes dieser im Lehrerberuf bewusst. Damit macht sie indirekt deutlich, dass sie die berufliche Entwicklung zunächst einmal in den Vordergrund stellen möchte – ihre Hobbies und ihre persönliche Verwirklichung werden dabei dem Beruf hintangestellt.

Erneut spiegelt sich in dieser Erzählsequenz die veränderte Sichtweise auf das Berufsbild des Lehrers in Abgrenzung zur Vergangenheit wider, die neben dem vorigen Segment auch schon im achtzehnten Segment sowie im achtundzwanzigsten Segment angedeutet wird.

Nach einer insgesamt viersekündigen Pause, die durch mein „mhm“ (Zeile 775) unterbrochen wird, möchte sie mit der Rahmenschaltung „und dann“ (Zeile 776) vermutlich zu einer neuen Erzählsequenz übergehen, bricht dieses Vorhaben aber dann ab und setzt dann die Koda „ja das ist so mein Leben“ (Zeile 776), die sich bereits durch die zunehmend evaluierende Erzählhaltung angedeutet hatte. Die zitierten Worte erwecken dabei den Eindruck, dass Doris Freund alle für sie relevanten Ereignisse ihres Lebens erzählt habe.

30. Segment (Zeile 776 – Zeile 833)

Die Abgrenzung von Anderen durch das Merkmal der Intelligenz

776 D: ja .. und dann ja das ist so mein Leben und ja überhaupt auch mit dem
777 Ganzen Intelligenz und so Sachen mich zu beschäftigen kam ich auch
778 drauf über meine Kinder weil .. ehm ja es ist so ich denke dass meine
779 Kinder ja auch nicht unterdurchschnittlich intelligent sind (,) um das
780 einzuordnen also ich habe dann ganz viel meine Kinder mit Anderen
781 verglichen (,) ich so oh der kann das nicht kann das nicht ehm .. ja meine
782 Kinder sind anders also die haben irgendwie nie diese Babysprache gehabt
783 (,) was ich jetzt weiß das ist ja eigentlich ein Zeichen dass das ehm (der
784 IQ?) höhere Intelligenz und so Sachen also wo ich jetzt auch einfach auf
785 aufpassen muss dass ich nicht meine Kinder genauso behandle wenn sie
786 (,) ach ja ach nee ich weiß nicht ob er das kann und das kann (,)
787 wahrscheinlich sind sie überdurchschnittlich intelligent und ich muss das
788 so (,) ich muss einfach sehen was normal ist (,) das ist für mich so schwer
789 zu sehen wie sind normale Leute und auch bei meinen Schülern jetzt (,)
790 also ich darf da nicht von mir ausgehen und das eh das ist schon schwer
791 weil ich eben auch festgestellt habe dass ich (,) dass meine Freunde

- 792 eigentlich die meisten hochintelligent sind also eine Freundin von mir ist
793 jetzt auch Mensanerin
- 794 I: mhm
- 795 D: und ich denke meine anderen Freundinnen sind auch nicht dümmer und (,)
796 aber es war für mich die Normalität das sind für mich normale Leute aber
797 es ist halt nicht normal
- 798 I: mhm
- 799 D: und das ist das finde ich halt schon schwer also aber .. (ja er wa?) einfach
800 mit das einzuordnen
- 801 I: mhm
- 802 D: und ich glaube so insgesamt meine hohe Intelligenz .. ist schon ein
803 Geschenk aber es ist (,) ich sehe es schon auch irgendwo als eine
804 Behinderung einfach sozial (-) man macht sich zu viele Gedanken
- 805 I: mhm
- 806 D: als Kind schon (,) das sehe ich jetzt auch bei meinem ältesten Sohn u:nd ja
807 es ist ein Geschenk aber mit dem man umgehen lernen muss und das ist
808 glaube ich ein langer Pro Prozess also das ehm es ist nicht damit getan für
809 mich war also es irgendwo auch immer ne ha also man langweilt sich
810 schnell (,) also ich langweilige mich so schnell das ist (,) ich würde wenn
811 es geht immer drei Sachen auf einmal machen und
- 812 I: mhm
- 813 D: und das ist halt (,) man muss dabei aufpassen wie es bei anderen Leuten
814 ankommt a also und man und wie viel man von sich Preis geben kann
815 wenn ich ich kann ja also neulich zufällig haben Freunde von uns eh das
816 Mensa-Heft gesehen (,) die wussten nicht dass ich Mensanerin bin und ja
817 hej die haben die sind da ganz komisch damit umgegangen also so ja und
818 für was braucht man das also die haben überhaupt nicht verstanden für was
819 man den Austausch braucht und dann (,) und dann merke ich halt so meine
820 Freundinnen die halt (,) wo ich denke die sind auch hochbegabt die können
821 das voll verstehen
- 822 I: ja
- 823 D: dass man das braucht und ehm Leute die nicht das das Problem haben die
824 können das gar nicht verstehen dass man (,) die können das Problem nicht
825 verstehen
- 826 I: mhm
- 827 D: also die verstehen gar nicht dass man damit ein Problem haben kann dass
828 man besonders schlau ist
- 829 I: mhm
- 830 D: die die denken dann immer man ist undankbar oder so .. das ist schon .. ja
831 .. so ich denke (wir sind irgendwie) ich weiß nicht ob da ..
- 832 I: ja ok
- 833 D: ja gut
-

Bis hier:

Mit dem dreißigsten Segment wechselt Doris Freund auf eine Metaebene, in der sie sich von den einzelnen Erzählelementen ihrer bisherigen Erzählung löst und das Thema Intelligenz von der Seite des alltäglichen Umgangs thematisiert.

Darauf deutet gleich die Einleitung „und ja überhaupt auch mit dem Ganzen

Intelligenz und so Sachen mich zu beschäftigen“ (Zeile 776f.) hin. Was sie dabei exakt mit der Formulierung „und so Sachen“ meint kann allein aus der Erzählung heraus nicht näher bestimmt werden. Möglicherweise bezieht sie diese Formulierung auf die aus der Intelligenz resultierenden Verhaltensweisen, denn darauf geht sie wie oben angedeutet im Folgenden näher ein. Ebenso unklar ist, in welcher Form sie sich damit beschäftigt hat. Denkbar ist die Lektüre von Büchern und eine besondere Aufmerksamkeit bei Fernsehausstrahlungen, die mit diesem Thema zu tun haben. Vielleicht weist sie damit aber auch auf den Verein Mensa e.V. hin, durch den sie ihre Intelligenz hat testen lassen und wo sie nach Feststehen des Ergebnisses schließlich Mitglied wurde.

Dieser Lesart widerspricht jedoch, dass sie über ihre Kinder auf das Thema gekommen sei. Nach einem ersten Begründungsansatz „weil“ (Zeile 778) und einer darauf folgenden zweisekündigen Pause konkretisiert sie („ehm ja es ist so“ (Zeile 778)) dazu, dass ihre Kinder „auch nicht unterdurchschnittlich intelligent“ (Zeile 779) seien. Damit drückt sie in Form einer Negation das genaue Gegenteil ihrer eigentlichen Begründungsabsicht aus und schwächt diese damit ab. Möglicherweise zeigt sich darin eine Strategie, die ihr bei Anderen, für die sie eventuell arrogant wirkte, zunutze kam. In diesem Fall würde sich die Lesart aus dem siebenundzwanzigsten Segment bestätigen, dass sie die dortige Selbstbeschreibung der Überheblichkeit aufgrund von Erfahrungen von Unverständnis vornimmt.

Nachfolgend gibt sie mir die Möglichkeit, mir ein Bild von der quasi konstatierten Intelligenz der Kinder zu machen. Die oben zitierte Formulierung lässt dabei eine Spannbreite von intelligent bis hochintelligent zu. Dazu erläutert sie anhand des Adverbs „also“ (Zeile 780) näher, dass sie „ganz viel“ (Zeile 780) Vergleiche ihrer Kinder zu anderen Kindern aufgestellt hat, und verbalisiert dann ihre Gedanken in Form von „der kann das nicht kann das nicht“ (Zeile 781), die ihr bei diesen Vergleichen gekommen sind. Aus diesen Gedanken, so scheint es, hat sie für sich den Schluss gezogen, dass ihre Kinder „anders“ (Zeile 782) sind als andere Kinder. Beispielhaft nennt sie als „Zeichen“ (Zeile 783) dieser Andersartigkeit, dass sie nie das verbale Stadium der Babysprache durchlaufen hätten, was für sie aus heutiger Sicht ein Zeichen für „höhere Intelligenz und so Sachen“ (Zeile 784) sei. Woher sie diese Informationen hat, bleibt unklar.

In ihrer Rolle als Mutter sieht sie sich diesbezüglich jedoch in der Verpflichtung acht zu geben, dass sie ihre Kinder nicht „genauso behandle“ (Zeile 785). An dieser Stelle der Erzählung ist jedoch nicht erkennbar, worauf sie das Adverb „genauso“ (Zeile 785) bezieht. Die nähere Ausführung dessen bricht sie ab und formuliert stattdessen noch einmal in direkter Rede ihre diesbezüglichen Gedanken „ach ja ach nee ich weiß nicht ob er das kann und das kann“ (Zeile 786), die möglicherweise auf eine Unsicherheit über die Leistungen der eigenen Kinder hinweisen. Im Zusammenhang könnten diese Worte jedoch auch bedeuten, dass sie zu vermeiden versucht, ihre Kinder mit einer „genauso“ unsicheren Haltung zu behandeln, wie sie von ihren Eltern behandelt wurde. Dann würde sich das Adverb „genauso“ auf ihre Eltern beziehen. In dem Falle hätte sie das Verhalten der eigenen Eltern negativ in Erinnerung, was wiederum auf eine von ihr wahrgenommene, nicht adäquate Förderung durch ihre Eltern hinweisen würde, die in dieser strukturellen Beschreibung an entsprechender Stelle aufgezeigt worden ist. Eine Bestätigung dieser Lesart geht aus ihrer Erzählung jedoch nicht hervor.

Die Erzählsequenz der eigenen Kinder abschließend, spricht Doris Freund ihnen mit Wahrscheinlichkeit eine überdurchschnittliche Intelligenz zu, womit sie demonstriert, dass sie sich in ihrer Einschätzung gegenüber ihren Kindern relativ sicher ist. Aus dieser Einschätzung leitet sie ab, dass sie der Schwierigkeit zu „sehen was normal ist“ (Zeile 788) gegenübersteht, was ihr aufgrund ihrer eigenen Intelligenz nicht leicht fällt. Diesem Problem stünde sie auch in ihrem neuen Berufsfeld gegenüber, wo sie es mit in der Regel normal begabten Schülern zu tun hat.

Deutlich wird an dieser Stelle, dass sie einen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Verhalten sieht. Dies hat sie zuvor schon durch ihr Beispiel der Babysprache bei ihren eigenen Kindern demonstriert anhand ihres Freundeskreises. Letztendlich beruhen alle ihre Vermutungen aber auf Beobachtungen, die sich bis zu einem eindeutigen Intelligenztest nicht endgültig bestätigen lassen.

Zum Beleg der Intelligenz in ihrem Freundeskreis führt sie an, dass sie bei ihren Freunden eine hohe Intelligenz „festgestellt“ (Zeile 791) habe: Eine Freundin von

ihr sei „jetzt auch Mensanerin“ (Zeile 793), von den Anderen denke sie aber, dass sie nicht weniger intelligent seien. Mit dieser Erzählsequenz möchte sie vermutlich ihre eigen erlebte „Normalität“ (Zeile 796) verdeutlichen, und demonstriert anhand dieser Ausführungen zugleich, dass diese von der Intelligenz Anderer abweicht, womit erneut die binäre Schematisierung im Sinne ‚Ich und die Anderen‘ sichtbar werden würde.⁴⁷ Dass sie dabei die Mensa-Mitgliedschaft ihrer Freundin hervorhebt, zeigt, dass diese durchaus zu Demonstrationszwecken von Intelligenz dienen kann. Sie wird wahrscheinlich als Belegbeispiel dafür angeführt, dass sie in ein Umfeld von intelligenten Menschen integriert ist.

Die Abgrenzung ihres Milieus von Anderen formuliert sie mit den Worten „das finde ich halt schon schwer“ (Zeile 799). Damit knüpft sie an die schon in Zeile 788f. konstatierte Schwierigkeit für sie an, das Normale zu erkennen. Die darauf folgende Konjunktion „aber“ (Zeile 799) markiert möglicherweise einen Einwand, der aber nach der zweisekündigen Pause danach nicht eingelöst zu werden scheint. Doris Freunds Satzstruktur ist zu diesem Zeitpunkt ihrer Erzählung unverständlich und inkonsistent, so dass schwer zurückverfolgt werden könnte, warum sie ihre weitere Erzählung an dieser Stelle mit einem „aber“ einleitet. Da sie jedoch von einer Einordnung spricht, kann vermutet werden, dass sie sich damit noch einmal auf die Einordnung der Intelligenz ihrer Kinder in Bezug zu der von anderen Kindern bezieht.

Eine andere Lesart für diese Äußerung wäre auch, dass sich das „aber“ auf die Schwierigkeit der Einordnung bezieht und zu einer Entkräftigung dieser ansetzt, die dann schließlich abgebrochen wird und in einer zweisekündigen Pause endet.

Im Gesamten gesehen beziehen sich Doris Freunds Ausführungen auf ihr Problem der Einordnung der Leistungen von „Normalbegabten“, was sie bereits in Zeile 788 ankündigt.

Ab Zeile 802 wechselt Doris Freund den Erzählfokus wieder weg vom (familiären) Umfeld hin zur persönlichen Intelligenz, zu der sie nun fazitartig („ich glaube so insgesamt“ (Zeile 802)) nach einer zweisekündigen Pause feststellt, dass diese „schon ein Geschenk“ (Zeile 802f.) sei, aber ebenfalls „eine

⁴⁷ Die durch die binäre Schematisierung erfolgte Abgrenzung deckt sich mit der von Tajfel formulierten Erkenntnis, dass die Merkmalsgemeinsamkeit und Merkmalsunterschiedlichkeit die Ordnung der Welt in „Eigen- und Fremdgruppen“ (TAJFEL 1982, S. 56f.) unterstützen kann, die dem Individuum jeweils eine ganz spezifisch „emotionale und wertbezogene Bedeutung“ (TAJFEL 1982, S. 106) geben können. Dies gilt gerade auch für Situationen der Abgrenzung.

Behinderung einfach sozial“ (Zeile 804). Die Metapher des Geschenks ist aus dem Zusammenhang heraus positiv, und damit als ohne eigenes Zutun gegeben, zu verstehen, da sie im darauf folgenden Nebensatz, der durch den Markierer „aber“ (Zeile 803) eingeleitet wird, auf eine Gegenläufigkeit hinweist. Hier zeigt sie auf, dass eine Begabung nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile mit sich bringt, die sich auf den sozialen Bereich auswirken würden. Möglicherweise knüpft sie daran an die vorige Erzählsequenz an, in der sie die Andersartigkeit von ihr und ihren ebenfalls als begabt eingestuften sozialen Umfeld konstatiert hatte. Diese Behinderung begründet sie schließlich damit, dass man sich zu viele Gedanken mache. Auffällig ist, dass sie hierbei in ihrer Erzählung vom Personal- ins Indefinitpronomen überwechselt und so eine Distanzierung markiert, die einen zuverlässigen Rückschluss, ob dies tatsächlich auch auf ihre Person zutrefte, nicht zulässt. Sie setzt dem nur die Bemerkung „als Kind schon“ (Zeile 806) nach und bezieht diese Feststellung auf ihren ältesten Sohn, bei dem sie das „jetzt auch“ (Zeile 806) beobachten würde. Was sie genau darunter versteht, dass man sich zu viele Gedanken mache, das geht aus ihrer Erzählung nicht hervor.

Nach der Rahmenschaltung „u:nd“ (Zeile 806) greift sie noch einmal die Metapher des Geschenks aus Zeile 802f. auf, in welchem sich aber Lernpotential verbirgt. Erst langsam lerne man, mit der Begabung umzugehen, worin sie einen, in ihren Worten, langen Prozess zu sehen glaubt. Hierin drückt sich deutlich aus, dass für Doris Freund eine Begabtenbiografie zugleich eine Lernbiografie darstellt. Sie setzt an, diesen Prozess näher zu beschreiben, bricht aber dann nach der Bemerkung „es ist nicht damit getan“ (Zeile 808) ab um eine persönliche Bedeutung für sie zu formulieren, die sie dann erneut abbricht. Diese Bemerkung steht synonym etwa für „es reicht nicht“ oder auch „es genügt nicht“. Nach einem weiteren Erklärungsansatz („also es“ (Zeile 809)) kommt sie nach wieder auftretenden Holprigkeiten ihrer Erzählung endlich zu der Beschreibung „also man langweilt sich schnell“ (Zeile 809f.). Das Stocken in ihrer Erzählung lässt eine Unsicherheit über die Gestaltung des nachfolgenden Erzählstrangs vermuten. Die zuletzt zitierte Beschreibung erfolgt erneut unter Verwendung des Indefinitpronomens „man“, was sie dann aber unmittelbar danach direkt auf ihre Person bezieht. Sie selbst würde sich so schnell langweilen, was sie näher konkretisiert, dass sie - wenn möglich - „immer drei Sachen auf einmal machen“

(Zeile 811) würde. Auch darauf möchte sie zunächst näher eingehen, löst sich aber dann von diesem Versuch und spricht daraufhin die Gefahr der Wirkung bei „anderen Leuten“ (Zeile 813) an, die sie zur Achtsamkeit darüber zwingen „wie viel man von sich Preis geben kann“ (Zeile 814). Dazu schließt sie mit einem Beispiel von Freunden an, die durch Zufall das Mensa-Heft gesehen hätten und nicht darüber informiert gewesen seien, dass sie selbst Mensanerin sei.

In ihren Augen seien sie „ganz komisch damit umgegangen“ (Zeile 817), wobei durch diese Formulierung nicht klar wird, ob sie mit dem Heft an sich oder mit der daraus zu folgernden Information, dass Doris Freund das Etikett der ‚Hochbegabung‘ trägt und in diesem Verein ist, seltsam umgingen. Den Umgang detailliert sie („also so ja“ (Zeile 817)) im direkten Anschluss an die Bemerkung mit der Wiedergabe einer Reaktion der Freunde in indirekter Rede, mit der sie deutlich zu machen versucht, dass diesen unklar war, wozu der Austausch überhaupt gut sei. Mit dem Austausch bezieht sich Doris Freund mit großer Wahrscheinlichkeit auf Mensa e.V., da sie ja in Zeile 815f. darüber informiert, dass die Reaktion der Freunde auf das Auffinden der Mitgliederzeitschrift des Vereins erfolgt. Wenn sie sich dann in Zeile 819f. erneut auf ihre Freundinnen bezieht, so sind damit mit größter Wahrscheinlichkeit jene gemeint, die sie in Zeile 792f. einführt und denen sie ebenso wie sich selbst eine ‚Hochbegabung‘ zuschreibt. Diese würden den Austauschbedarf „voll verstehen“ (Zeile 821) können. Interessant ist an dieser Stelle, weshalb sie hier nicht näher auf ihre Familienangehörigen eingeht, bei denen sie im dritten Segment in Zeile 114f. ebenfalls eine ‚Hochbegabung‘ vermutet. Das im Zusammenhang mit ihren Freunden konstatierte Austauschbedürfnis spiegelt sich bei den Verwandten in keiner Weise wieder, was wiederum auf die bereits oben angesprochene Identität mit der Eigengruppe hinweist.

Mit der anschließenden Nennung derer, die „nicht das das Problem haben“ (Zeile 823) grenzt sie sich erneut von der Fremdgruppe ab. Um diese Abgrenzung noch deutlicher zu machen, nennt sie in Zeile 823f. das schon ab Zeile 817f. thematisierte Unverständnis der Anderen. Damit nennt sie neben dem an voriger Stelle bereits implizit deutlich gewordenen Demonstrationszweck einer Mensa-Mitgliedschaft einen weiteren Grund, dem Verein zugehören zu wollen: Eine

Mitgliedschaft in diesem scheint das Austauschbedürfnis zu befriedigen. Offensichtlich reicht der eigene, gleich gesinnte Freundeskreis dazu nicht aus oder setzt sich vielleicht auch erst durch eine Mitgliedschaft in der Weise zusammen.

In Zeile 827, in der sie zum dritten Mal in unmittelbarer Folge das Unverständnis der Freunde mit in ihren Augen fehlender ‚Hochbegabung‘ formuliert, entfernt sie sich schließlich von der konkreten Beispielsituation und damit auch von dem durch das Mensa-Magazin aufkommenen Unverständnis und konkretisiert („also“ (Zeile 827)) und verallgemeinert dieses auf das Unverständnis über Probleme, die in Zusammenhang mit der Zuschreibung der ‚Hochbegabung‘ auftreten können. Damit formuliert sie indirekt auch die Normalformerwartung der in ihren Augen Normalbegabten, die mit einer zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ keine Probleme verbinden.

In dieser Erzählsequenz wird ebenfalls klar, dass das Austauschbedürfnis und damit ein Zweck einer Mensa-Mitgliedschaft auf Problemen beruht, die mit einer Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ für Doris Freund verbunden sind.

Spätestens die Konkretisierung „die denken dann immer man ist undankbar oder so“ (Zeile 830) weist auf eine persönliche negative Erfahrung mit aus ihrer Sicht „Normalbegabten“ hin, wie sie zuvor bereits im Zusammenhang von Zeile 703f. sowie von Zeile 803f. in der strukturellen Beschreibung vermutet worden war. Nach einer zweisekündigen Pause möchte sie zunächst zu einer erneuten Bewertung dieser ansetzen, bricht diese aber gleich wieder ab und setzt nach einer wieder zwei Sekunden andauernden Pause eine Koda („ja“ (Zeile 830)), die sie mit den Worten „so ich denke (wir sind irgendwie) ich weiß nicht ob da“ (Zeile 831) schließlich fortsetzt. Mit diesen, teils unverständlichen, Lauten möchte sie vermutlich mitteilen, dass sie denkt, alles gesagt zu haben. Der unverständliche Satz hätte etwa heißen können: ‚Wir sind irgendwie durch.‘ Möglicherweise ist sie sich jedoch unsicher, ob das Erzählte meinen Wünschen als Interviewerin entspricht, weshalb sie möglicherweise äußert, dass sie nicht wisse, ob da Entscheidendes fehlt. Dies sind jedoch lediglich Lesarten, die sich durch die Erzählung nicht bestätigen lassen. Wonach ich daraufhin mit „ja ok“ (Zeile 832) erwidert, erwidert sie schließlich die Worte „ja gut“ (Zeile 753), was mich dazu

veranlasst, die Erzählung für beendet zu erklären und in Zeile 834 mit dem Nachfrageteil zu beginnen.

6.5 Analytische Abstraktion

Nach dem nun in der strukturellen Beschreibung die für die Biografie Doris Freunds relevanten Prozessstrukturen anhand formaler Merkmale der Erzählung herausgearbeitet wurden, sollen diese nun wie bereits im Kapitel 3.4 „Der Analyseprozess angekündigt im Rahmen der analytischen Abstraktion von der Erzählung gelöst und zusammenhängend beschrieben werden.

6.5.1 Biografische Gesamtformung

Die Herkunftsrahmung

Doris Freund entstammt einem landwirtschaftlichen Herkunftsmilieu, dessen soziologische Merkmale ihre Biografie maßgeblich prägen:

Als eheliches Kind wächst sie in einem Drei-Generationen-Haushalt zusammen mit ihrer Schwester auf dem Lande auf, weitere Verwandte wohnen in unmittelbarer Nähe. Die Schwester kommt in der Erzählung abgesehen von der Bekanntgabe ihres Geburtszeitpunkts überhaupt nicht zur Sprache.

Schon zu Vorschulzeiten Doris Freunds wird das außerfamiliäre Umfeld durch Merkmale wie der Auffassungsgabe, der Lerngeschwindigkeit sowie den Strategien im Umgang mit Wissen auf ihre Begabung aufmerksam. Die Familie jedoch erfährt nur andeutungsweise von den Potentialen ihrer Tochter, die ihre Fähigkeiten verschleiert.

Für die Eltern hat die Arbeit Vorrang vor den Interessen einzelner Familienmitglieder. Diese Haltung hat jedoch dort ihre Grenzen, wo Arbeit beziehungsweise Leistung zu einem sozialen Aufstieg und somit zu einem Ausbruch aus dem Herkunftsmilieu führt. Zu einem solchen Aufstieg scheint ihre Begabung jedoch zu führen.

Genauso früh, wie Doris Freund durch ihr Umfeld auf ihre Begabung aufmerksam gemacht wird und sich somit darüber bewusst wird, spürt sie auch die negative

elterliche Haltung zu ihren Fähigkeiten. Beiden, divergierenden, Erwartungshaltungen versucht sie zu entsprechen. Dabei übernimmt sie die durch das außerfamiliäre Umfeld zugeschriebene Andersartigkeit in ihr Selbstbild, weshalb eine Dissonanz zwischen Selbstbild und Verhalten gegenüber bestimmten Personen festgestellt werden kann. Aus dieser Bedingungskonstellation entwickelt sich die sogenannte ‚*Verlaufskurve der Identitätsdissonanz*‘ (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 430).

Die bildungsinstitutionelle Rahmung

Bereits im Kindergarten lernt sie anhand der Reaktionen der pädagogischen Professionellen, dass ihre Begabung in bildungsinstitutionellen Kontexten begrüßt und unterstützt wird:

Interessant ist, dass sich Doris Freund stichtagbedingt als zu spät eingeschult wahrnimmt.⁴⁸ Das Einschulungsalter von Doris Freund als Dezembergeborene ist mit etwa einem halben Jahr Altersabstand nicht außergewöhnlich hoch. Möglicherweise hat ihr Wunsch, unbedingt eingeschult zu werden, ihre Empfindung eines sehr späten Einschulungstermins bestärkt. Nach der Einschulung entwickelt sich ihrer Erzählung nach eine Unterforderung, die sich symptomatisch im Merkmal der Langeweile niederschlägt und schließlich in nicht näher präzierte Auffälligkeit umschlägt. Schon bald reagiert die Erzieherin auf diese Auffälligkeit, indem sie feststellt, dass sie bald eingeschult werden müsse. Sie wird somit zum Kommunikator für Doris Freund, die gegenüber ihren Eltern diesen Wunsch aufgrund ihrer leistungskritischen Haltung nicht geäußert hätte.

Des Weiteren fällt sie in der Grundschule auf, wo sie sich - sie hatte sich bereits in der Vorschulzeit das Lesen beigebracht - nicht genügend ausgelastet fühlt. Wie bereits in der Kindergartenzeit ist diese Auffälligkeit ein Resultat aus Unterforderung. Bei einer persönlichen Ansprache des Lehrers, die durch die Demonstration von Lesefähigkeit während des Unterrichts initiiert wurde, wird sie sich allerdings der Konsequenz aus ihrer Auffälligkeit bewusst: Ihre entdeckte Begabung könnte einen Klassensprung bewirken, der wiederum eine Herauslösung aus der Klassengemeinschaft zur Folge haben könnte. Doris

⁴⁸ Üblicher Stichtag zur Einschulung ist der 30. Juni; alle Kinder, die danach erst ihr sechstes Lebensjahr vollenden, werden erst im darauffolgenden Sommer eingeschult (vgl. FERTIG/KLUVE 2005, pp. 4f.)

Freund, die die Klassengemeinschaft nicht aufgeben möchte, verschleiert nun aufgrund dieser Verlustangst erstmalig auch im bildungsinstitutionellen Kontext ihre Fähigkeiten und schafft es, die durch die Preisgabe ihrer Fähigkeiten *außer Kontrolle* geratene Situation zu reparieren. Trotzdem fällt sie den Lehrkräften weiterhin auf. Es gelingt ihr nicht, vollständige *Kontrolle* über ihr Verhalten auszuüben, welches nach wie vor durch Langeweile geprägt ist. Erst durch die tatsächliche Realisierung des befürchteten Vorschlags der Professionellen an die Eltern und die dadurch zum Ausdruck gebrachte Gegenhaltung der Eltern, in eine andere Klasse zu springen, lernt Doris Freund, sich bis zum Ende der Grundschulzeit trotz weiterhin bestehender Langeweile anzupassen. Dazu muss sie die Langeweile als Bedingung für diese Anpassung akzeptieren. Da sich auch die Eltern gegen einen Klassensprung aussprechen, kann sie die Strategie der Anpassung schließlich realisieren. Die ‚*Verlaufskurve der Identitätsdissonanz*‘, die zuvor nur im Kontext der Familie ihre Wirkung zeigte, wird nun auch im bildungsinstitutionellen Bereich deutlich.

Doris Freund erzeugt mit dieser Strategie zwar bis zum Ende der Grundschulzeit keine sonderlichen Auffälligkeiten mehr, sticht aber weiterhin mit ihren besonderen Fähigkeiten hervor, so dass die Lehrpersonen kleinere Interventionen - wie etwa den Vorschlag ein Instrument zu erlernen - einleiten, um ihrer Begabung auch innerhalb der bisherigen Klassenstufe gerecht zu werden. Diese Interventionen haben eine große Bedeutung für ihre weitere Bildungskarriere. So erwirbt sie durch diese besonderen Förderungsmaßnahmen neben dem Habitus des Bildungsbürgertums auch elementare Lernstrategien wie Fleiß und Durchhaltevermögen, die ihr später zum erfolgreichen Abschluss ihres Studiums verhelfen. Mit der ‚*Verlaufskurve der Identitätsdissonanz*‘ im bildungsinstitutionellen Kontext geht eine Orientierung an Bildungsinstitutionen einher, die eine Vernachlässigung des Freizeitbereiches nach sich zieht. So steht in ihrer Erzählung das *institutionelle Ablaufmuster der Schulkarriere sowie der Berufsbiografie* eindeutig im Mittelpunkt.

Die Interventionen der Lehrerschaft weisen auch darauf hin, dass Doris Freund weiterhin trotz erlernter Anpassung *keine vollständige Kontrolle* über ihr Verhalten ausüben kann. Durch diese Beschreibung zeigt sich, dass das Merkmal

der Auffälligkeit von ihr *bedingt kontrollierbar* ist: So kann sie wie zuvor beschriebene Auffälligkeiten durch Störungen provozieren und diese Provokationen wieder ablegen; sie schafft es jedoch aufgrund der Aufmerksamkeit der Lehrerschaft nicht, die Zuschreibung der Begabung seitens der pädagogischen Professionellen von sich zu weisen.

Gegen Ende der Grundschulzeit fällt sie erneut auf, ihr gelingt es jedoch, das Verhalten zu *kontrollieren*. Nach Erläuterung der bisherigen ‚*Verlaufskurve der Identitätsdissonanz*‘ sowohl im bildungsinstitutionellen als auch im familiären Kontext kann es kein Zufall sein, dass die Eltern im Gegensatz zur pädagogischen Profession auf das Ergebnis eines Leistungstests, welcher bei den Viertklässlern vorgenommen wurde und in dem Doris Freund herausragend abschneidet, nicht adäquat reagieren. Mit diesem Testergebnis wird die bislang vermutete Intelligenz bestätigt, die Doris Freund jedoch durch ihr Umfeld bereits wesentlich früher zugeschrieben wurde.

Spätestens beim auf den Test folgenden Gespräch zwischen der Lehrerin und den Eltern wird durch den angestellten Vergleich zwischen den Leistungen Doris Freunds und denen der Klassenkameraden eine binäre Schematisierung erzeugt, die sich maßgeblich in ihrer Denkstruktur durch die Klassifikationen in ‚Ich und Andere‘ sowie ‚Anormalität versus Normalität‘ widerspiegelt. Somit hat sie die Fremdzuschreibung der pädagogischen Profession übernommen und in ihr Selbstbild integriert.

Die Reaktion der Eltern auf die Zuschreibung der Begabung seitens der Lehrerin zeigt, dass die Eltern konstant sowohl im familiären als auch im bildungsinstitutionellen Bereich die *Verlaufskurve* maßgeblich beeinflussen, die Doris Freund zunächst durch ihre starke und im Zuge des Lernprozesses der Anpassung dann durch ihre gemäßigte Auffälligkeit (sie störte leicht im Unterricht) im bildungsinstitutionellen Bereich zu *bearbeiten* versucht:

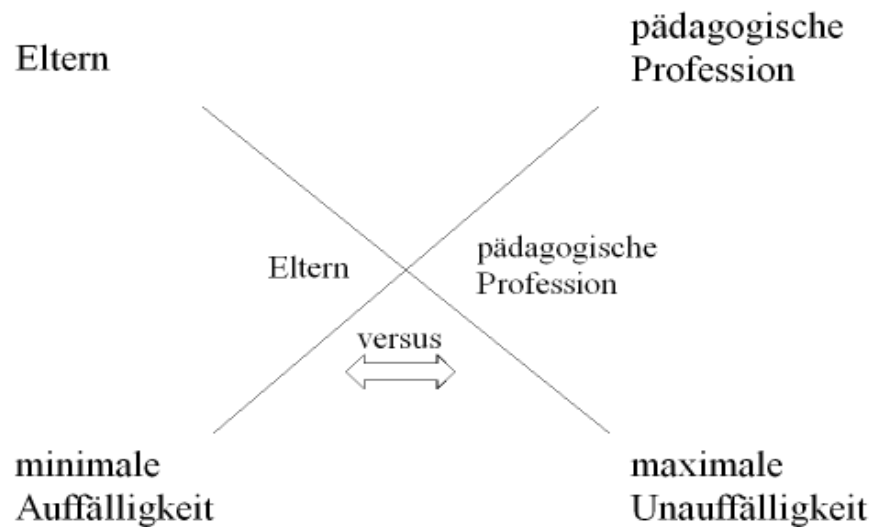


Abbildung 3: Der Umgang Doris Freunds mit Auffälligkeiten bei Eltern und Pädagogen⁴⁹

Mit der gemäßigten Auffälligkeit gelingt es ihr, dem Lehrpersonal weiterhin ihre Leistungsstärke und somit eine Nähe zum leistungsorientierten bildungsbürgerlichen Milieu zu signalisieren, welchem die Lehrerschaft zum Großteil entstammt und von dem sie sich gemäß ihrer bisherigen Erfahrungen – ob unbewusst oder nicht – Förderung verspricht. Durch die Gemäßigkeit fällt sie dennoch nicht so stark aus dem Rahmen, dass sich die Lehrer zu weiteren Interventionen gezwungen sehen. Gleichzeitig grenzt sie sich damit von den Gleichaltrigen ab. Ihre Anpassung sowohl im familiären als auch im bildungsinstitutionellen Kontext ist im Zusammenhang mit den bereits weiter oben erläuterten, soziokulturell bedingten Ängste und Horizonte der Eltern zu sehen. Gleichzeitig spiegelt sich in der Reaktion der Eltern auf diese formelle Begabungszuschreibung ein positives Begabungsbild wider, aus dem heraus sie eine unproblematische bildungsinstitutionelle Karriere vermuten.

Wie bereits gegen Ende der Kindergartenzeit, so schafft sie auch hier, das Lehrpersonal mittels ihrer Fähigkeiten sowie durch ihre Auffälligkeit als Kommunikator für sich zu gewinnen. Die Situation unterscheidet sich jedoch in der Hinsicht von der Situation gegen Ende der Kindergartenzeit, als dass sie nun konkret ihren Willen äußert. Falls sie ihren Willen tatsächlich gegenüber den

⁴⁹ Quelle: eigene Darstellung

Eltern zeigt, so dokumentiert sich hierin ein erster Sozialisationsbeziehungsweise Abnabelungsprozess vom Elternhaus. In diesem Moment wird somit sowohl die Strategie der Anpassung während der Grundschulzeit als auch die Strategie der Anpassung in der Familie aufgehoben. Die Lehrerin unterstützt sie dabei, ihre Wunschvorstellung zu realisieren.

Mit dem Wechsel auf das Gymnasium, dem die Eltern eher widerwillig zustimmten, vollzieht sie gleichsam den Übertritt in eine ihr bisher fremde soziale Welt. Somit entfernt sie sich durch ihre Leistung erstmalig vom Herkunftsmilieu der Eltern, die sich dieser Distanzierung hilflos gegenüber stehen sehen.

Trotz des Gymnasialbesuches ihrer Tochter scheinen die Eltern den *berufsbiografischen Entwurf* für sie, in einer Bank oder Verwaltung tätig zu werden, nicht aufgegeben zu haben. Das Abitur als selbstverständlichen Abschluss eines Gymnasiasten scheint für die Eltern und insbesondere für den Vater nicht ebenso selbstverständlich zu sein. Der Vater birgt aufgrund seiner konservativen Einstellung bezüglich Schulerfolg und Partnerschaft noch einmal besonderes Konfliktpotential. Aufgrund dessen kommt es kurz vor Erwerb der mittleren Reife erneut zu Konflikten zwischen Doris Freund und ihren Eltern, die diesen gegenüber ihren unbedingten Willen das Abitur zu machen zum Ausdruck bringt. Diese Willensäußerung stellt einen weiteren Akt der Loslösung vom Elternhaus dar, der möglicherweise dadurch erleichtert wird, dass sie zu diesem Zeitpunkt bereits die Lebensphase der Adoleszenz erreicht hat und somit nicht mehr primär an den Eltern, sondern an Peers und jugendlichen Liebesbeziehungen orientiert ist. Mit der sozialisationsbedingten Orientierung an Peers während der Gymnasialzeit *schlägt die bisherige Prozessstruktur maßgeblich um*:

Während Doris Freund in ihrer bisherigen Schulbiografie durch ihre Begabung durchweg positiv aufgefallen war, muss sie nun die leidvolle Erfahrung machen, dass sie mit ihren Leistungen zwar weiterhin Bewunderung bei der Lehrerschaft erntet, dessen Kehrseite jedoch die fehlende Anerkennung von sogenannten Freunden ist, die ihr Strebertum unterstellen. Um bei diesen anerkannt zu sein und somit einer weiteren *Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential* sowie dem bisher bereits entstandenen *Erleidensprozess* entgegenzuwirken, muss sie ihre Strategie der gemäßigten Auffälligkeit im bildungsinstitutionellen Bereich durch die Strategie der Anpassung an Peers ersetzen, in dem sie ihre Fähigkeiten

verschleiert und schlechte Schulleistungen produziert. Somit ist sie dazu gezwungen, die Auffälligkeiten in Form von guten Noten unter Inkaufnahme biografischer Kosten in Form von schlechten Schulleistungen zu unterbinden. Daraus folgt, dass sie sich nun mit anderen Mitteln gegen die elterliche Haltung zur Wehr setzen muss als mittels der pädagogischen Profession als Kommunikator. Im Gegensatz zur Erzählung über die Grundschulzeit bleiben dann auch prompt Erzählungen über Reaktionen pädagogischer Professioneller aus. Mit dem Abfallen der schulischen Leistungen kann sich Doris Freund in die Klassengemeinschaft beziehungsweise den Freundeskreis reintegrieren. An der schulischen Leistungsentwicklung wird ebenso wie im Zusammenhang der Konflikte mit den Eltern ein *Umschwung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘* im bildungsinstitutionellen wie im familiären Kontext deutlich, das heißt, dass sie sich nun nicht weiter an den Erwartungshaltungen der Institution Schule sowie der Eltern anpasst; sondern, dass sie ganz im Gegenteil ihre bereits von Beginn an positiven Leistungen mehr oder weniger bewusst verschlechtert, um eine Anerkennung bei den Peers zu bewirken. Gleichzeitig setzt sie mit dieser Umorientierung die Loslösung vom Elternhaus in Gang. Mit der Anpassung an die Peers gelingt es ihr schließlich, die *Verlaufskurve kurzzeitig stillzulegen*. In der weiteren Erzählung tritt diese nicht mehr zum Vorschein. Die aus diesem Umschwung der Verlaufskurve heraus resultierenden schlechten Schulleistungen hindern Doris Freund jedoch nicht daran Abitur zu machen, was sie letztlich mit dem Durchschnitt von 2,7 besteht.

Die veränderte Verlaufskurvenausprägung bewirkt nun endgültig, dass sie gegenüber ihren Eltern selbstbewusst auftritt:

Diese versuchen nach dem Abitur erneut den Willen ihrer Tochter zu einem Studium mit Gegenargumenten zu brechen. Ihrem Argument der fehlenden Finanzierungsmöglichkeit kann Doris Freund jedoch eine Gesetzesrecherche mit dem Resultat der Finanzierungsmöglichkeit durch das BAföG entgegensetzen, die sie in ihrem Entschluss zu einem Studium stärkt und ihr Selbstbewusstsein im Auftreten gegenüber den Eltern verschafft. Sie demonstriert damit soziokulturelles Wissen, welches sie sich höchstwahrscheinlich im sozialen Umfeld des Gymnasiums angeeignet hat und über das die Eltern milieubedingt nicht verfügen oder aber für das sie sich aufgrund fehlender Aufstiegsmotivation

nicht interessieren. Im Zusammenhang mit der Entscheidung für ein Studium wird schließlich auch deutlich, dass auch zu dieser Zeit die Eltern mit berufsbiografischen Entwürfen an ihre Tochter herantreten. Mit ihrer Entscheidung, Maschinenbau zu studieren, kommt sie diesen Entwürfen der Eltern jedoch nicht nach. Gleichzeitig zeigt sich im elterlichen Wunsch eines sozialen akademischen Berufes für ihre Tochter, dass sie ihre berufsbiografischen Entwürfe dem Bildungsabschluss ihrer Tochter anzupassen versuchen, allerdings lediglich im Rahmen von Berufen, unter denen sie sich etwas vorstellen können. Unter dem Studiengang Maschinenbau konnten sie sich hingegen nichts vorstellen, wie Doris Freund selbst feststellt.

Sie kann sich schließlich vor Beginn des Studiums in einer Schlosserei der Wahl ihres Studienfaches vergewissern, während die Eltern mit erneuten Gegenargumenten bezüglich der Studienwahl an sie herantreten.

Diesem kritischen Umfeld kann sich Doris Freund erst durch eine räumliche Trennung mittels eines Umzugs an den Studienort entziehen. Die *Verlaufskurve scheint endgültig ausgeschaltet* zu werden.

Doris Freund genießt die durch die räumliche Distanzierung vom Herkunftsmilieu entstandene Freiheit von Anpassungszwängen und durch die Finanzierung durch BAFöG und Nebentätigkeiten neu hinzugewonnenen Statussymbole und die dadurch bedingte *Habituserfahrung des Bildungsbürgertums*, die sie von ihrem Herkunftsmilieu abgrenzen. Parallel zur Studienzeit lernt sie ihren Ehemann kennen und verlobt sich mit diesem.

Die berufliche und familiäre Rahmung

Der positiv wahrgenommenen Studienzeit schließt sich die Berufstätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit geplanter Promotion an, bei der Doris Freund hingegen negative Erfahrungen macht. Maßgeblich verantwortlich für diese negative Erfahrung ist aus ihrer Sicht ihr Vorgesetzter beziehungsweise Professor, der in ihren Augen keine stichhaltige Theorie lehrt und dem sie mitsamt dem zugehörigen Lehrstuhlkollegiums Unwissenschaftlichkeit unterstellt. Entsprechend der bereits aufgedeckten ‚binären Schematisierung‘ zeigt sich mit der misslichen Situation erneut das Denkmuster ‚Ich und Andere‘, was ihr durch die Reaktion der Umwelt auf ihre Begabung sowie spätestens durch das Gespräch zwischen Eltern und Lehrerin im vierten Schuljahr latent vermittelt worden war.

Die stillgelegt geglaubte ‚*Verlaufskurve der Identitätsdissonanz*‘ scheint in dieser Situation wieder aufzuleben. Doris Freund ist unfähig, mit den ihrer Meinung nach fehlenden Kenntnissen des Professors umzugehen. Zudem hat sie gelernt, institutionelle Orientierungsmuster zugunsten von Anerkennung aufzugeben (so etwa zugunsten der Anerkennung von Peers zu Schulzeiten). Vermutlich hält sie auch das Denkmuster der Abgrenzung von einem kooperativen Gespräch mit dem Vorgesetzten zur Klärung der Situation ab.

Diese berufliche Krise führt zu einem *Zusammenbruch ihrer Handlungsorientierung*, den sie mittels der Suche nach einer anderen Stelle bearbeitet. Somit setzt sich die Verlaufskurve im beruflichen Kontext fort.

Im selben Zeitraum dieser beruflichen Krisenerfahrung wird sie ungeplant schwanger. Anstelle eines beruflichen Neubeginns tritt die Mutterschaft und somit das familiäre Ablaufmuster zum Vorschein, mit der sie jedoch schon bald ebenso unzufrieden ist. Die zeitliche Nähe von beruflicher Unzufriedenheit, Mutterschaft und schließlich der Unzufriedenheit mit der Rolle als Mutter, die sie sich mit der beruflichen Unzufriedenheit erklärt, ist ein Hinweis darauf, dass die ungeplante Schwangerschaft sowie die Unzufriedenheit in der Mutterrolle ein *situatives Bearbeitungsschema* der beruflichen Unzufriedenheit darstellen, welches zu erneuter Anhäufung von Verlaufskurvenpotential führt. Die familiäre Unzufriedenheit versucht sie schließlich durch eine erneute Arbeitsplatzsuche zu *bearbeiten*. Dieser Kontrollversuch gelingt - Doris Freund findet eine neue Arbeitsstelle. Die dadurch erfolgte *Restabilisierung der Verlaufskurve* hält jedoch nicht lange an: Während der zweiten, diesmal geplanten, Schwangerschaft verliert sie ihre berufliche Tätigkeit aufgrund einer betriebsbedingten Kündigung und ist erneut unglücklich mit ihrer Situation als Vollzeitmutter, die sie sich mit der Vorbildfunktion der Eltern erklärt, für die die Arbeit grundsätzlich vorrangig zur Familienarbeit gestellt gewesen sei. Hierbei tritt ein illusionäres Deutungsmuster Doris Freunds zutage, denn im Anschluss daran stellt sie heraus, dass die Eltern sie dennoch maßgeblich unterstützt hätten, obwohl dem - wie in der strukturellen Beschreibung herausgearbeitet wurde - offensichtlich nicht so war. In dem sie nun krisenhaftes Erleben in Verbindung mit einer Vollzeitmutterschaft verspürt, zeigt sich, dass sie die Orientierung an Leistungskategorien fortführt, die bei ihr mit einer Abwertung des Familiären verbunden ist. Gleichzeitig tritt erneut eine

Orientierung am sozialen Habitus des Bildungsbürgertums zum Vorschein, welches ebenfalls leistungsorientiert ist. Parallel dazu folgt sie jedoch auch dem lebenszyklischen Ablaufmuster der traditionellen Frauenbiografie, welches zu einer *weiteren Anhäufung von Verlaufskurvenpotential* beiträgt, da sie sich durch die Kinder an der beruflichen Entwicklung gehindert sieht und entgegen ihres Willens dem Familienbild des Herkunftsmilieus folgt.

Das *illusionäre Deutungsmuster* Doris Freunds bezüglich ihrer Eltern und damit verbunden auch ihres Anpassungsbestrebens ist, neben fehlenden Normalisierungsstrategien ihrer Begabung durch Gleichgesinnte, verantwortlich dafür, dass ein Reflektieren eigener Verhaltensweisen und diesbezüglich ein möglicher Wandlungsprozess Doris Freunds ausbleibt. Der Reproduktion der elterlichen Arbeitsmoral in ihrer eigenen Biografie, welche positive Gefühle im Zusammenhang mit Familienarbeit maßgeblich verhindert, kann sie somit genauso wenig entfliehen wie dem Denkmuster der binären Schematisierung infolge der Zuschreibung von (Hoch-)Begabung, was ihr beruflich das Gefühl einer Sonderstellung vermittelt, die sie jedoch nicht per 'se hat. Im Gegensatz zur Schulzeit steht sie nicht mehr unter der Obhut einer wohlwollenden pädagogischen Profession, die ihr dabei hilft, Konflikte aus dem Weg zu räumen. Die Erkenntnis darüber ist jedoch notwendig dafür, dass sie ihr Begabungsbild relativiert und auch Familienarbeit positiv annehmen kann, wodurch sich der Zyklus der Familie und der des Berufes vereinbaren ließen. So wird ihr Gefühl, nicht wie die Anderen zu sein, durch den ausbleibenden Wandlungsprozess noch zementiert.

Folgende Punkte sind zentrale Themen der Biografie, die die *Prozessstruktur der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘* maßgeblich prägen:

1. der soziale Aufstieg und die daraus resultierenden Konflikte mit dem Elternhaus sowie die Hindernisse auf dem Weg der aufstrebenden Bildungsbürgerin bei gleichzeitiger Zuschreibung einer besonderen Begabung durch das außerfamiliäre soziale Umfeld
2. das binäre Schema in ‚Ich und Andere‘, was zu der Annahme eines Begabungsbildes in Differenz zu Anderen führt

Da jedoch ihre berufliche Erwartungshaltung unverändert hoch ist und sie weiterhin Familienarbeit geringschätzt, *kontrolliert* sie das krisenhafte Erleben der Vollzeitmutterschaft erneut durch die ihr hoffnungsspendende Perspektive eines Quereinstiegs in das Berufsschullehramt. Um dieses Berufsbild der Lehrerin für sich annehmen zu können, muss sie zunächst versuchen, es positiv für sich umzudeuten und somit die bis dahin bestehenden Vorbehalte abbauen. Aufgrund der ihrer Einschätzung nach viel zu guten Leistungen für diesen Beruf hatte sie jenen gar nicht erst für sich in Betracht gezogen.

Eine weitere ungeplante Schwangerschaft, diesmal mit Zwillingen, führt zu einem raschen Verlust der durch die Perspektive des Berufsschullehramt gerade erst wieder errungenen *Kontrolle über die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘*. Doris Freund fühlt sich durch die weitere Schwangerschaft in eine tiefe Krise gestürzt, der sie aufgrund der hohen Kinderanzahl zunächst kaum noch zu entkommen weiß. Sie entschließt sich trotz Schwangerschaft dazu, die Option des Quereinstiegs zu verwirklichen und somit die *Verlaufskurve erneut zu kontrollieren* und bewirbt sich noch währenddessen als Berufsschullehrerin. Der Lehrerberuf mit seinen Arbeitszeiten sowie der Arbeitsplatzsicherheit bieten ihr die Möglichkeit, Familie und Beruf endlich miteinander vereinbaren zu können. Zudem kommt sie damit den beruflichen Wünschen der Eltern doch noch nach. Tatsächlich wird sie trotz ihrer Schwangerschaft eingestellt und vereidigt, womit sie die *berufliche Fallkurve* zum wiederholten Male bearbeiten kann. Während der anschließenden dreijährigen Elternzeit genießt sie erstmalig den Komfort, sich mit dem Hintergrund eines gesicherten Arbeitsplatzes der Familienarbeit widmen zu können. Diese kann sie mit dieser Perspektive nun als Herausforderung ansehen, allerdings nur solange, wie sie Unterstützung durch Au-Pairs genießt. Nachdem sie jedoch nach einem anfänglich verheißungsvollen Start nach dem fünften Au-Pair keine Lösungsmöglichkeit mehr in dem Modell sieht, ist sie mit Haushalt und Kindern für ein Jahr erstmalig als Vollzeithausfrau auf sich alleine gestellt, was ihr zu Selbstvertrauen verhilft und zu einer *Restabilisierung der Verlaufskurve* beiträgt. Verschiedene Belastungen, wie das Wegfallen der Au-Pairs, die Renovierung und der Umzug im Zusammenhang mit dem Kauf eines Hauses, bewirken jedoch schon bald einen weiteren *Kontrollverlust über die*

Verlaufskurve, der sich nun zudem körperlich auswirkt und somit eine ganz neue Qualität erreicht.

Diese *Verlaufskurventransformation in das Physische* ist bedingt durch die Teilnahme an einem IQ-Test, die sie damit begründet, dass sie schon über einen sehr langen Zeitraum keine Signale mehr bezüglich ihres IQs erhalten habe. Der seelische Auftrieb, der dieses erneut positive Resultat mit sich bringt, zeigt schließlich, dass der IQ-Test als *Bearbeitungsstrategie der Fallkurve* interpretiert werden kann. Durch die nun professionell zertifizierte Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ als Ergebnis aus dem IQ-Test entwickelt sie nach langer Zeit beruflicher und familiärer Unzufriedenheit wieder ein positives (Begabungs-)Selbstbild, welches aber gleichzeitig von dem Gefühl durchmischt ist, aus der ihr zertifizierten Begabung etwas machen zu müssen beziehungsweise bislang nicht zufrieden stellend viel gemacht zu haben. Bei dieser Feststellung schlägt erneut die negative Einstellung zur Familienarbeit durch, die ihrer Meinung nach offensichtlich nicht zum Repertoire einer ‚Hochbegabten‘ zählt. Gleichzeitig drückt sich hierin die Exklusivität ihres Begabungsselbstbildes aus, aus dem sie für sich selbst den Anspruch ableitet, gesellschaftlich relevantes leisten zu müssen. Aus ihrer negativen Haltung zur Familienarbeit resultiert, dass sie diese nicht für gesellschaftlich relevant hält.

Dieser Anspruch führt zu einer *Fortsetzung des körperlichen und psychischen Erleidensprozesses* in Form einer Schilddrüsenfunktionsstörung, einer Gewichtszunahme sowie einer Depression. Hiermit erweist sich erneut die *Instabilität der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘* und die nur kurze Wirksamkeit des IQ-Tests als *Bearbeitungsstrategie*, durch die die *Fallkurve* letztlich noch beschleunigt und ins Physische transformiert wurde.

Einen weiteren *Bearbeitungsversuch der Fallkurve* stellt schließlich die Muttergenesungskur dar, die sie dazu nutzt, über zukünftige Tätigkeitsfelder von gesellschaftlicher Relevanz zu reflektieren. Die diesbezüglich von ihr aufgezählten Aktivitäten wie das Verfassen eines Buches, ein weiteres Studium oder die Fortführung ihres musikalischen Engagements zeugen dabei möglicherweise von der Integration gesellschaftlicher Erwartungen in das Selbstbild Doris Friends, deren bisherige Nichterfüllung sie durch einen

biografischen Neuentwurf im Rahmen der Mutterschaftskur zu *bearbeiten* versucht. Trotz der ausreichenden Reflexionszeit im Rahmen dieser Kur kann sie die Ursachen für ihre berufliche sowie familiäre Unzufriedenheit nicht ergründen, womit die *Bearbeitung der Verlaufskurve* folglich erneut nur kurzzeitig wirksam ist. Sie scheint jedoch zu spüren, dass in dieser Hinsicht noch erhöhter Reflexionsbedarf besteht. So weist nicht nur ihre ausgiebige Erzählung sowie das Stocken dieser an entsprechenden Stellen, sondern auch die eilige Ausmachung des Interviewtermins zum nächstmöglichen Zeitpunkt (der die Geburtstagsfeier ihrer Zwillinge darstellt) auf diesen Reflexionsbedarf hin.

Ein erneuter *Ausbruch der Fallkurve* kann letztlich durch das Angebot der Mutter Doris Freunds, die Kinder zu betreuen, verhindert werden, die dazu ihre Arbeitsstelle aufgibt. Hierin zeigt sich entgegengesetzt ihrer Darstellung, dass der Mutter die Familie nicht unwichtig zu sein scheint. Gleichzeitig erkennt sie mit der Annahme des Betreuungsangebots der Mutter den soziokulturellen Habitus von Familien aus dem bäuerlichen Herkunftsmilieu an, der durch den Zusammenhalt der Familie in schwierigen Situationen gekennzeichnet ist und der sich schon darin andeutete, dass sie mit ihrem Mann vor Geburt der Kinder in die Nähe des Elternhauses zog. Zusätzlich erhält sie zukünftig Unterstützung von ihrem Ehemann, der seine Vollzeitstelle auf Teilzeitarbeit zu reduzieren plant. Die Tatsache, dass der Ehemann - abgesehen von seiner Funktion als Unterstützer und Familiengründer - in der Erzählung Doris Freunds so gut wie nicht erwähnt wird, zeugt des Weiteren von ihrem berufsbiografisch orientierten Relevanzsystem und einer Vernachlässigung des Familiären.

Letztlich kann sie zwar den Einstieg in das Berufsleben aufgrund des familiären Zusammenhalts vollziehen und eine Vereinigung der beiden Zyklen von Familie und Beruf scheint endlich zu gelingen, jedoch wird sich die *Fallkurve* fortsetzen und solange die dominante Prozessstruktur ihrer Biografie bleiben, wie Doris Freund den oben genannten *Wandlungsprozess* und damit verbunden eine Normalisierung ihres Begabungselbstbildes nicht vollzogen hat.

Das Fortschreiben ihres Denkmusters hat durch die Zuschreibung der ‚Hochbegabung‘ bei den Kindern bereits begonnen.

In der Abbildung ‚Die Prozessstruktur der Verlaufskurve in der Biografie Doris Freunds‘, die aufgrund ihrer Dimension in den Anhang dieser Arbeit verortet wurde, wird die biografische Gesamtformung Doris Freunds anhand der dominierenden Verlaufskurven überblicksartig veranschaulicht.

6.5.2 Wissensanalyse

Doris Freunds Erzählung weist in Bezug auf den sozialen Aufstieg aus dem bäuerlichen Herkunftsmilieu bereits Reflexions- und Verarbeitungsprozesse auf. Sie weiß um diesen sozialen Aufstieg und ist sich sowohl der soziokulturellen Merkmale und Normalformerwartungen des Herkunftsmilieus wie auch der akademisch Gebildeten bewusst, in deren Kreise sie aufsteigen konnte. Allerdings zeigt sich durch ihre Erzählung auch, dass sie aufgrund ihres anormalen Begabungsselbstbildes infolge der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ und damit einhergehend der binären Schematisierung in ‚Ich und Andere‘ Schwierigkeiten hat, Begabungen anderer einzuschätzen und mit diesen umzugehen. Dies erkennt Doris Freund nicht. Sie erkennt des Weiteren nicht, dass ihre familiäre Unzufriedenheit sowie ihr beruflicher Misserfolg aus eben jenem anormalen Begabungsselbstbild resultieren.

Ebenfalls großen Reflexionsbedarf hat sie weiterhin in Bezug auf die Strategie der Anpassung an die Eltern und andere signifikante Andere, die vom Wunsch der sozialen Integration geprägt sind.

Die Schilderung der beruflichen Krisensituation am Lehrstuhl legt zudem offen, dass sie diesbezüglich oberflächlichen Erklärungsansätzen folgt und somit Schwierigkeiten hat, diese Krisensituation reflexiv zu bearbeiten.

Die Erzählinhalte sind offensichtlich von dem Vorsatz geleitet, alles das zu erzählen, „was wichtig ist“ (Zeile 96). Teils greift sie dabei auf Erzählungen aus zweiter Hand zurück (Zeile 101f./852), die sie als Fakten in ihren Wissensbestand integriert und die letztlich auch maßgeblich zur Übernahme von Fremdbildern in das Selbstbild und somit zur Identitätskonstruktion beitragen.

Selbstbild

Doris Freund sieht sich als intelligente, selbstbewusste und moderne Frau, die entgegen aller Hürden einen Aufstieg aus dem bäuerlichen Herkunftsmilieu, hin in die leistungsorientierte Bildungsschicht geschafft hat. Ihre Intelligenz sieht sie dabei als Gabe, die ihr allerdings im zwischenmenschlichen Bereich aufgrund von Neid oder Unverständnis der Anderen immer wieder Probleme bereitet.

Das Selbstbild Doris Freunds wird maßgeblich durch die Zuschreibung von Begabung durch das außerfamiliäre Umfeld sowie deren formale Bestätigung im Rahmen eines professionell durchgeführten Intelligenztests geprägt. Aus der Zuschreibung von Begabung durch das Umfeld entwickelt sie das Selbstvertrauen, mit Hilfe dessen sie sich später gegen die soziokulturell bedingten Aufstiegsbarrieren ihres Herkunftsmilieus durchzusetzen vermag. Zudem entwickelt sie das Gefühl, etwas Besonderes zu sein und sich dadurch von anderen abzugrenzen.

Eigentheorie

Auf Basis der bislang bereits erfolgten Reflexions- und Verarbeitungsprozesse entwickelt Doris Freund die Eigentheorie, dass sie nicht auffallen möchte und aufgrund dessen ihre Begabung verschleiert. Damit ist sie sich bewusst, dass sie in ihrem Umfeld Aufmerksamkeit aufgrund ihrer Begabung erzeugt, die sie wegen der Reaktionen der Anderen häufig dazu veranlasst, ihre Fähigkeiten zu verschleiern.

So kann sie sich ihre Anpassungsstrategie im außerinstitutionellen Umfeld genauso wenig erklären wie die Haltung der Eltern selbst. Dass ihr eine Eigentheorie dazu fehlt, das kommt in der Erzählung zum Ausdruck, indem sie

1. das aus der Haltung resultierende Verhalten der Eltern renormalisierend hinweg erklärt und somit verharmlost
2. das Verhalten der Eltern auf äußere Umstände zurückführt und somit außerhalb des elterlichen Verantwortungsbereiches stellt
3. keine Erklärung für ihre Anpassungsstrategie hat.

So erklärt sie sich die bis in die Sekundarstufe I hineinreichende Anpassung an die familiären Wunschvorstellungen damit, dass Begabung in ihrer Familie nichts Besonderes darstellt, weshalb sie dort nicht aufgefallen sei. Zwar erkennt sie den Zusammenhang zwischen dem soziokulturellen Hintergrund der Eltern und deren Einstellungen zur Leistung, dieser dient ihr jedoch an einigen Stellen der Erzählung als Rechtfertigung ihres Verhaltens, welches sie an anderen Stellen wiederum beschönigt und somit letztlich in seiner Bedeutung für ihre Entwicklung verkennt.

Auch fehlt ihr der Zugang zum Umschwung des Anpassungsbestrebens an die Peers, der zu einem drastischen Notenabfall in der Sekundarstufe I führt und den sie sich mit den Anforderungen durch Paukfächer erklärt.

Des Weiteren ist ihr die negative berufliche Entwicklung unerklärlich, die nicht mit ihrem Selbstbild als ‚Hochbegabte‘ übereinstimmt. Die Ursache dieser beruflichen Entwicklung sieht sie in ihrer Frauenrolle, mit der sie es einerseits in der Männerdomäne der Ingenieurwissenschaften schwer habe und durch die sie sich andererseits anhand von Geburten und Kinderbetreuung an einem aktiven Berufsleben gehindert sieht. Sie erkennt zwar, dass sie Divergenzen mit ihrem Chef hatte, sieht aber nicht, dass diese Divergenzen maßgeblich dadurch geprägt waren, dass sie ihm Unfähigkeit unterstellte. Die dem zugrunde liegende binäre Schematisierung in ‚Ich und Andere‘ als Folge der Zuschreibung von (Hoch-)Begabung und die Erfolggeknüpftheit an die eigene Person, die durch die Schematisierung zwangsweise zu einer Abwertung der Anderen führt, behindern sie entscheidender als der Umstand ihres Geschlechts an der Umsetzung einer erfolgreichen Berufskarriere und verursachen somit den Leidensprozess Doris Freunds. Aus der leistungsorientierten Erwartungshaltung an eine ‚Hochbegabte‘ in Kombination mit der von Doris Freund interpretierten negativen Haltung der Eltern zur Familienarbeit muss folglich auch die Bearbeitung der negativen Berufserfahrungen durch das Familienleben scheitern, welches ihr keine Erfüllung bietet.

7 Eckfall 2

7.1 Kurzportrait des Falls

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist Peter Weber⁵⁰ dreißig Jahre alt. Er ist nicht verheiratet und hat keine Kinder. Aufgewachsen ist er in einem akademisierten Elternhaus auf dem Lande. Wenige Wochen vor dem ersten Interview hat er seine Promotion abgeschlossen. Somit befindet er sich zu diesem Zeitpunkt in der Berufsfindungsphase.

Peter Weber wurde bereits im Grundschulalter auf seine Intelligenz getestet. Zahlreiche Förderbemühungen schulischer sowie privater Natur folgten daraufhin.

7.2 Settings der Datenerhebungen

Da im Falle Peter Webers dem regulären autobiografisch-narrativen Interview ein Nachinterview folgte und somit zwei Interviews erhoben wurden, werden die Settings der jeweiligen Datenerhebungen im Folgenden getrennt beschrieben. Näheres zum Umstand des Nachinterviews wird im Kapitel 7.5 ‚Die Notwendigkeit eines Nachinterviews und die Einbindung dessen in den Forschungsprozess‘ erläutert.

7.2.1 Setting des Erstinterviews

Kontaktaufnahme

Die Kontaktaufnahme zu Peter Weber erfolgte über eine elektronische Suchanzeige im e-mail Verteiler der Ehemaligen der Deutschen Schülerakademie. *„Die Deutsche SchülerAkademie ist eine Initiative des Vereins Bildung und Begabung e.V. zur Förderung von besonders leistungsfähigen und motivierten Jugendlichen. Zweieinhalb Wochen dauernde Akademien ermöglichen neben*

⁵⁰ Auch Peter Webers realer Name wurde anonymisiert.

intensiver Arbeit in den Kursen einen lebendigen Austausch motivierter Schüler aus ganz Deutschland.“⁵¹ Im Club der Ehemaligen der Deutschen Schülerakademie haben sich schließlich all diejenigen Teilnehmer der Schülerakademie zusammengeschlossen, die darüber hinaus an einem regen Austausch und den Kontakten zu Gleichgesinnten interessiert sind.⁵²

Stefan Köb, der mir am 16. Mai 2006 ein Interview gab, hatte mich auf den Club der Ehemaligen der Deutschen Schülerakademie aufmerksam gemacht, nachdem ich ihm von den Schwierigkeiten berichtet hatte, Personen zu finden, denen eine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben wurde und die nicht auch Mitglied im Verein Mensa e.V. waren. Per e-mail erhielt ich noch am selben Tag die e-mail-Adresse des Verteilers der Ehemaligen.

Ebenfalls am selben Tag setzte ich dort folgendes Gesuch hinein:

*Liebe Ehemaligen der Schülerakademie,
im Rahmen meiner Diplomarbeit untersuche ich Lebensentwürfe junger
hochbegabter Erwachsener.*

*Dazu suche ich noch Interviewpartner/innen im Alter von ca. 30 Jahren, die
nachweislich einen IQ von mindestens 130 Punkten haben (so ärgerlich es auch
ist, sich aus forschungsstrategischen Gründen an so eine eingengegte Definition
von Intelligenz halten zu müssen!).*

Die Daten werden selbstverständlich anonymisiert.

*Über Erwachsene mit Hochbegabung ist bislang kaum etwas bekannt. Dabei
existieren eine Menge Klischees über hochbegabte Erwachsene. Mit meiner
Arbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten, diese Klischees aufzulösen oder
zumindest eine valide Datengrundlage zu schaffen.*

*Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn Sie mich bei diesem Vorhaben
unterstützen würden und sich zu einem Interview bereit erklären würden.*

Bei Fertigstellung der Forschungsarbeit erhalten Sie ein Exemplar der Arbeit.

Vielen Dank und

⁵¹ CMS. Schülerakademie.de. URL: <http://www.schuelerakademie.de> (Zugriff am 15.07.2007).

⁵² Vgl. a.a.O..

mit freundlichen Grüßen,

Daniela Peterhoff

PS: Gerne können Sie mich auch persönlich unter der Telefonnummer

{Telefonnummer} kontaktieren.

Peter Weber meldete sich am 17. Mai 2006 per e-mail auf das Gesuch. Dabei teilte er mir vorab mit, dass er 29 Jahre alt sei, unmittelbar vor seinem letzten Examen stehe und laut einem Intelligenztest des Jahres 1982/83 einen IQ > 130 Punkte hätte. Außerdem wollte er den Zeitpunkt und Ort des Interviews wissen.

Ich antwortete ihm am 21. Mai 2006 wiederum per e-mail und begründete dies ihm gegenüber damit, dass ich in der Woche arbeitstechnisch überlastet gewesen sei. In dieser e-mail erfuhr er, dass er meines Erachtens genau in die gesuchte Zielgruppe passen würde. Zudem teilte ich ihm mit, dass das Interview persönlich durchgeführt werden müsse, er dafür Zeit mitbringen solle und der von ihm ausgewählte Ort über einen Stromanschluss verfügen soll, da während des Interviews eine Tonbandaufnahme angefertigt werden würde. In diesem Zusammenhang wies ich ihn nochmals darauf hin, dass seine Daten vollständig anonymisiert werden würden. Er erfuhr auch, dass ich eine Kopie eines Nachweises über die zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ benötige, die allerdings nicht in die Arbeit einfließt sondern mir lediglich als Nachweis im Falle einer Anfechtung der Originalität der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ bei meinen Interviewpartnern dient. Zum Ende der e-mail teilte ich ihm mit, dass ich bereit wäre, an seinen Wohnort anzureisen. Ich bat ihn, mir seinen Wunschtermin und Wunschort mitzuteilen, was er ebenfalls zeitnah tat. Dabei machte er deutlich, dass ein Interview noch im Mai unwahrscheinlich sei, da er mitten im Examen stehe und er seine Mutter sowieso erst darum bitten müsse, das Gutachten zu seiner ‚Hochbegabung‘ herauszusuchen. Wenn mich meine Erinnerung nicht trügt, so teilte er mir dies in einem kurzen Telefongespräch mit. In diesem fragte er auch kurz nach dem Grund, warum ich die Altersstufe der 30-jährigen suchen würde. Dies begründete ich mit der ursprünglichen Forschungsfrage, die berufliche Entwicklung von ‚Hochbegabten‘ untersuchen zu wollen. Dazu führte ich des Weiteren aus, dass ich diesen Forschungsfokus aufgrund des Mangels an

Berufserfahrung bei besonders Begabten dieser Altersstufe mittlerweile aufgegeben hatte.

Im Anschluss schlug ich ihm am darauf folgenden Tag als Interviewtermin den 16. Juni 2006 vor und teilte ihm mit, dass mir die Mittagszeit zur Anreise am besten passen würde.

Wir legten uns schließlich auf diesen Termin fest, an dem ich um 11:17h planmäßig in {B-Stadt} ankommen sollte. Am 13. Juni 2006 teilte mir Peter Weber per e-mail mit, dass es bei diesem Termin bleibe, er aber um 15h einen Termin in {B-Stadt} haben würde.

Einen Tag vor dem Interview, den 15. Juni 2006, teilte ich ihm die genaue planmäßige Ankunftszeit meines Zuges und meine Erkennungsmerkmale mit. Er kündigte an, mich am Bahnhof abholen zu wollen.

Interviewsituation

Mein Zug traf pünktlich im Bahnhof von X-Stadt ein. Bei meiner Ankunft war Peter Weber noch nicht da, kam aber dann unmittelbar. Wir gingen gemeinsam zu seinem Auto und unterhielten uns über sein Examen, da er erzählte, dass er einen Tag zuvor seine Examensparty hatte.

Die Autofahrt zu seiner Wohnung glich einer Sight-Seeing-Tour, bei der er mir alle Sehenswürdigkeiten, an denen wir auf dem Weg vorbeikamen, erläuterte. Er fuhr sogar einen kleinen Umweg, um mir eine besondere Sehenswürdigkeit eines Stadtteils in {B-Stadt} zu zeigen.

An seiner Wohnung angekommen, bewunderte ich erst einmal die Architektur der Wohnanlage, woraufhin er mir die historischen Zusammenhänge dieser erläuterte.

In seiner Wohnung angekommen, schloss ich das Diktiergerät an die Steckdose an und machte eine Testaufnahme, während er uns Getränke bereitstellte. Währenddessen fragte er mich nach meiner Forschungsmotivation, dem genauen Titel der Arbeit und sonstigen Relevanzen bezüglich des Interviews, woraufhin ich ihm verdeutlichte, dass ich nach einer Interviewmethode arbeite, bei der es am ertragreichsten sei, wenn der Interviewpartner möglichst wenig über Motivation, Titel, Lage etc. wisse. Ich kündigte aber an, ihm im Anschluss an das Interview mehr darüber zu berichten. Peter Weber wies mich in dem Zusammenhang noch einmal darauf hin, dass er um 15h einen Termin hätte, bekundete aber gleich

daraufhin, dass er davon ausgehe, dass die zur Verfügung stehende Zeit ausreicht. Für das Interview standen uns somit etwa drei Stunden zur Verfügung.

Er gab mir vorab schon einmal den Nachweis über seinen Intelligenzquotienten aus dem Jahr 1982/83 und kopierte mir einen Beitrag in einer Broschüre, der anonymisiert über ihn als damals ‚hochbegabtes‘ Kind handeln würde. Als Kind sei er Mitglied in einer Selbsthilfegruppe für ‚hochbegabte‘ Kinder und ihre Eltern gewesen, die ihm sehr gut getan habe. Das habe auch seine Mutter erkannt, die auf diese Gruppe aufmerksam geworden sei und dies unterstützt habe.

Er fragte, ob ich Hunger hätte oder ob ich erst im Anschluss an das Interview Lust hätte, etwas essen zu gehen. Wir einigten uns auf ein Essen nach dem Interview, da unser Hunger noch nicht allzu groß war.

Die Interviewatmosphäre mit Peter Weber kann als gelassen bezeichnet werden. Da er alleine lebte, bestand zu keiner Zeit das Risiko, die ungestörte Atmosphäre aufgeben zu müssen. Auch das Telefon blieb stumm.

Als Sitzmöglichkeiten standen eine Couch sowie ein Sessel zur Verfügung, die im rechten Winkel zueinander positioniert waren. Peter Weber nahm auf der Couch Platz und ich auf dem Sessel. Vor dem Interview saßen wir ca. zehn Minuten, um uns über den Reiz von {X-Stadt} zu unterhalten.

Kurz darauf startete ich die Tonbandaufnahme. Während des Interviews machte ich mir Notizen.

Zu diesem Zeitpunkt war es etwa zwölf Uhr. Das Interview dauerte ca. eineinhalb Stunden.

Nach dem Interview bedankte ich mich für das Interview und schaltete das Tonbandgerät ab. Peter Weber ging darüber hinaus weiter auf die Probleme der Berufswahlentscheidung ein, die bei zum Zeitpunkt des Interviews aktuell waren. Er kam erneut auf das Mittagessen zu sprechen, woraufhin er mir vorschlug, mir eines seiner Lieblingslokale zu zeigen, was ich gerne annahm. Dabei wollte er mir in einem ein Bild von dem Stadtteil von {X-Stadt} vermitteln, indem er lebte.

Während des Essens unterhielten wir uns zum größten Teil über das deutsche Rechtssystem und die Gesetzesgebung, zu einem Großteil aber auch über methodische Fragen wissenschaftlichen Arbeitens, was auch eine ausführliche Information über die Methode meiner Arbeit einschloss, an der er sehr interessiert

zu sein schien. Auch unterhielten wir uns über die Vorzüge qualitativer Forschung. Im Kontext dessen informierte ich ihn noch einmal eingehend darüber, was mit seinen Daten geschehen würde.

Im Anschluss an das gemeinsame Mittagessen, das aufgrund des Termindrucks Peter Webers schließlich beendet werden musste, brachte er mich zum Bahnhof. Ich bedankte mich noch einmal für das Interview und die freundliche Aufnahme und kündigte an, dass wir wieder voneinander hören würden, wenn die Arbeit fertig gestellt sei.

7.2.2 Setting des Nachinterviews

Kontaktaufnahme

Am 23. April 2007 nahm ich per e-mail erneut Kontakt zu Peter Weber auf, um ihn um ein Nachinterview zu bitten. Seit dem letzten Interview, welches nun fast ein Jahr zurücklag, hatten wir einmal kurzen e-mail-Kontakt, in dem ich ihn fragte, ob er Mitglied im Verein Mensa e.V. sei. Kurz vor der erneuten Kontaktaufnahme im April 2007 bat ich ihn um seine Einwilligung, mir ausgehändigte Dokumente in den Anhang der Arbeit hängen zu dürfen.

Peter Weber willigte schließlich bereits einen Tag nach meiner Anfrage zu einem Nachinterview per e-mail ein, bat mich in dieser e-mail jedoch darum, ihn anzurufen um einen genauen Termin zu vereinbaren. Noch am selben Tag rief ich ihn an. In diesem Gespräch teilte er mir mit, dass er das darauffolgende Wochenende ohnehin in Köln sei und mir somit die Fahrt nach {B-Stadt} erspart bliebe, da Köln im unmittelbaren Radius meines Wohnortes liegt. Als Termin schlug er den 29. April um 18h vor, da er vorher verhindert sei. Auf meine Frage, wie viel Zeit ihm zu diesem Termin zur Verfügung stehe beziehungsweise wann er aus Köln abreist, antwortete er, dass er noch nicht wisse, ob er am 29. April oder am darauffolgenden Tag die Heimreise antritt. Falls er jedoch am 29. April abreisen würde, so hätte er mindestens bis 20h oder 21h Zeit, da sein Zug auch später noch fahren würde.

Selbstverständlich ging ich gerne auf sein Angebot ein und schlug ihm vor, das Interview in der DB-Lounge im Kölner Hauptbahnhof zu führen, da der Lärmpegel dort sehr gering ist und da uns dort kostenlose Heiß- und Kaltgetränke

zur Verfügung stehen würden. Auch sprach ich den praktischen Aspekt dieses Ortes an, da Peter Weber sich somit direkt im Hauptbahnhof befinden würde und der Weg zu seinem etwaigen Zug sehr kurz sei.

Er willigte gerne ein und fügte hinzu, dass er es sehr spannend fände, sowohl das Nachinterview zu führen als auch einmal eine DB-Lounge betreten zu können. Bis zum Termin hatten wir keinen weiteren Kontakt.

Interviewsituation

Ich traf schließlich am 29. April 2007 um etwa 17:30h in der DB-Lounge ein. Um kurz vor 18h rief mich Peter Weber an um mir mitzuteilen, dass er leider etwas später käme, da er versehentlich in die falsche Straßenbahnlinie gestiegen sei. Mein Angebot, ihn an einem bestimmten Ort abzuholen, lehnte er ab.

Um etwa 18:15h erschien er dann in der DB-Lounge. Seine Begrüßung mit ‚Küsschen links‘ und ‚Küsschen rechts‘ auf die Wange überraschte mich, ich ging jedoch ohne mir meine Überraschung anmerken zu lassen darauf ein. Von einer Distanz aufgrund der zeitlichen Ferne des Erstinterviews war somit nichts zu spüren. Zur Erhöhung der Aufnahmequalität bat ich ihn, mit mir in eine ruhigere Ecke der Lounge umzuziehen, die regulär selten in Anspruch genommen wird, wie ich mich vor seiner Ankunft erkundigte. Zwar befindet sich diese Ecke wie viele andere Sitzgelegenheiten in der Eingangshalle der Lounge und ist somit nicht abgeschieden, jedoch erfüllt sie ihren eigentlichen Zweck darin, dass Gäste dort mit Kopfhörern fernsehen können, weshalb dort nicht gesprochen wird. Gleichzeitig traf es sich gut, dass zum Zeitpunkt unseres Treffens kein einziger Gast in dieser Ecke saß und sich Peter Weber somit ungestört fühlen konnte.

Ich fragte ihn nach seinen Erlebnissen und Eindrücken in Köln, welche er mir kurz erzählte. Nachdem ich ihn noch einmal darauf hinwies, dass er sich in der Lounge an Getränken frei bedienen konnte, ging er auf die Toilette. Diese Zeit nutzte ich dazu, bereits die Aufnahmegерäte zu platzieren und anzuschalten. Ich hatte mir zum Ziel gesetzt, das Interview so unspektakulär wie nur möglich durchzuführen, und wollte aufgrund dessen nicht einen unnötigen Anlass der Thematisierung bieten. Des Weiteren nahm ich mir aufgrund des hohen Abstraktionsgrades seiner Erzähldarstellung im Erstinterview vor, so gut wie möglich die Erlebensebene zu treffen, was ich mit einhergehendem Small-Talk,

einer lockeren Ausdrucksweise sowie Nachfragen, welche eben jene Ebene ansprechen, zu erreichen plante.

Nach seiner Wiederkehr von der Toilette fiel ihm gleich auf, dass die Aufnahmegeräte bereits eingeschaltet waren. Ich rechtfertigte dies damit, dass ich mit der Handhabung dieser Geräte noch unsicher sei und daher nicht genau habe einschätzen können, wie lange die Inbetriebnahme dieser Geräte dauern würde. Daraufhin stellte er fest, dass ich beim Erstinterview ein großes Tonbandgerät verwendete. Ich erklärte ihm, dass dieses Gerät bei dem letzten Interview gescheitert war und ich daher kurzfristig einen MP3-Stick kaufen musste, mit welchem ich mich jedoch nicht auskennen würde. Das weitere Aufnahmegerät sei eine Leihgabe der Kanzlei meiner Mutter, welches ich nach meinen schlechten Erfahrungen nun zur Sicherheit hinzuziehen würde. Nachdem er noch einmal die Genehmigung zur Verwendung der Dokumente im Anhang thematisierte und sich erkundigte, ob eine zweite Person, von der die Genehmigung letztlich abhing, nun zugestimmt hatte, fragte ich ihn, ob er noch am selben Tag nach {B-Stadt} abreist, um mir ein Bild über die zur Verfügung stehende Zeit zu machen. Glücklicherweise plante er aber erst am nächsten Tag die Abreise und hatte für den Abend des Interviews lediglich eine zeitlich unverbindliche Verabredung, so dass für das Nachinterview ein optimaler zeitlicher Rahmen geschaffen wurde.

Im Anschluss daran stiegen wir in das Interview ein, welches etwa eine halbe Stunde dauerte. Während des Interviews gab es keine Störungen. Peter Weber schien ausschließlich auf das Interview konzentriert. Tatsächlich ließ er sich im Gegensatz zum ersten Interview wesentlich häufiger auf das Sachverhaltsschema der Erzählung ein. Er zeigte sich während des gesamten Interviews in bester Laune.

Nach dem Interview fragte er mich, ob wir noch sitzen bleiben und etwas trinken wollten, und so blieben wir noch etwa eine halbe Stunde in der DB-Lounge und unterhielten uns über Köln, das Bahnfahren und so fort. Peter Weber bekundete ein weiteres Mal sein Interesse, die Ergebnisse der Arbeit ausgehändigt zu bekommen. Aufgrund meiner geplanten Promotion verwies ich ihn jedoch auf die Problematik, Arbeitsergebnisse nicht vor Abschluss der Promotion veröffentlichen zu können. Dies, so teilte ich ihm mit, würde als Konsequenz nach sich ziehen, dass er die Ergebnisse der Arbeit erst in Jahren nach Abschluss der

Promotion zu Gesicht bekommen würde. Ich vertröstete ihn jedoch damit, dass er mit den komprimierten Gesamtergebnissen mehr anfangen könne als mit einer Teilanalyse. Er zeigte Verständnis dafür. Im Anschluss daran verließen wir die Lounge und verabschiedeten uns.

7.3 Formale Textsortenanalyse des Erstinterviews

Peter Weber wurde als fünfter von insgesamt neun Informanten interviewt. Auch bei diesem Interview wurde die Methode nach Fritz Schütze angewandt (vgl. Kapitel 3.3)

Wie schon Doris Freund, so duzt mich auch Peter Weber von sich aus seit der ersten Kontaktaufnahme. Analog dazu kann dies aus dem geringen Altersunterschied zwischen ihm und mir oder aber aus dem mit mir gemeinsam geteilten Studierendenstatus heraus resultieren, den er kurze Zeit vor dem Interview noch innehatte.

Peter Weber ist einer von wenigen Informanten, der unmittelbar vor der Interviewsituation nicht versuchte, mehr über die Arbeitsmotivation bezüglich meines Arbeitsthemas zu erfahren. Eher war er am methodischen Vorgehen in der Arbeit interessiert, was ich ihm vor dem Interview jedoch nicht erläutern konnte und wollte, da das Wissen darüber die Narrativität und Originalität einer autobiografischen Stehgreiferzählung behindern könnte. Bei genauerer Nachfrage nach diesem wies ich ihn daher darauf hin, dass es der Qualität der Arbeit zugute komme, wenn er vor dem Interview möglichst wenig über die Methode sowie über den Forschungsfokus wisse. Ich versprach ihm allerdings, nach dem Interview auf alle seine Fragen Rede und Antwort zu stehen. Er zeigte dafür Verständnis.

Trotz dieser Informationszurückweisung vor dem Interview kann die Vertrauensbasis zwischen mir und dem Interviewtem als gefestigt bezeichnet werden. Die von ihm initiierte kurze Rundfahrt durch die Stadt und das daraus resultierende Gespräch über die historischen und soziokulturellen Zusammenhänge sowie mein Bestaunen der Architektur des Wohngebäudes und

seine darauf folgende Erläuterung zur Historizität dessen haben sicherlich mit dazu beigetragen (vgl. Kapitel 7.2.1 „Setting des Erstinterviews“).

Ich bemühe mich als Interviewerin zu jeder Zeit um eine alltagsweltliche Ausdrucksweise. Dabei spreche ich konstant hochdeutsch. Auch Peter Weber spricht akzentfreies hochdeutsch, seine Ausdrucksweise kann als sehr gewählt bezeichnet werden. Dies drückt sich zusätzlich zu den berufs- und fachspezifischen Bezeichnungen in Bezug auf sein Studium und seine Berufswahlentscheidung in Formulierungen wie „sozialen Kontakte“ (Zeile 57), „Leistungsniveau“ (Zeile 82), „integriert“ (Zeile 82), „Schwingübungen“ (Zeile 87), „im Sinne von“ (Zeile 131), „Biografie“ (Zeile 161), „laisieren“ (Zeile 163), „medizinisches Grundwissen“ (Zeile 216), „polar“ (Zeile 259), „rekrutiert“ (Zeile 316), „Peer-Group“ (Zeile 325/350), „primäre Bezugsperson“ (Zeile 330), „präzise“ (Zeile 428), „Disposition“ (Zeile 504), „theologischer Reflexion“ (Zeile 628f.), „chronologisch“ (Zeile 773), „Schlichterrolle“ (Zeile 825) und „autokratisches Regime“ (Zeile 935) aus.

Das zusätzlich zu diesen Termini häufig gewählte grammatikalische Darstellungselement der Passivkonstruktion erweckt den Eindruck einer quasisoziologischen Perspektive, die er an vielen Stellen der Erzähldarstellung über seine Biografie eingenommen zu haben scheint. Dieses Phänomen wird im Rahmen der strukturellen Beschreibung seiner Erzähldarstellung detailliert herauszuarbeiten sein.

Das Interview mit Peter Weber lässt sich in folgende Schritte gliedern:

Von Zeile 1-21 stelle ich mich vor und nenne knapp das Thema sowie den aktuellen Stand der Forschungsarbeit. Zudem erfährt er in diesem Schritt zum wiederholten Male, dass die Interviews anonymisiert werden. Es folgt von Zeile 22-28 die Klärung von weiteren Fragen Peter Webers bezüglich des Vorgehens im Rahmen der Arbeit. Da er signalisiert, „erstmal“ (Zeile 23) keine weiteren Fragen zu haben, schreite ich mit dem Erzählimpuls fort. Dieser wird in Zeile 29-41 gesetzt. Mit Zeile 42 folgt diesbezüglich eine eigens motivierte Rückfrage von ihm, die offensichtlich das Ziel der Eingrenzung des von mir gesetzten Erzählimpulses verfolgt. Nach einer Reaktion auf diese folgt ab Zeile 47 die Haupterzähldarstellung, die bis Zeile 357 geht. Der Nachfrageteil folgt unmittelbar darauf ab Zeile 358 und endet mit Zeile 757. Von Zeile 758 bis Zeile

769 gebe ich Peter Weber die Möglichkeit, über die notierten Nachfragen hinausgehend Ergänzungen zum Erzählten vorzunehmen, wobei eine Irritation bei ihm zutage tritt, die unmittelbar aufgelöst werden muss. Obwohl dies offensichtlich geschehen ist („ach so es ging dir um den Lebens“ (Zeile 768)), hält Peter Weber an dem bislang von ihm vermuteten Forschungsfokus von mir fest und schildert ab Zeile 770 bis Zeile 922 seine Berufswahlentscheidung, der sich mit Zeile 923 ein weiterer Nachfrageteil anschließt, der bis Zeile 1042 geht. Abschließend von Zeile 1043-1047 bedanke ich mich bei ihm für das Interview und übergebe ihm ein kleines Präsent.

Der Vorspann zur Erzähldarstellung

- 1 I: ok dann erzähle ich dir jetzt einfach nochmal kurz was über mich (-)
2 P: mhm
3 I: und ehm ja (,) dann werde ich dir sagen wie das mit dem Interview läuft (.)
4 also ich heiße Daniela Peterhoff und studiere an der Universität Frankfurt
5 im Fachbereich Erziehungs ähm Erziehungswissenschaften und
6 Fachrichtung Erwachsenenbildung
7 P: mhm
8 I: und ehm
9 P: ((räuspert sich))
10 I: beschäftige mich im Rahmen meiner Diplomarbeit mit ehm Hochbegabten
11 ehm und ihrer Biografie (.) ja und ehm was weißt du jetzt über mich
12 überlege ich gerade das weißt wusstest du auch schon wahrscheinlich
13 P: und dass du aus Siegburg kommst dass
14 I: genau dass ich aus Siegburg komme
15 P: (das geht aus deiner mail hervor?)
16 I: genau ja und ich habe auch schon einige Interviews geführt (-) und ein
17 paar wollte ich noch im Rahmen dessen führen und ehm dann ist es
18 einfach auch vielleicht nochmal für dich wichtig dass du weißt dass das
19 anonymisiert ist
20 P: mhm
21 I: das habe ich ja eben auch schon mal gesagt und ehm ja das (-) ja weiß ich
22 nicht hast du noch Fragen über das Vorgehen (?)
23 P: ne:e ehrlich gesagt erstmal nicht
24 I: a ja gut
25 P: zumal du ja sagtest dass es auch
26 I: ja
27 P: ganz gut ist wenn ich wenig weiß ((lacht auf))
28 I: ((lacht auf)) gut ok dann erzähle ich dir im Nachhinein vielleicht was
29 ((lacht kurz auf)) u:nd ehm ja dann würde ich dich einfach bitten mir deine
30 Lebensgeschichte zu erzählen (-)
31 P: ja
32 I: und ehm ich werde da auch ehm keine zeitliche Begrenzung setzen
33 sondern ehm du hast soviel Zeit wie du auch brauchst
34 P: mhm

- 35 I: ich mache mir allerdings zwischendurch Notizen
36 P: mhm
37 I: wenn sich irgendwie Fragen bei mir stellen dass ich dann nachher noch
38 weiß ehm was ich fragen wollte
39 P: mhm
40 I: wenn dich das nicht stört und würde dann im Anschluss an deine
41 Erzählung ehm ja (,) den Frageteil beginnen
42 P: ok und hast du einen bestimmten Schwerpunkt eh den um den es dir geht
43 in der Lebensgeschichte oder soll ich einfach mal so erzählen was
44 I: da ich mich ja für die ehm Lebensgeschichten von Hochbegabten
45 interessiere ist es eigentlich sehr sehr breit gefächert und ich bin gespannt
46 was du da erzählst
-

Ich gebe Peter Weber während des Vorspanns zur Haupterzählerdarstellung an mehreren Stellen die Gelegenheit, das Wort zu ergreifen, wodurch ich eine interaktive Gesprächsatmosphäre herstelle. Dies geschieht erstmalig mit Zeile 11, in der ich mich laut frage, was er denn schon über meine Person wisse. Peter Weber hat so die Möglichkeit, seinen bisherigen Kenntnisstand zu erläutern, was mit den Worten „und dass du aus Siegburg kommst“ (Zeile 13) vollzogen wird. Auf meine Wiederholung dessen, die als Ergebnissicherung verstanden werden kann, fügt er den schlussfolgernden Charakter dieser Information hinzu, die er – soweit dies akustisch korrekt verstanden wurde - aus der e-mail-Signatur entnommen habe (Zeile 15). Des Weiteren gebe ich ihm im Rahmen einer Klärung von etwaigen Fragen von Zeile 22-28 die Gelegenheit das Wort zu ergreifen, was er neben einer Verneinung lediglich für den Hinweis nutzt, dass ich ihn über den Vorteil von Unwissenheit über das Vorgehen aufgeklärt habe. Hiermit bezieht er sich auf die oben bereits angesprochene Informationszurückweisung bezüglich inhaltlicher und methodischer Fragen der Arbeit. Offensichtlich hat er diese verinnerlicht und stellt daher an dieser Stelle keine weiteren Fragen zur Arbeit und Methode. Die Verwendung des zeitlichen Markierers „erstmal“ in Zeile 23 weist darauf hin, dass er sein Interesse daran nur zeitweise zurückhält. Vermutlich kommt er nach dem Interview auf seine Fragen zurück.

Ab Zeile 42 versucht er, wie bereits angedeutet, den Erzählimpuls meinerseits auf einen „bestimmten Schwerpunkt“ (Zeile 42) einzugrenzen, was ihm jedoch nicht gelingt, da ich noch einmal wiederhole, dass ich mich allgemein für die „Lebensgeschichten von Hochbegabten“ (Zeile 44) interessiere. Da Peter Weber

mit Zeile 47 dann unmittelbar den Einstieg in die Erzählerdarstellung vollzieht, ist davon auszugehen, dass er diese Uneingeschränktheit akzeptiert.

Die Erzählerdarstellung

Peter Weber stellt seine Lebensgeschichte lebensepochal dar, das heißt er „beschränkt sich auf die zentralen Veränderungen und die zwischen diesen zeitlich angeordneten relativ stabilen Zustände (die >>Epochen<<) im Lebensablauf“ (SCHÜTZE 1984, S. 90). Daraus folgt, dass das Sachverhaltsschema des Erzählens durch die Menge an Beschreibungs- und Argumentationssequenzen zurückgedrängt wird, weshalb Schütze von einer „Erzählerdarstellung“ (SCHÜTZE 1984, S. 90) spricht. Diese lässt sich bei Peter Weber durch folgende, beispielhafte Einteilung verdeutlichen:

Von Zeile 47 bis Zeile 59 führt er anhand des Sachverhaltsschema des Beschreibens in seine Lebensgeschichte ein. Diese wird in Zeile 65 durch einen Kommentar abgelöst. Mit Beginn des dritten Subsegmentes in Zeile 74 wird auch die Beschreibung wieder aufgegriffen, die aber gleich in Zeile 77 durch das Sachverhaltsschema des Erzählens abgelöst wird. Dieses wird jedoch bereits ab Zeile 82 zugunsten eines Kommentars bezüglich des Erzählten aufgegeben, der bis Zeile 91 geht. Nach diesem wird die Erzählung schließlich fortgesetzt, aber gleich in Zeile 104 durch eine nähere Ausführung dessen in Gestalt einer Beschreibung abgelöst.

Die Darstellung des Wechselverhältnisses zwischen Erzählung, Beschreibung und Argumentation ließe sich für das ganze Interview fortsetzen, dies soll jedoch aufgrund des einschläfernden Effektes beim Leser vermieden werden.

Wie schon der Typus der Erzählerdarstellung an sich durch seinen höheren Abstraktionsgrad das Resultat wohlüberlegter Darstellungen ist, so ist auch in der Erzählerdarstellung Peter Webers ein hohes Maß an Strukturierung und Fokussierung auf das Wesentliche – der Chronologie und den Merkmalen im Zusammenhang mit dem Phänomen der ‚Hochbegabung‘ - zu beobachten. Darauf weisen auch die im Vergleich zur Erzählung Doris Freunds selten vorkommenden Abbrüche (Zeile 74/128/369/433/478/498/502/564/573/643/650/656/747/770/774/780/783/784/787/826/835/847/885/888/911/948/980/994) und Pausen (Zeile 137/344/942) im

Erzählfluss kontrastierend zur dramatisch-szenischen Lebensablaufserzählung Doris Freunds hin. Zudem erlaubt ihm diese Darstellungsweise die Zurückhaltung von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen, was wiederum eine Kontrollhandlung seinerseits auf das Erzählte darstellen könnte. Die häufigen Kommentierungen deuten eine Reflexion der eigenen Biografie an, die allerdings zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossen zu sein scheint, wie die fehlende Koda sowie der von ihm aus motivierte Nachschub der Erzähldarstellung ab Zeile 770 nach eigentlicher Beendigung der Haupterzähldarstellung und des dazu gehörenden Nachfrageteils zeigen. Zu diesem hohen Maß an Reflexion könnte die mögliche Lektüre des professionellen Gutachtens zu der ihm zertifizierten ‚Hochbegabung‘ sowie der schriftlichen Beschreibung Peter Webers von Seiten der Eltern sowie der Lehrerin beigetragen haben, die in einer Broschüre der Selbsthilfegruppe {Löwenbande}, der er in seiner Kindheit angehörte, niedergelegt ist und die er mir vor dem Interview aushändigte. Möglicherweise hat er diese zuvor rezipiert. Nach inhaltlicher Prüfung dieser Dokumente muss festgestellt werden, dass sich neben einer Überschneidung von konkreten zeitlichen Angaben zwischen Peter Webers Erzähldarstellung und dem schulpsychologischen Gutachten insbesondere die schriftlich festgehaltene Beschreibung der Eltern sowie der Lehrperson mit Peter Webers Erzähldarstellung deckt. So wird in den Dokumenten die sportliche Unlust, das Prozedere des Klassensprungs, die freundliche Aufnahme der höheren Klasse sowie die anfängliche Skepsis der Eltern bezüglich dieses Sprungs erläutert - dies alles beschreibt er auch im Interview.

Ebenso, wie schon der hohe Abstraktionsgrad durch den Typus der Erzähldarstellung bedingt ist, ist auch die geringe Anzahl von Segmenten und die hohe Anzahl von Subsegmenten im ersten Segment auf die Erzähldarstellung zurückzuführen. Aufgrund der engen Orientierung an zentralen Ereignissen im Lebensablauf ohne narrative Ausschweifungen ergeben sich nur so viele Segmente, wie es zentrale Stationen im Lebensablauf gibt. Das erste Segment weist aufgrund der Einführung in die soziale Rahmung, der Parallelität von zentralen Stationen des institutionellen Ablaufmusters sowie der Thematisierung von Auffälligkeiten derart viele Subsegmente auf.

An einigen Stellen in der Erzählerdarstellung wechselt Peter Weber von der Inhaltsebene auf die Kommunikationsebene über. Dies geschieht zum einen bei der Thematisierung der bereits erfolgten Übergabe des psychologischen Gutachtens an mich (Zeile 95f.), und zum anderen mittels der zahlreichen Frageintonationen, die rhetorischen Charakters sind und worauf er sich somit keine Antwort meinerseits erhofft. Lediglich auf seine Frage aus Zeile 478 folgt eine Reaktion von mir, die jedoch keinen weiteren Diskurs auslöst und den Erzählfluss somit nicht beeinträchtigt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Frageintonationen eine kommunikative Funktion haben und dazu dienen, meine Aufmerksamkeit als Interviewerin zu halten.

Die Nachfragen

Die Nachfragen zur Erzählerdarstellung Peter Webers sind teils narrationsgenerierend (Zeile 366f./458f./495/561/929f.), teils handelt es sich jedoch auch um Verständnisfragen (Zeile 359f./417/548f./670/694f./745f./956/958f./1031f.). Letztere sind, wie bereits mehrfach dargestellt, (vgl. Kapitel 3 „Zum Analyseverfahren) methodisch nicht zulässig, da sie weder an Erzähltes anknüpfen noch neue Erzählungen generieren. Es ist wahrscheinlich, dass Peter Weber wesentlich ausführlichere Schilderungen geliefert hätte, wenn die Fragen allgemein einen narrationsgenerierenden Charakter gehabt hätten und wenn ich als Interviewerin versucht hätte, an die Phasen von markierter biografischer Irrelevanz mit narrationsgenerierenden Fragen anzuknüpfen. Zudem sind Fragen zu dem sich in der Erzählung andeutenden Wandlungsprozesses Peter Webers, der in der folgenden strukturellen Beschreibung explizit erörtert wird, schlichtweg versäumt worden. Durch die Beantwortung wären aber möglicherweise Gewissheiten zutage getreten, die nun im Konjunktiv erörtert werden müssen. Auch hätte ich ihn zu näheren Erzählungen zur Familie und insbesondere zu der Beziehung zum Vater sowie dessen berufliche Tätigkeit ermuntern können, so dass die soziale Rahmung seiner Biografie deutlicher hervortritt.

Über die Nachfragen hinaus platziert er im Nachfrageteil eine eigens initiierte Erzählerdarstellung in Form des Prozesses seiner Berufswahlentscheidung. Diese wird durch das Missverständnis zwischen Peter Weber und mir ausgelöst, dass der

Schwerpunkt des Interviews auf der Berufsbiografie von ‚Hochbegabten‘ lagert. Diese Annahme gründet möglicherweise aus den Vorgesprächen zum Interviewtermin, bei denen ich ihm mitteilte, dass ich ursprünglich eine Untersuchung über die berufliche Entwicklung von ‚Hochbegabten‘ plante, diese jedoch aufgab. Wahrscheinlich ist Peter Weber lediglich in Erinnerung geblieben, dass ich meinen Forschungsfokus auf die berufliche Entwicklung von ‚Hochbegabten‘ richten wollte. Allerdings stelle ich sowohl im Erzählimpuls als auch beim Zutagetreten des Missverständnisses Peter Webers mit Zeile 767 explizit heraus, dass es mir um den gesamten Lebenslauf gehe. Mit Zeile 768 signalisiert er seine Einsicht. Dass er trotzdem mit Zeile 770 den Einstieg in die Erzähldarstellung über seine berufliche Entwicklung vollzieht, weist entweder darauf hin, dass er sich auf die Darstellung dessen vorbereitet hat und diese nun ‚loswerden‘ möchte, oder aber man kann dies als weiteres Signal zuzüglich der fehlenden Koda im Haupterzählteil deuten, dass das Erzählte gerade im Hinblick auf die berufliche Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist und er daher nicht zum Abschluss der Erzählung gelangt. Mit dem Ende dieser Erzähldarstellung mit Zeile 917 verdeutlicht er mittels einer Koda das Ankommen in der Gegenwart, wobei er durch das Vorhaben der Bewerbung gleichzeitig die Zukunftsgerichtetheit ausdrückt und somit deutlich macht, dass er sich gegenwärtig in einem Prozess befindet, dessen Ende offen ist.

Das folgende Kapitel Dokumentenanalyse soll detaillierter die angedeuteten Parallelitäten der Beschreibungsinhalte durch signifikante Andere sowie seiner Erzähldarstellung aufschlüsseln.

7.4 Dokumentenanalyse

Im Rahmen der vorangehenden formalen Textsortenanalyse wurden Parallelitäten zwischen den schriftlich fixierten Beschreibungen signifikanter Anderer und der Erzähldarstellung Peter Webers konstatiert, die durch eine inhaltliche Prüfung festzustellen sind.

Nun kann in der Forschung keine inhaltliche Prüfung ohne Dokumentation auskommen.

Im Folgenden soll daher diese inhaltliche Prüfung der schulpsychologischen Stellungnahme sowie der Beschreibungen durch die Mutter und die Lehrerin in Abgleich zu seiner Erzähldetaillierung detailliert aufgeschlüsselt werden, wodurch der Leser selbst die Möglichkeit hat, sich von den konstatierten Parallelitäten zu überzeugen:

Schulpsychologische Stellungnahme

Peter Weber kann nicht nur den Zeitpunkt des Klassensprungs, sondern den der Empfehlung zum Klassensprung von schulpsychologischer Seite genau benennen:

- 98 P: und ehm er hat dann im Frühjahr neunzehnhundertdreiundachtzig
99 empfohlen dass ich in der Tat die zweite Klasse überspringen sollte

Neben dem eigentlichen Zweck der schulpsychologischen Stellungnahme, nämlich eine klare Empfehlung in der Frage des Klassensprungs zu geben, enthält diese auch ein Datum, aus dem mit der Nennung des Monats April und der Jahreszahl neunzehnhundertdreiundachtzig hervorgeht, dass diese Empfehlung im Frühjahr neunzehnhundertdreiundachtzig ausgesprochen wurde. Wörtlich lautet diese Empfehlung folgendermaßen:

„Damit {Peters}⁵³ Wissensdrang und seine große Lernmotivation nicht durch eine ständige Unterforderungssituation entscheidend eingeengt wird, wird aus schulpsychologischer Sicht empfohlen, daß {Peter} im Schuljahr 83/84 am Unterricht der Klasse drei teilnimmt.“

Da der Zeitpunkt der Empfehlung im Gegensatz zum Zeitpunkt des Klassensprungs biografisch irrelevant ist, liegt nahe, dass er durch das Datum auf dem schulpsychologischen Gutachten an den Zeitpunkt der Empfehlung erinnert wurde.

Neben dem Zeitpunkt der Empfehlungsaussprache von schulpsychologischer Seite fällt auf, dass er sich ebenfalls den Zeitpunkt des dem eigentlichen Sprung vorläufigen fachspezifischen Sprung in den Mathematikunterricht der nächst höher liegenden Klasse unter Angabe der Jahreszeit merken konnte:

⁵³ Auch in der Darstellung der Selbsthilfegruppe {Löwenbande} wurde Peter Webers realer Name anonymisiert.

104 P: und um das Ganze so ein bisschen zu erleichtern gerade was das
105 Menschliche angeht ehm habe ich schon von Frühjahr dreiundachtzig an in
106 Mathe am Unterricht der zweiten Klasse teilgenommen also dieser Klasse
107 in die ich später dann wechseln würde

Im schulpсихologischen Gutachten heißt es dazu auf Seite -2- im vorletzten Absatz:

„In Mathematik nimmt er seit den Halbjahreszeugnissen im Februar am Unterricht der 2. Klasse teil.“

Es ist nicht auszuschließen, dass er aufgrund einer möglichen Lektüre des Gutachtens an den Zeitpunkt des vorläufig fachlichen Sprungs erinnert wurde.

Broschüre der Selbsthilfegruppe {Löwenbande}

Des Weiteren fällt ein Zusammenhang zwischen seiner Erzähldarstellung der sportlichen Unlust mit den Worten

66 typischen Bahnen verlaufen ist was vielleicht etwas auffällig ist im
67 Nachhinein ist dass ich eigentlich von vornherein sehr wenig Lust hatte
68 ehm mit den Anderen draußen Sport zu treiben also () Fußballspielen war
69 noch nie so meins ich kann mit Bällen einfach nicht umgehen und ehm
70 deswegen habe ich da eh mich auch nicht groß engagiert ehm ich habe vor
71 allem sehr gerne Lego gespielt oder ehm oder Eisenbahn oder Playmobil
72 auf jeden Fall irgendwie so was aber eigentlich wenig Sport

und der Beschreibung seiner Eltern auf, die auf Seite 39 der Broschüre im vierten Absatz unter c) anhand folgender Worte erfolgt:

„Bevorzugen jeglichen Lernens vor sportlichen Aktivitäten.“

Da sich die elterliche Beschreibung jedoch auf das Verhältnis von Lernen und Sport bezieht, und nicht wie Peter Webers Nennung auf das gesellige Erlebnis Sport im Freien, im Gegensatz zu der einsamen Beschäftigung mit Systemspielzeugen im Haus, kann auch anhand dieser aufgezeigten Parallelität nicht sicher eine Übernahme der elterlichen Beschreibung konstatiert werden.

Nahezu im Anschluss an diese Erzählerdarstellung schildert er das Prozedere der Vorbereitung auf den Klassensprung, den Klassensprung selbst sowie die Reaktionen darauf mit folgenden Worten:

- 77 P: in der Grundschule in {X-Dorf} und d:a wiederum war das erste was so
78 ein bisschen auffiel ehm dass meine Lehrerin damals die Frau {Meier}
79 ehm nach einigen Monaten auf meine Eltern zuing und sie fragte ehm ob
80 sie sich vorstellen könnten ehm dass eh dass ich eine Klasse überspringe
81 weil ihr aufgefallen ist dass ich mich da (irgendwie so?) vom
82 Leistungsniveau her in die erste Klasse nicht so integriert habe (,) also ich
83 bin mit meinen Mitschülern zwar sehr gut klargekommen
84 I: mhm
85 P: habe mich aber sehr gelangweilt eh insbesondere in Mathe (-) auf der
86 anderen Seite ehm gab es irgendwie so das motorische Problemchen eh in
87 Deutsch&also diese Schwingübungen haben mich sehr ermüdet (,) ich
88 hatte keine Lust dazu
89 I: mhm
90 P: und konnte es auch nicht besonders gut ich habe auch als Kind nie sehr
91 gerne gemalt naja auf jeden Fall meinte sie aber ehm dass es doch ganz
92 interessant wäre ehm mal einen Psychologen zu fragen ob es sinnvoll sein
93 könnte in die ehm zweite Klasse zu überspringen (,) ja das ist dazu kam es
94 dann auch sie haben dann also verschiedene Tests durchgeführt bei einem
95 Schulpsychologen Herrn {Schultheiß} eh von ihm hast du ja auch sein
96 Gutachten bekommen
97 I: mhm

In dieser längeren Sequenz können inhaltlich mehrere Überschneidungen mit den Beschreibungen der Mutter sowie der Lehrerin festgestellt werden. So schildern die Eltern auf Seite 39 der Broschüre mit dem letzten Absatz die Vorbereitung auf den Klassensprung mit folgenden Worten:

„6 Wochen nach der Einschulung im Sommer 1982 trat die Klassenlehrerin unseres Sohnes an uns mit der Vermutung heran, daß unser Sohn aufgrund ihrer Beobachtung ein hochbegabtes Kind sei. Er hatte – ohne daß wir es wussten – selbständig lesen gelernt, besaß abstraktes Denken wie ein Erwachsener, konnte perfekt sprachlich und inhaltlich Geschichten, Erlebnisse, Fernsehsendungen wiedergeben und sah sich in der Lage, dreistellige Zahlen zu addieren. Die Lehrerin stellte fest, daß {Peter} vor Langeweile im Unterricht unruhig wurde und schlug vor, die Möglichkeit zu erwägen, eine Klasse zu überspringen. Daraufhin ermittelten wir über einen Referenten des vorbezeichneten

Kongresses in {O-Stadt} die Adresse einer Eltern-Kinder-Gruppe hochbegabter Kinder in {X-Stadt}. Gespräche in dieser Gruppe, mit seiner Lehrerin und die Konsultation eines Psychologen, der insbesondere auch Intelligenztests mit unserem Sohn durchführte [...]“

Beim Abgleich der beiden Darstellungen fällt zunächst einmal auf, dass die zeitliche Nennung des Zukommens der Lehrerin auf die Eltern voneinander differiert. So meint Peter Weber, dass die Kontaktherstellung bezüglich des Klassensprungs einige Monate nach der Einschulung erfolgte, während die Eltern von sechs Wochen sprechen. Die Darstellungen der vorsichtigen Anfrage der Erwägung eines Klassensprunges seitens der Lehrerin ähneln sich jedoch. So stellt er das Anliegen der Lehrerin nicht als direkte Frage nach dem Einverständnis der Eltern zu einem Sprung dar, sondern zunächst einmal, ob sie sich diesen Sprung überhaupt vorstellen können. Auch die Eltern sprechen lediglich von der Erwägung dieser Möglichkeit, nicht jedoch von einer konkreten Frage an die Eltern bezüglich ihres Einverständnisses zu einem Klassensprung.

In der zitierten Erzähldarstellungssequenz Peter Webers kann noch eine weitere inhaltliche Überschneidung, diesmal mit der Beschreibung der anfänglichen Schwierigkeiten im Unterrichtsfach Deutsch ausgemacht werden. Dazu äußert sich die Lehrerin auf Seite 41 im ersten Absatz der Beschreibung wie folgt:

„Außerdem hätte er noch nicht am Schreibunterricht des 2. Schuljahres teilnehmen können, weil er manuell noch nicht in der Lage war, z.B. Texte ordentlich abzuschreiben. Er schrieb auch noch nicht mit dem Füller.“

Peter Weber fasst die Schwierigkeiten als motorisches Problemchen zusammen. Die Schilderungen beim Erwerb der Schriftsprache umschreibt er mit ermüdenden Schwingübungen. Inhaltlich gleichen sich die beiden Darstellungen. Zwar nennt er die Schwierigkeiten nicht im Kontext des zunächst vorläufigen Sprungs im Unterrichtsfach Mathematik, jedoch ist die Bedeutung des Begriffs „motorische“ jener des Begriffes „manuell“ gleichgestellt, den die Lehrerin zur Beschreibung verwendet. Beide konkretisieren somit die Schwierigkeiten im Unterrichtsfach Deutsch.

Schließlich beschreibt er den Klassensprung. Dass dieses Ereignis auch von den Eltern und der Lehrerin als signifikante Andere bezüglich der Erkennung seiner besonderen Begabungen genannt wird, verwundert nicht. Allerdings fällt auf, dass Peter Weber ebenso wie die Eltern, der Darstellung im schulpsychologischen Gutachten entsprechend, von mehreren Tests spricht, welche in der Regel als ein gesamtes Testprozedere zusammengefasst werden. Die Äußerung der Lehrerin dazu gibt dies nicht wieder. Durch das Einbringen der Person des Psychologen kann ihre Aussage eher als neutral bezüglich der Testanzahl bezeichnet werden. So schildert sie auf Seite 40 der Broschüre die Intelligenztestung folgendermaßen:

„Im Einvernehmen mit den Eltern wurde {Peter} einige Tage später von einem Psychologen getestet.“

Ein starker Hinweis auf eine Vorbereitung Peter Webers anhand der betreffenden Dokumente stellt die namentliche Nennung des Schulpsychologen sowie des von ihm ausgestellten Gutachtens dar:

94 bei einem
95 Schulpsychologen Herrn {Schultheiß} eh von ihm hast du ja auch sein
96 Gutachten bekommen

Es ist schwer vorstellbar, dass er sich einen für ihn im Grunde völlig irrelevanten Namen, mit dem er nur einmalig etwa zum Zeitpunkt der Einschulung konfrontiert wurde, über so einen langen Zeitraum gemerkt hat. Die Erwähnung des Gutachtens weist außerdem darauf hin, dass er sich dessen während seiner Erzähldarstellung zumindest bewusst ist.

Eher selbstverständlich ist hingegen, dass er sich den Zeitpunkt des Klassensprungs gut merken konnte, da dieser für ihn ein einschneidendes Erlebnis in der Schulbiografie darstellt. So umschreibt er den Zeitpunkt des Klassensprungs mit den Worten:

101 P: und un so dass ich also nach der ersten dann im Sommer dreiundachtzig in
102 die dritte gewechselt bin (-)

Die Lehrerin schildert die selbige Tatsache folgendermaßen:

„Nach einem Jahr, vom Beginn der Einschulung an, waren sich Lehrerinnen, Eltern und {Peter} einig: Der Schüler sollte ins 3. Schuljahr versetzt werden.“

Die Vorbereitungen zum Klassensprung sowie den Klassensprung selbst bezeichnet Peter Weber als ideal. Diese Kommentierung führt er zuvor damit aus, dass die Kinder der nächsthöheren Klasse ihn als Kleinen positiv aufgenommen haben und sich auch die Lehrerin dieser Klasse engagiert gezeigt habe:

- 109 P: und das war auch wirklich sehr schön also ehm von der Leistung her hat
110 das gut funktioniert auch vom Menschlichen also diese großen Kinder
111 fanden das unheimlich spannend dass da so ein Kleiner zu ihnen quasi zu
112 Besuch
113 I: mhm
114 P: kommt und ehm haben mich da mit offenen Armen empfangen das muss
115 man sagen ehm auch die eh aufnehmende Lehrerin eine Frau {Rot} hat
116 sich damals sehr engagiert und es war vom eh vom Ablauf her wirklich
117 ideal

Diese Lehrerin äußert sich zur Umsetzung dieser Herausforderung folgendermaßen:

„Die Praxis sah so aus, daß {Peter} fünfmal wöchentlich eine Etage höher in meinen Klassenraum kam, um mit den anderen zu rechnen. Vorher habe ich selbstverständlich meine Klasse und die Elternschaft meiner Klasse informiert und das “Problem“ besprochen, (das keines war). Die Kinder des zweiten Schuljahres waren gespannt auf seine Leistungen, versprachen aber fest, ihm zu helfen, weil er ja noch “so klein“ sei. {Peter} folgte dem Rechenunterricht ohne Schwierigkeiten. Es bedurfte keiner besonderen Erklärungen der Rechenverfahren für ihn. Eine besondere Behandlung erfuhr er in sozialer Hinsicht. Zum Beispiel “verlangte“ er, bei der Lehrerin auf dem Schoß zu sitzen und sich anzuschmiegen. Die Lehrerin fragte in solchen Situationen stets die Klasse: “Darf er denn noch auf meinen Schoß? Nur für ein paar Minuten?“ – “Ja, er ist ja noch so klein!“

Anhand der Gegenüberstellung beider Beschreibungen kann festgestellt werden, dass Peter Weber und die Lehrerin in derselben Reihenfolge die fachliche und dann die soziale Herausforderung thematisieren, die sowohl von ihm selbst als auch vom Klassenverband sehr gut gemeistert wurde. Ebenfalls thematisiert Peter

Weber die Differenz Groß-Klein, die sich in seiner Bezeichnung „Kleiner“ widerspiegelt. Letztlich wird das positive Sozialverhalten der Kinder, welches die Lehrerin anhand einer Beispielsituation lebhaft schildert, von Peter Weber damit umschrieben, dass sie ihn mit offenen Armen empfangen hätten.

Die Ähnlichkeiten der beiden Beschreibungen weisen folglich stark auf eine Rezeption der Beschreibung der Lehrerin durch Peter Weber hin.

Zu guter Letzt sind Ähnlichkeiten in der Selbstbeschreibung der Eltern sowie Peter Webers Darstellung im Hinblick auf ihre Haltung zum Klassensprung zu erkennen. Peter Weber beschreibt die elterliche Haltung mit folgenden Worten:

- 135 P: also die standen auch diesem diesem Klasseüberspringen eh lange sehr
136 kritisch gegenüber weil sie eben gerade kein kein Überfliegerkind wollten
137 eigentlich he (?) aber ehm ehm ... wie gesagt als ich dann vom im

Im Nachfrageteil detailliert er dies noch einmal mit den Worten:

- 390 P: und se sie hat sich dann damit befasst und irgendwann dann wohl
391 verstanden dass es eben nicht darum geht irgendwelche Eliten
392 herauszubilden sondern einfach darum jedem jedem Kind möglichst eh
393 Leistungsgerechte Förderung zukommen zu lassen also
394 I: mhm
395 P: die Leute nicht zurechtzustutzen damit sie irgendwie ehm eh ja sich
396 einfügen in die Klassengemeinschaft (-) und ehm meine Mutter hatte
397 wirklich große Sorgen gerade was die soziale Integration anging dass es
398 schwierig sein könnte und so aber ehm hat sich dann letztlich überzeugen
399 lassen ehm nachdem die die Grundschullehrerin dieser Meinung war und
400 auch dieses schulpsychologische Gutachten doch sehr nachdrücklich eh
401 das empfohlen hatte
402 I: mhm
403 P: also wenn ich das richtig weiß ging es wirklich meiner Mutter vor allem
404 um das Soziale sie wollte also kein Kind das irgendwie so als eh das
405 irgendwie so völlig rausragt und dann stigmatisiert ist
406 I: mhm
407 P: darum ging es vor allem (4 sek.)
408 I: ehm (5 sek.) ja das ehm hat jetzt eigentlich schon fast (darauf Bezug?) weil
409 du das auch jetzt gerade wieder erwähnt hattest ehm ich hatte mir
410 aufgeschrieben dass ehm deine Eltern der dem Überspringen kritisch
411 gegenüberstanden weil sie kein Überflieger
412 P: mhm
413 I: fliegerkind waren
414 P: mhm
415 I: wollten das ist
416 P: ja genau
417 I: ja dann oder meintest du damit was anderes (?)
418 P: nee das das wollte ich damit sagen
419 I: mhm

- 420 P: also ehm sie haben nie ein Problem damit gehabt mich so zu anzunehmen
421 wie ich bin nur sie wollten also das heißt also als sie verstanden haben dass
422 dass das Kind so ohnehin so ist eh
423 I: mhm
424 P: und es nur darum geht es entsprechend zu fördern war es für sie in
425 Ordnung&aber was sie nicht wollten ist quasi jemanden so künstlich eh
426 rauszuheben aus der Gruppe ne darum ging es ihnen vor allem ..
427 I: ok
428 P: also insofern ist es nicht ganz präzise wenn ich sage dass sie kein
429 Überfliegerkind wollten sondern sie wollten eh sie wollten kein sie wollten
430 kein kein Kind selber schaffen das irgendwie so aus der Masse herausragt
431 I: mhm
432 P: weil sie so verstanden haben dass es ohnehin meine ja einfach meine Natur
433 ist da waren sie auch se&also gerade auch meine Mutter auch sehr dafür

Die Eltern formulieren diesen Überzeugungswandel schließlich sehr knapp:

„[...] haben uns nach anfänglich großer Skepsis davon überzeugt, unser Kind die zweite Klasse überspringen zu lassen.“

Auch dieser letzte Abgleich stellt aufgrund der lediglich inhaltlichen Übereinstimmung selbstverständlich keinen sicheren Beleg dafür dar, dass Peter Weber die Beschreibung der Eltern rezipiert und in seine Erzählerdarstellung integriert haben könnte.

Fazit

In der Gesamtheit betrachtet, weisen die herausgestellten auffälligen Parallelen darauf hin, dass sich Peter Weber vor dem Interview inhaltlich mit den Dokumenten befasst hat und somit die eine oder andere Begebenheit wieder in seine Erinnerung rief.

7.5 Die Notwendigkeit eines Nachinterviews und die Einbindung dessen in den Forschungsprozess

In der formalen Textsortenanalyse habe ich bereits aufgezeigt, dass aufgrund meiner unzulänglichen Interviewführung im Nachfrageteil des Interviews wichtige Stellen in der Biografie Peter Webers ungeklärt blieben. Nach

Fertigstellung der strukturellen Beschreibung des Interviews zeigte sich, dass diese Stellen auch durch eine sorgsame Analyse nicht geklärt werden konnten und mir darüber hinaus Schwierigkeiten bei der analytischen Abstraktion des Falls bereiteten, da die soziale Rahmung seiner Biografie nicht ersichtlich wurde. Nicht nur die biografische Gesamtformung blieb aufgrund dieser Bedingungen an einigen Stellen ungeklärt, sondern auch die daraus hervorgehende Wissensanalyse verblieb somit im Ungewissen. Eine verdeckte Recherche hielt ich dabei für genauso unwissenschaftlich wie eine konkrete telefonische oder elektronische Nachfrage, und so entschied ich mich Ende April 2007 kurzerhand dazu, Peter Weber um ein Nachinterview zu bitten. Ohnehin hatte ich mich wenige Tage vor meinem Entschluss per e-mail bei ihm gemeldet, um ihn um Erlaubnis der Verwendung der bereits in der vorangehenden Textsortenanalyse angesprochenen sowie in der Dokumentenanalyse fokussierten Dokumente über seine Person in meiner Arbeit zu bitten. Bereits am folgenden Tag meiner Anfrage nach einem Nachinterview gab er mir sein Einverständnis.

Die Tatsache, dass ich zu diesem Zeitpunkt bereits die strukturelle Beschreibung sowie die analytische Abstraktion ohne die besagten Informationen herausgearbeitet hatte, bedeutete eine Überarbeitung der bisherigen Arbeitsergebnisse und somit auch die Konfrontation mit der Frage, in welcher Form das Nachinterview in die Arbeit einfließen sollte. Sollte es für sich analysiert und dargestellt werden, oder sollte mit der bisherigen Analyse verwoben werden? Bei letzterem würde ich relevante Sequenzen aus dem Nachinterview an entsprechender Stelle der strukturellen Beschreibung einfügen und so in den Kontext der Haupterzählung stellen (so bin ich mit dem Nachfrageteil des Erstinterviews verfahren). Ich entschied mich schließlich zu einer Verwebung, da es eine Ergänzung des Nachfrageteils aus dem ersten Interview darstellt und von der Interviewführung her ebenso gehandhabt wurde. Lediglich Zeit und Ort des Interviews weichen vom Nachfrageteil des Erstinterviews ab, und damit verbunden mögliche Veränderungen in Laune, Stimmung, Persönlichkeitsentwicklung beziehungsweise Reflexionsgrad auf die eigene Biografie.

Aus forschungsstrategischer Sicht stellte sich für mich bei dieser Erkenntnis die Frage, wie mit derartig veränderten Determinanten umzugehen ist. Schließlich habe ich für mich entschieden, dass diese möglichen Veränderungen im Hinblick

auf den Zweck des Nachinterviews nicht relevant, wenngleich jedoch produktiv sein können, da Peter Weber dadurch möglicherweise häufiger das Sachverhaltsschema des Erzählens anwendet, was im Erstinterview beispielsweise nur bedingt Anwendung findet. Falls doch eine Deutung Peter Webers aus dem Nachinterview in die Analyse einbezogen werden könnte, so mahnt mich der Gedanke an möglicherweise veränderte Deutungsmuster zu einem vorsichtigen Gebrauch dessen.

Aus diesen Erwägungen heraus verzichte ich auf eine formale Textsortenanalyse des Nachinterviews, habe jedoch den Rahmen der Interviewaushandlung sowie das Interview selbst im Kapitel 7.2.2 „Setting des Nachinterviews“ beschrieben, damit der interessierte Leser die Möglichkeit hat, sich ein Bild von der Motivation und Stimmung Peter Webers sowie dem Ambiente des Interviews zu machen.

7.6 Strukturelle Beschreibung

Neben den im vorausgehenden Kapitel angesprochenen Schwierigkeiten durch fehlende Informationen über die soziale Rahmung von Peter Webers Biografie erschwerte mir der Typus der Erzähldarstellung den Zugang zum Fall. Durch den geringen Detaillierungsgrad waren seine Schilderungen an vielen Stellen abstrakt und zunächst nicht greifbar.

Um die schwere Zugänglichkeit des Falls zu erhellen wurde bei der folgenden strukturellen Beschreibung daher eine verstärkt linguistische Analyse vorgenommen. Zwar mag eine schwerpunktmäßig sprachliche Analyse in einer strukturellen Beschreibung zunächst einmal befremdlich erscheinen, jedoch zeigt sich im weiteren Verlauf der Analyse, dass dieser Zugang durchaus ertragreich ist.

1. Segment (Zeile 47 – Zeile 145)

Die Bedeutung der Zuschreibung ‚Hochbegabung‘ für Person, Institution und soziales Umfeld

- 47 P: ok e:hm ja ich wurde neunzehnhundertsechundsiebzig in {X-Stadt}
48 geboren
49 I: mhm

- 50 P: und eh bin dann in einem Vorort (im Grunde von?) {X-Stadt}
51 aufgewachsen {X-Dorf} heißt der eh bin dort auch eh zunächst zur Schule
52 gegangen bis nach der sechsten Klasse und dann in die Stadt (.) ja und
53 dieses {X-Dorf} muss man sich sehr ländlich vorstellen
- 54 I: mhm
- 55 P: es ist ein Ort mit etwa dreitausend Einwohnern
- 56 I: mhm
- 57 P: ehm und das hieß dass meine sozialen Kontakte sich so im Wesentlichen
58 in der Nachbarschaft abgespielt haben
- 59 I: mhm
- 60 P: ich habe mit den Nachbarskindern gespielt und ehm bin auch in {X-Dorf}
61 also in einem anderen Ortsteil der Gemeinde zum Kindergarten gegangen
62 zunächst und dann dort in die Grundschule ((zieht Luft durch die Nase
63 ein)) (-)
- 64 I: mhm
- 65 P: und ehm ja ich denke dass dass mein Leben bis dahin eh so in den recht
66 typischen Bahnen verlaufen ist was vielleicht etwas auffällig ist im
67 Nachhinein ist dass ich eigentlich von vornherein sehr wenig Lust hatte
68 ehm mit den Anderen draußen Sport zu treiben also () Fußballspielen war
69 noch nie so meins ich kann mit Bällen einfach nicht umgehen und ehm
70 deswegen habe ich da eh mich auch nicht groß engagiert ehm ich habe vor
71 allem sehr gerne Lego gespielt oder ehm oder Eisenbahn oder Playmobil
72 auf jeden Fall irgendwie so was aber eigentlich wenig Sport
- 73 I: mhm
- 74 P: ehm dann ist in der eh dann bin ich also eingeschult worden
75 neunzehnhundertzweiundachtzig
- 76 I: mhm
- 77 P: in der Grundschule in {X-Dorf} und da wiederum war das erste was so
78 ein bisschen auffiel ehm dass meine Lehrerin damals die Frau {Meier}
79 ehm nach einigen Monaten auf meine Eltern zugeht und sie fragte ehm ob
80 sie sich vorstellen könnten ehm dass eh dass ich eine Klasse überspringe
81 weil ihr aufgefallen ist dass ich mich da (irgendwie so?) vom
82 Leistungsniveau her in die erste Klasse nicht so integriert habe (,) also ich
83 bin mit meinen Mitschülern zwar sehr gut klargekommen
- 84 I: mhm
- 85 P: habe mich aber sehr gelangweilt eh insbesondere in Mathe (-) auf der
86 anderen Seite ehm gab es irgendwie so das motorische Problemchen eh in
87 Deutsch und also diese Schwingübungen haben mich sehr ermüdet (,) ich
88 hatte keine Lust dazu
- 89 I: mhm
- 90 P: und konnte es auch nicht besonders gut ich habe auch als Kind nie sehr
91 gerne gemalt naja auf jeden Fall meinte sie aber ehm dass es doch ganz
92 interessant wäre ehm mal einen Psychologen zu fragen ob es sinnvoll sein
93 könnte in die ehm zweite Klasse zu überspringen (.) ja das ist dazu kam es
94 dann auch sie haben dann also verschiedene Tests durchgeführt bei einem
95 Schulpsychologen Herrn {Schultheiß} eh von ihm hast du ja auch sein
96 Gutachten bekommen
- 97 I: mhm
- 98 P: und ehm er hat dann im Frühjahr neunzehnhundertdreiundachtzig
99 empfohlen dass ich in der Tat die zweite Klasse überspringen sollte
- 100 I: mhm

- 101 P: und un so dass ich also nach der ersten dann im Sommer dreiundachtzig in
102 die dritte gewechselt bin (-)
- 103 I: mhm
- 104 P: und um das Ganze so ein bisschen zu erleichtern gerade was das
105 Menschliche angeht ehm habe ich schon von Frühjahr dreiundachtzig an in
106 Mathe am Unterricht der zweiten Klasse teilgenommen also dieser Klasse
107 in die ich später dann wechseln würde
- 108 I: mhm
- 109 P: und das war auch wirklich sehr schön also ehm von der Leistung her hat
110 das gut funktioniert auch vom Menschlichen also diese großen Kinder
111 fanden das unheimlich spannend dass da so ein Kleiner zu ihnen quasi zu
112 Besuch
- 113 I: mhm
- 114 P: kommt und ehm haben mich da mit offenen Armen empfangen das muss
115 man sagen ehm auch die eh aufnehmende Lehrerin eine Frau {Rot} hat
116 sich damals sehr engagiert und es war vom eh vom Ablauf her wirklich
117 ideal
- 118 I: mhm
- 119 P: gu:t ja dann bin ich also da im Sommer dreiundachtzig in diese dritte
120 Klasse gegangen und von da an lief die Schulbiografie eigentlich relativ
121 relativ klassisch ich bin dann noch in {X-Dorf} zur Orientierungsstufe
122 gegangen die es damals noch gab
- 123 I: mhm
- 124 P: in {Bundesland X} und siebenundachtzig nach {X-Stadt} zum
125 Gymnasium hatte auch eine Gymnasialempfehlung und ehm bin eigentlich
126 immer sehr gut klargekommen in der Schule mit Ausnahme
127 interessanterweise ((lacht kurz auf)) von Mathe wo es in der
128 Orientierungsstufe einige Probleme gab also ich hatte da also jetzt nicht im
129 Sinne
- 130 I: mhm
- 131 P: von von Fünfen aber immerhin im Sinne von Dreien und Vieren und ehm
132 das hat meine Eltern ein bisschen verwundert also meine Eltern sind
133 eigentlich überhaupt nicht ehrgeizig was ihre Kinder angeht
- 134 I: mhm
- 135 P: also die standen auch diesem diesem Klasseüberspringen eh lange sehr
136 kritisch gegenüber weil sie eben gerade kein kein Überfliegerkind wollten
137 eigentlich he (?) aber ehm ehm ... wie gesagt als ich dann vom im
138 Matheunterricht nicht so gut funktionierte da haben meine Eltern sich doch
139 Sorgen gemacht
- 140 I: mhm
- 141 P: und ehm haben dann so ein bisschen mir private Nachhilfe gegeben gerade
142 Bruchrechnen funktionierte irgendwie anfangs nicht u:nd das haben wir
143 aber dann ganz gut in den Griff bekommen und Ende der sechsten Klasse
144 hatte ich auch (denn?) meine Zwei in Mathe oder so (.)
- 145 I: mhm
-

Bis hier:

Peter Weber steigt mit einer Ratifizierung des Erzählstimulus und der darauf folgenden Rahmenschaltung „ehm ja“ (Zeile 47) in seine Erzählendarstellung ein.

Anschließend nennt er sein Geburtsjahr sowie den Geburtsort, womit er relevante Pfeiler des biografischen Rahmens vorstellt, innerhalb dessen er als Biografieträger seiner Lebensgeschichte agiert und dessen Kenntnis daher für mich zum Verständnis der Erzähldarstellung relevant ist.

1.1 Subsegment (Zeile 50 – Zeile 64)

Soziokulturelle Rahmenbedingungen der Kindheit

Gleich mit Zeile 50 beginnt das erste Subsegment des ersten Segmentes, in welchem Peter Weber das Milieu seiner Kindheit beschreibt. Eingeleitet durch die Rahmenschaltung „und eh“ knüpft er an die Geburtsdaten als Fixpunkte seiner Biografie an, mit denen er den Einstieg in seine Erzähldarstellung begonnen hatte. Im Anschluss daran konkretisiert er die Bezeichnung dieses Vorortes zu {X-Dorf} und leitet zum ersten Erzählgerüstsatz der Erzähldarstellung über.

Die Einführung des Erzählgerüstsatzes in Zeile 51 erfolgt unter erneuter Auslassung des Personalpronomens der 1. Person Singular und nach einer Referenz auf {X-Dorf}. Die daran anknüpfende Verwendung des Partikels „auch“ (Zeile 51) könnte zeigen, dass {X-Dorf} für ihn nicht nur das außerinstitutionelle Milieu der Kindheit darstellte, sondern dass die für ihn relevante Bildungsinstitution Schule zumindest für eine bestimmte Zeitspanne („zunächst“ (Zeile 51)) dort angesiedelt war. Das Ende dieser Zeitspanne markiert er mit der Konkretisierung „bi:s nach der sechsten Klasse“ (Zeile 52), was gleichzeitig den Auftakt zum Besuch einer städtischen Schule darstellt. Die Dehnung von grammatikalischen Beschreibungselementen über die Grundschulzeit ist ein erstes textstrukturelles Signal dafür, dass er in seiner Erzähldarstellung die Erlebnisse während der Grundschulzeit fokussieren wird und folglich Erlebnisse auf der weiterführenden Schule nur kurz zur Sprache kommen. Auch die sich rasch daran anschließende, nahezu abgehackt wirkende Erwähnung des Besuchs der städtischen Schule zeugen davon.

Aufgrund des Zeitpunktes des Schulwechsels, den er mit dem Ende der sechsten Klasse (Zeile 52) markiert, und der Tatsache, dass er in {Bundesland X} zur Schule ging, ist davon auszugehen, dass Peter Weber an dieser Stelle den Wechsel

von einer Grundschule auf eine weiterführende Schule nach der Orientierungsstufe beschreibt.⁵⁴

Der Erzählgerüstsatz endet schließlich in Zeile 52 nach sinkender Intonation. Das Auslassen der Beschreibung von der kognitiven Figur des Elternhauses ist ungewöhnlich. Zusammengenommen mit der Auslassung weiterer ‚lebendiger‘ kognitiven Figuren, der Auslassung der Kindergartenzeit und der Schwerpunktsetzung auf die Institution Schule liegt an dieser Stelle ein erstes Signal vor, dass er sich in der folgenden Erzähldarstellung auf das institutionelle Ablaufmuster der Schulzeit konzentrieren wird.

Nach Abschluss des Erzählgerüstsatzes fährt er mit einer Konkretisierung von {X-Dorf} als Teil seines biografischen Rahmens fort. Die Verwendung des Demonstrativpronomens „dieses“ als Verweis für das unmittelbar darauf folgende, konkret benannte {X-Dorf} sowie des Indefinitpronomens „man“ als Darstellungselement drückt Distanz aus und vermittelt so den Eindruck eines quasisoziologischen Blickes, den er bezüglich des Milieus seiner Kindheit eingenommen zu haben scheint. Dieser Eindruck wird durch die Verwendung des Begriffes „vorstellen“ noch verstärkt. Durch seine Formulierung wird deutlich, dass er auf einer metakommunikativen Ebene über {X-Dorf} spricht, die ihm den Zugang zu konkreten Erfahrungen und dem zentralen Personal der Familie sowie anderen bedeutsamen Personen in dieser Zeit möglicherweise verwehrt. Andersherum ist es auch möglich, dass ein gestörtes Verhältnis zur Familie zu seiner Verschwiegenheit und Distanzierung führen oder dass er seine Erzähldarstellung explizit auf den Fokus der Forschungsarbeit ausrichten möchte, der im Erzählstimulus und auch im Rahmen der Suche nach Interviewpartnern genannt wurde. Diese ungeklärt distanzierte Haltung wird im Verlauf dieser strukturellen Beschreibung noch aufzuklären sein.

Im Nachinterview wird der soziale Rahmen seiner Biografie etwas deutlicher. So erzählt er in Zeile 75f. des Nachinterviews, dass er sich als Kind sehr schlecht mit seiner

⁵⁴ In Bundesland X erfolgte dieser Wechsel zu Peter Webers Schulzeiten nach einer sogenannten Orientierungsstufe, die grob skizziert dem einzelnen Schüler dabei helfen sollte, vor dem Wechsel auf eine weiterführende Schule seine Talente, Neigungen und Begabung weiterzuentwickeln und sich somit hinsichtlich seines weiteren Bildungswegs zu orientieren (vgl. ZIEGENSPECK 2000, S. 16). Die Grundschulzeit wurde dadurch um eine zweijährige Orientierungszeit verlängert, so dass der Wechsel schließlich nach sechs Schuljahren erfolgte.

Schwester verstanden habe, mit der er sich heutzutage jedoch sehr gut verstehen würde. Auch erzählt er in Zeile 262f. des Nachinterviews, dass er einen Tag die Woche bei den Großeltern verbracht habe, zu denen er aufgrund dessen „ein sehr enges Verhältnis“ (Zeile 263, Nachinterview) gehabt habe. Der Grund des wöchentlichen Besuches wird indes nicht näher erläutert.

Peter Weber beschreibt {X-Dorf} als einen sehr ländlichen Ort, womit er „etwa dreitausend Einwohnern“ (Zeile 55) impliziert. Diese Einwohnerzahl bedingt für ihn offensichtlich die Beschränkung seiner „sozialen Kontakte“ (Zeile 57) zu einem wesentlichen Anteil auf die Nachbarschaft. Die Verwendung des Konstruktes der sozialen Kontakte sowie die Passivkonstruktion „abgespielt haben“ verweisen ebenfalls auf die distanzierte Perspektive Peter Webers im Hinblick auf das Milieu seiner frühen Kindheit. In Zeile 60 erhöht er die Indexikalität seiner Beschreibung durch die Verwendung des Personalpronomens in der 1. Person Singular, mit der er die Passivkonstruktion „abgespielt haben“ auf das Spiel mit den Nachbarskindern herunter bricht und somit konkretisiert. Möglicherweise ist er sich an dieser Stelle der Distanziertheit zum Beschreibungsgeschehen bewusst geworden und bricht die Passivkonstruktion aus diesem Grunde auf das Niveau einer Aktivkonstruktion herunter, ohne dabei aber nähere Details oder gar Erlebnisfragmente offenzulegen. In diesem Fall könnte der Zugzwang der Erzähldetaillierung angemerkt werden, ohne dass jedoch tatsächlich nähere Details genannt werden würden.

Nach erneuter Verwendung von „und ehm“ (Zeile 60) als Verkettungselement detailliert er seine Beschreibung nachträglich dahingehend, dass er die Institution Kindergarten in „einem anderen Ortsteil der Gemeinde“ (Zeile 61) besucht habe. Diese Detaillierung wird durch das Partikel „also“ (Zeile 61) eingeleitet. Ebenso wie bei der bereits erfolgten Erwähnung des Schulbesuches nennt er auch im Zusammenhang des Kindergartenbesuches das Adverb „zunächst“ (Zeile 62), was den chronologischen Charakter seiner Beschreibung und damit gleichsam die Vergänglichkeit der Kindergartenzeit ausdrückt. Mit der fehlenden Erzähldetaillierung zur Kindergartenzeit markiert er diesbezüglich, dass diese Zeit für ihn persönlich biografisch irrelevant ist.

Im unmittelbaren Anschluss daran folgt der Einstieg in die Grundschulzeit.

Unklar bleibt, ob er sich mit der Nennung des Adverbs „dort“ in Zeile 62 auf {X-Dorf} bezieht oder auf den bereits zitierten „anderen Ortsteil der Gemeinde“, in welchem er auch den Kindergarten besuchte. Nach Ausspruch des Wortes

„Grundschule“ zieht er laut hörbar Luft durch die Nase ein und hält seine Stimme in der Schwebe. Den Grundschulbesuch hatte er im Rahmen des oben beschriebenen Erzählgerüstsatzes bereits mit dem Schulbesuch bis zur sechsten Klasse impliziert und somit dort angekündigt.

Das 1. Subsegment endet somit in Zeile 64.

1.2 Subsegment (Zeile 65 – Zeile 73)

Die Suche nach Auffälligkeiten

Mit einem gedehnten „u:nd ehm ja“ und dem unmittelbar daran anschließenden gegenwartsbezogenen reflexiven Markierer „ich denke“ setzt er seine Beschreibung in Zeile 65 im Rahmen des zweiten Subsegmentes mit einem biografischen Kommentar fort, anhand dessen er sein Leben „bis dahin“ (Zeile 65) als recht typisch deklariert.

Durch den zeitlichen Markierer erhält der Kommentar gleichzeitig eine Scharnierfunktion, indem Peter Weber damit seine Biografie in einen typischen und einen untypischen Zeitabschnitt zweiteilt. In dieser Konstatierung deuten sich kulturelle Gemeinsamkeiten von mir und dem Interviewten an, die bei ihm zu der Annahme geführt haben könnten, sein Verständnis eines typischen Lebensablaufes nicht näher ausführen zu müssen.

Auf die an dieser Stelle zu erwartende nähere Detaillierung zur Grundschulzeit geht er indes nicht ein, obwohl er sie unmittelbar zuvor sowie im Erzählgerüstsatz in die Erzähldarstellung eingeführt hatte.

Nun nennt er in Zeile 66 in Abgrenzung zu dem bisher als typisch eingeschätzten Leben die vermeintlich erste Auffälligkeit, die er durch das Modalpartikel „vielleicht“ (Zeile 66) sowie das in direkter Folge genannte Indefinitpronomen „etwas“ (Zeile 66) gleichzeitig abschwächt. Der Zusatz „im Nachhinein“ (Zeile 66/67) verdeutlicht noch einmal die gegenwartsbezogene Reflexion seiner Biografie. Aus dieser folgt, dass er diese von ihm herausgestellte Auffälligkeit nicht unbedingt auch in seiner Kindheit als solche empfunden haben muss. Die Tatsache, dass er an dieser Stelle eine Auffälligkeit herausstellt, deutet darauf hin, dass er seine Erzähldarstellung auf mein Forschungsthema abgestimmt haben könnte. Im Falle dessen birgt dies jedoch die Gefahr, dass der Biografieträger

andere wichtige Beschreibungs- und Erzählgehalte ausblendet und somit nicht zur Sprache bringt. Diese Lesart sollte im weiteren Verlauf dieser strukturellen Beschreibung auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden.

Seine vermeintliche Auffälligkeit beschreibt er letztlich in der „eigentlich von vornherein“ (Zeile 67) in ihm angelegten fehlenden Unlust an der Teilnahme der sportlichen Aktivitäten der „Anderen draußen“ (Zeile 68). Der Eindruck dieser Unlust wird durch den Einsatz der argumentativen Steigerung mittels des Adverbs „sehr“ (Zeile 67) noch erhöht. Diese Lesart wird durch die daran anknüpfende Charakterisierung „Fußballspielen war noch nie so meins“ (Zeile 68f.) verstärkt, die er daraufhin mit dem fehlenden Geschick im Umgang mit Bällen begründet. In diesem seiner Meinung nach fehlenden Geschick sieht er letztlich die Ursache für sein nahezu fehlendes Engagement auf diesem Gebiet, wie er es im Anschluss an das Verkettungselement „und ehm“ (Zeile 69) zu verdeutlichen versucht. In dem Peter Weber verdeutlicht, dass er „eigentlich von vornherein“ das sportliche Treiben der Anderen verschmähte, kommt eine ambivalente Haltung zur sportlichen Betätigung zum Ausdruck, welche sich auch in der erneuten Verwendung des Partikels „eigentlich“ in Zeile 72 widerspiegelt. Möglicherweise hatte er Lust zum Sport, verfügte jedoch über mangelnde soziale Kontakte um dabei mitmachen zu können oder wurde durch andere Gründe daran gehindert, die von ihm an dieser Stelle der Beschreibung nicht offen gelegt werden. Möglicherweise ist es aber auch umgekehrt und er beteiligte sich trotz seiner Unlust zumindest gelegentlich an den sportlichen Betätigungen der „Anderen“. Letztere Lesart wird durch seine Beschreibung bestärkt, dass er „mit den Nachbarskindern gespielt“ habe (Zeile 60).

Im Nachfrageteil wird diesbezüglich mit Zeile 613f. deutlich, dass er sich zumindest von sportlichen Vereinsaktivitäten fernhielt: So beschreibt er an dieser Stelle, dass sich die Jugend im Dorf eher für sportliche Aktivitäten begeistern konnte. Für Musik hingegen habe sich niemand interessiert.

Aus der textstrukturellen Logik seiner Erzähldarstellung heraus ist zu vermuten, dass sich die von ihm konstatierte Auffälligkeit auf die Vorschulzeit bezieht. Darauf weist die zu diesem Zeitpunkt der Erzähldarstellung noch fehlende Einbettung von Ereignissen in institutionelle Ablaufmuster hin.

Durch den Markierer der Abgrenzung „Anderen“ (Zeile 68) und dem darauf folgenden Adverb „draußen“ (Zeile 68) grenzt er sich neben dem fehlenden Geschick zudem von den sogenannten „Anderen“ ab, worin sich eine binäre Schematisierung seiner Denkstruktur in ‚Ich und Andere‘ andeutet. Aus der Nennung der Ereignisträger „Nachbarskindern“ in Zeile 60 folgt, dass mit der Kategorisierung „Anderen“ die Nachbarskinder gemeint sind. Anhand dieser Kategorisierung baut er einen Gegensatz auf, der durch einzelne weitere Gegensätze in Gestalt von

- Sportlich-Unsportlich sowie
- Drinnen-Draußen

systematisch verstärkt wird. Zu dieser Verstärkung trägt weiterführend die durch das Superlativ „sehr“ (Zeile 71) erhöhte und konstatierte Vorliebe für Systemspielzeuge der Art wie Lego, Playmobil sowie für die Eisenbahn und ähnliche Spielzeuge bei. Letztere spezifiziert er nicht näher. Lediglich fasst er die Art des Spielzeugs mit den Worten „irgendwie so was“ (Zeile 72) zusammen. Dem hintan bringt er nach Einführung des Widerspruchsmarkierers „aber“ (Zeile 72) noch einmal seine - seiner Einschätzung nach - geringe Vorliebe für Sport zum Ausdruck. Die Anführung seiner Spielvorlieben kann damit als Beispiel des Gegensatzes ‚Sportlich-Unsportlich‘ gezählt werden. Weshalb Peter Weber die fehlende Lust am Ballsport als auffällig kennzeichnet, bleibt aus seiner Erzählerdarstellung heraus unklar. Aufschluss gibt jedoch die bereits erwähnte, schriftliche Beschreibung der Eltern, die ebenfalls den Aspekt der sportlichen Unlust enthält. Möglicherweise hat er diesen Aspekt aus der Beschreibung aufgegriffen. In der vorangehenden Dokumentenanalyse wird die Aussage über die sportliche Unlust mit einer Sequenz aus der elterlichen Beschreibung in der Broschüre der Selbsthilfegruppe namens {Löwenbande} abgeglichen, die einen möglichen Zusammenhang zwischen den beiden Aussagen erwägt. Dies schließt nicht aus, dass er sich von vornherein als ‚andersartig‘ wahrgenommen haben könnte.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die relativ abstrakte Abgrenzung anhand der Gegensatzbildung potentielle Konkretisierungen sozialer Erfahrungszusammenhänge zudeckt, die ansonsten möglicherweise geschildert worden wären. Das zweite Subsegment endet in Zeile 73 mit dem von mir ausgesprochenen „mhm“.

1.3 Subsegment (Zeile 74 – Zeile 93)

Die Erwägung des Klassensprungs

Unmittelbar an das zweite Subsegment grenzt in Zeile 74 das dritte Subsegment an, in welches Peter Weber anhand der Kombination von Folgemarkierer und Rahmenschaltung „ehm dann i:st“ einsteigt. Der Übergang von der Proklamation der Ungleichheit zum institutionellen Ablaufmuster der Schulzeit ist somit nahezu fließend. Lediglich das gedehnte „i:st“ und die Ankündigung der Grundschulzeit im Erzählergerüstsatz von Zeile 51f. deuten das weitere Subsegment in Zeile 74 an. Darauf folgend setzt er zu einer Deskription an, die er aber dann abbricht und möglicherweise unter Einbezug der 1. Person Singular reformulieren möchte. Er berichtet nun, dass er „dann [...] also eingeschult worden“ (Zeile 74) sei. Durch die Verwendung des Markierers „dann“ sowie des Partikels „also“ wird deutlich, dass er an dieser Stelle an einen früheren Punkt seiner Beschreibung anknüpft. Dabei wird es sich vermutlich um den Moment gegen Ende des 1. Segmentes handeln, wo er erst- und letztmalig bis zum dritten Subsegment die Grundschule erwähnt. Er greift somit den ersten Aspekt des Erzählergerüstsatzes aus Zeile 51f. auf. Dem schließt er ohne grammatikalischen Anschluss die Jahreszahl Neunzehnhundertzweiundachtzig als zeitlichen Markierer der Einschulung an, bevor er dann in Zeile 77 {X-Dorf} als Standort der Grundschule benennt.

Nach der erneuten Rahmenschaltung „und d:a“ (Zeile 77) führt er mit den Worten „wiederum war das erste was so ein bisschen auffiel“ (Zeile 77/78) eine weitere Auffälligkeit in die Beschreibung ein. Dabei nimmt er mit dem Adverb „wiederum“ bereits Bezug auf die konstatierte Auffälligkeit im Freizeitbereich. Die Worte „das erste“ stellen eine zeitliche Fixierung dar, die erwarten lässt, dass weitere Auffälligkeiten folgen werden. Auch an dieser Stelle der Beschreibung schwächt Peter Weber die sich zugeschriebene Auffälligkeit anhand des Indefinitpronomens „ein bisschen“ ab (vgl. Zeile 66). Die vermeintliche Auffälligkeit in der Grundschule führt er damit ein, dass seine damalige Lehrerin, welche er namentlich konkretisiert, bei den Eltern „nach einigen Monaten“ die gedankliche Auseinandersetzung mit einem möglichen Klassensprung angeregt habe.

Im Nachfrageteil erläutert Peter Weber in Zeile 382f. jedoch, dass die Lehrerin auf die Mutter zugegangen sei und folglich nicht auf beide Elternteile. Möglicherweise spitzt er den Kontakt an dieser Stelle auf die Mutter zu, da sie den weitaus aktiveren Part bezüglich Peter Webers Schullaufbahngestaltung gespielt habe, wie er ab Zeile 369f. verdeutlicht. Neben rein mütterlichen Interessen könnte dies möglicherweise auch auf ihr berufsbedingtes Interesse als Lehrerin zurückzuführen sein. Dennoch habe sie sich bis zu diesem Zeitpunkt „mit Hochbegabung einfach nicht befasst“ (Zeile 371).

Im Nachinterview wird dazu in einer Sequenz von Zeile 8 bis Zeile 29 deutlicher, dass der Vater aus beruflichen Gründen an einer aktiven Erziehung häufig verhindert gewesen sei, da er oft erst spät abends nach Hause gekommen sei:

In dieser Sequenz aus dem Nachinterviews bezieht er die Passivität des Vaters bei Erziehungsfragen auf die berufliche Tätigkeit des Vaters als Selbstständiger, die für Peter Weber die Bedingung für die seltene Anwesenheit zu Hause darstellt. Dazu konkretisiert er näher, dass der Vater „zwar öfter mal“ (Zeile 9, Nachinterview) zum Mittagessen zuhause erschien, dieser Zeitraum jedoch durch die rasche Abfahrt im Anschluss daran begrenzt gewesen sei. Zudem machen die zuletzt zitierten Worte deutlich, dass eine Heimkehr des Vaters zum Mittagessen keinen Regelfall darstellte. In einer eingelagerten Konstruktion, die in schnellem Anschluss folgt, fügt er mit der Entfernung des Arbeitsortes neben der beruflichen Selbstständigkeit des Vaters eine weitere Bedingung für die häufige Abwesenheit zuhause an. Zu diesem Arbeitsort, der sich mit „fünfzehn zwanzig Kilometer“ (Zeile 11, Nachinterview) außerhalb des Heimatdorfes befinden würde, sei der Vater schon früh morgens aufgebrochen und „bis mittags“ (Zeile 14f., Nachinterview) geblieben. Im Gegensatz zu der Aussage in Zeile 9 im Nachinterview, dass er „öfter mal“ zum Mittagessen nach Hause gekommen sei, stellt Peter Weber dies in Zeile 15 im Nachinterview als reguläre Praktik dar. Jedenfalls sei der Vater dann wieder ins Büro aufgebrochen und erst am relativ späten Abend heimgekehrt. Die eingelagerte Konstruktion schließt schließlich mit der Ergebnissicherung „das heißt er war einfach eh sehr wenig präsent außer spät abends“ (Zeile 16f., Nachinterview) ab. Im Anschluss daran konstatiert er, die von mir als Interviewerin per Nachfrage wiederholte Aussage aus dem Erstinterview über die Passivität des Vaters bei Erziehungsfragen relativieren zu müssen, was er gleichzeitig aber wiederum durch die Nennung von „etwas“ (Zeile 21, Nachinterview) abschwächt. Diese Relativierung konkretisiert er dahingehend, dass seine Mutter die meiste Zeit in Erziehung investiert habe. Die wiederum daran anschließende Darstellung kann als Belegdarstellung gesehen werden, in der Peter Weber glaubhaft zu machen versucht, dass dies nicht zwangsläufig auf die Zeit zutraf, die die Familie mit dem Vater gemeinsam verbracht habe. Mit den Worten „war es jetzt nicht so dass meine Mutter alles vorgegeben hätte im Gegenteil&nicht(?)“ (Zeile 27f., Nachinterview) lassen in der Form der Negation darauf schließen, dass der Vater eine dominante Stellung in der Familie eingenommen hat.

Des Weiteren wird an in einer anderen Sequenz von Zeile 114 bis Zeile 130 des Nachfrageteils deutlich, dass der Vater diese Dominanz nicht ausschließlich für sich selbst, sondern gelegentlich auch zugunsten der Mutter eingesetzt hat. So habe er „bestimmte Vorlieben“ (Zeile 115, Nachinterview) der Mutter „immer umsetzen“ (Zeile 115, Nachinterview) müssen, was er darauffolgend dahingehend konkretisiert, dass er sich vorstellen könne, dass der Vater aufgrund der Lärmempfindlichkeit der Mutter daheim für Ruhe gesorgt habe.

Zur Darstellung des Abschnittes über den Kontakt der Ereignisträger ‚Eltern‘ und ‚Lehrerin‘ bedient sich Peter Weber in Zeile 79/80 dem Stilmittel der indirekten Rede. Der zeitliche Markierer „nach einigen Monaten“ lässt aufgrund des Zeitpunktes der Benennung in der Chronologie der Erzähldarstellung darauf

schließen, dass es sich um einige Monate nach der Einschulung gehandelt haben muss. Mit der Betonung der Bezeichnung ‚Lehrerin‘ möchte er möglicherweise sicherstellen, dass ich nicht fälschlicherweise davon ausgehe, dass seine Eltern auf die Lehrerin zugehen und so möglicherweise als besonders ehrgeizig stigmatisiert werden.⁵⁵ Die Betonung kann allerdings auch schlicht auf die Bedeutsamkeit der Ereignisträgerin „Lehrerin“ oder auf ein Spannungsmoment verweisen, was wiederum die Bedeutsamkeit der nachfolgenden Erzähldarstellungssequenz ankündigen könnte. Der Detaillierungszwang der autobiografischen Erzählung bewirkt an dieser Stelle, dass er die Erwägung eines Klassensprungs begründet. Den Grund für das Zukommen der Lehrerin sieht er dabei in einer von dieser erkannten Diskrepanz zwischen seiner Leistung und dem Klassendurchschnitt. Er lässt an dieser Stelle offen, ob seine Leistungen dabei nach oben oder nach unten vom Klassendurchschnitt abgewichen sind.

In der Darstellung des Zukommens der professionellen Ereignisträgerin ‚Lehrerin‘ auf die Eltern vermeidet er eine konkrete Beschreibung der von ihm selbst deklarierten Auffälligkeit, was in der Wirkungsweise auf mich als Interviewerin einer Abschwächung ähnelt und dabei einer zweifachen Verschleierung gleichkommt:

Zum einen kann von einer Verschleierung gesprochen werden, da ihn die Perspektive zu einer geringen Indexikalität der Erzähldarstellung und somit zu einer Vermeidung von Detailwissen bezüglich der konkreten Auffälligkeit zwingt, die auch in den ersten beiden Subsegmenten durch die quasisoziologische Perspektive zum Vorschein kommt; zum anderen signalisiert er mir in dem Moment, wo er die Auffälligkeit als eine Konstatierung der Lehrerin herausstellt, dass er nicht zwangsweise selbst davon überzeugt sein muss. Der mögliche Eindruck von Überheblichkeit wird bei mir als Interviewerin so vermieden und seine eigene Haltung dazu verschleiert. Die von ihm gewählte Formulierung „nicht so integriert“ (Zeile 82) als Synonym für die Diskrepanz zwischen seiner Leistung und der des Klassendurchschnitts kann der Verschleierungsstrategie zugeordnet werden: Mit der Formulierung wird wie bereits erwähnt, offen

⁵⁵ Es kommt nicht selten vor, dass Eltern von Kindern, denen eine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben wird, vorgeworfen wird, durch eine ehrgeizige Förderung die außergewöhnlichen Leistungen der Kinder erzeugt zu haben (vgl. WINNER 1998, S. 279).

gelassen, inwiefern Peter Weber „vom Leistungsniveau her in die erste Klasse nicht so integriert“ (Zeile 82) war.

Für alle festgestellten Strategien muss deutlich gemacht werden, dass sie sowohl unbewusst als auch bewusst von ihm eingesetzt werden können. Er verwendet diese jedoch vermutlich unbewusst aus den Zugzwängen der Erzählung heraus, die – so lässt die nahezu symptomatische Suche nach Auffälligkeiten und die Aufteilung seiner Biografie in das Typische und das Untypische schließen - ganz auf meinen Forschungsfokus ausgerichtet zu sein scheint. Möglicherweise drückt sich hierin jedoch auch eine Reinterpretation aus der Gegenwarts Perspektive heraus aus, welche die Orientierungsfolie der Andersartigkeit von ‚Hochbegabten‘ zum Ausdruck bringt.

So weisen immerhin die Zeilen 447 bis 450 des Nachfrageteils auf die Übernahme der Kategorie der Andersartigkeit von der Mutter in Bezug auf die Selbsthilfegruppe hin, in dem Peter Weber seine eigene Erinnerung daran für nicht zugänglich erklärt und an dessen Stelle die Fremdzuschreibung der Mutter setzt.

Die Beschreibung der schulischen Auffälligkeit in Form von Unterforderung stellt den Moment der Initiierung einer Verlaufskurve dar, die – ebenfalls wie schon im Falle Doris Freunds- als ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ bezeichnet werden soll. Diese Bezeichnung ist auch im Falle Peter Webers treffend, da er aufgrund von Unterforderung im bildungsinstitutionellen Kontext auffällig wird, woraufhin er – wie es sich im weiteren Verlauf dieser strukturellen Beschreibung zeigen wird - bemüht ist, die Normalformerwartungen der Peers genauso zu erfüllen wie jene der Schule. Zudem erfolgt durch die Erwägung eines Klassensprungs eine binäre Schematisierung, die er – wie sich in der vorausgehenden Suche nach Auffälligkeiten zeigt – in einer Übernahme Denkstruktur in ‚Ich und Andere‘ resultiert.

Im direkten Anschluss an die von ihm wiedergegebene Stellungnahme der Lehrerin über den Leistungsstand seiner Person hält er, nach Einleitung durch das Partikel „also“ (Zeile 82) fest, dass er mit seinen „Mitschülern [...] sehr gut klargekommen“ (Zeile 83) sei. Durch das Mittel der argumentativen Steigerung „sehr“ (Zeile 83) stellt er dabei ein besonders gutes Verhältnis zu seinen Klassenkameraden heraus. Das Partikel „zwar“ (Zeile 83) zeigt dabei schon an, dass in das von ihm als sehr gut bezeichnete Verhältnis ein störender Faktor

einwirkt, den er dann in Zeile 85, eingeleitet durch die Konjunktion „aber“ als Langeweile herausstellt und erneut mittels des Adverbs „sehr“ (Zeile 85) argumentativ steigert. Die darauf folgenden Worte „eh insbesondere“ (Zeile 85) nehmen eine Detaillierungsfunktion ein, durch die er seine Langeweile insbesondere im Fach Mathematik herausstellt. Die schwebende Stimme beim Ausspruch von „Mathe“ (Zeile 85) deutet an dieser Stelle bereits an, dass dieser Detaillierung noch etwas folgt, was weiterhin zur Erläuterung der fehlenden Integration beiträgt. Diese weitere Detaillierung leitet er durch den Markierer des Gegensatzes „auf der anderen Seite“ (Zeile 85/86) in die Erzähldarstellung ein. An dieser Stelle folgt dann als Gegensatz zur Langeweile in Mathe „das motorische Problemchen eh in Deutsch“ (Zeile 86/87). Seiner Beschreibung nach ist somit eine Unterforderung in einem logischen Fach und eine Überforderung bei der Umsetzung der motorischen Anforderungen im Unterrichtsfach Deutsch festzustellen. In diesem Kontext fällt die Verniedlichung der Probleme auf, die er als „Problemchen“ (Zeile 86) zum Ausdruck bringt und die eine Abschwächung dieser darstellt. Im schnellen Anschluss daran konkretisiert er weiter, dass ihn „diese Schwingübungen [...] sehr ermüdet“ (Zeile 87) hätten. Das Demonstrativpronomen „diese“ drückt eine Distanzierung aus, während die Formulierung „sehr ermüdet“ verschleiern, ob ihm die Übungen nun leicht oder schwer fielen. Eine Ermüdung ist sowohl aufgrund von Langeweile als auch aufgrund von Überforderung denkbar. Ebenfalls wie schon in Zeile 82/83, setzt er auch an dieser Stelle an, um diese vermeintliche Unklarheit aus seiner Beschreibung aufzulösen, indem er mit weiteren Konkretisierungen fortsetzt. Die von ihm zunächst genannte fehlende Unlust dazu lässt mich jedoch weiterhin über das Niveau der Leistungen im Unklaren. Peter Weber setzt vermutlich daher zu einem dritten Konkretisierungsversuch an, der letztlich eine Umformulierung des Umstands darstellt, Schwierigkeiten in einem Schulfach zu haben. In seiner dazu gewählten Formulierung „und konnte es auch nicht besonders gut“ (Zeile 90) schwächt er seine – an dieser Stelle unbefriedigenden Leistungen – durch die Worte „nicht besonders“ ab.

Ohne grammatikalischen Anschluss äußert er darauffolgend, dass er „auch als Kind nie sehr gerne gemalt“ (Zeile 90/91) habe. Durch das darin enthaltene Partikel „auch“ verdeutlicht er, dass sich diese Äußerung auf Vorheriges beziehen

muss, weshalb die Äußerung als Eigentheorie über die motorischen Schwierigkeiten im Unterrichtsfach Deutsch identifiziert werden kann.

Auch an dieser Stelle bedient er sich durch die Verwendung des Adverbs „sehr“ (Zeile 90) eines Mittels der argumentativen Steigerung. Die Schwierigkeiten im Unterrichtsfach Deutsch werden in der Dokumentenanalyse in den Kontext der Beschreibung durch die Lehrerin gesetzt.

Die in Zeile 91 anschließende Formulierung „naja auf jeden Fall“ hat den Charakter einer Ergebnissicherung, die gleichzeitig als Rahmenschaltung dient, wieder zum eigentlichen Erzählfaden zurückzukehren. So nimmt er den Erzählstrang aus Zeile 80 wieder auf und steigert die Intervention der Lehrerin als Professionelle in seiner Beschreibung dadurch, dass sie nun nicht nur die Eltern um ihre Einschätzung zu einem Klassensprung bittet, sondern einen weiteren Professionellen diesbezüglich zu Rate ziehen wollte, der sich als Psychologe auf solche Fragen spezialisiert hat und somit eine starke Authentizität in seinem Urteil besitzt. Peter Weber stellt das Interesse der Lehrerin in Form von indirekter Rede dar. Seine Formulierung „meinte sie aber ehm dass es doch ganz interessant wäre ehm mal einen Psychologen zu fragen“ erweckt den Anschein, dass es sich hier lediglich um einen Rat des Psychologen handele, nach dem dann ohne weiteres Procedere über den Klassensprung entschieden werden würde. Das dem nicht so ist, wird deutlich, wenn er in Zeile 94 und somit im vierten Subsegment von der Durchführung verschiedener Tests spricht. Die Testung stellt seitens der Profession eine Kontrolle der durch die Auffälligkeit initiierten ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ dar (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432). Auch im Falle der Erzähldarstellung über die Intelligenztestung kann auf das Kapitel der Dokumentenanalyse verwiesen werden, im Rahmen derer die Thematik behandelt wird.

1.4 Subsegment (Zeile 93 – Zeile 100)

Die psychologische Empfehlung zum Klassensprung

Das vierte Subsegment wird in Zeile 93 nach Absenkung der Intonation mit dem Markierer der Realisierung „ja das ist dazu kam es dann auch“ in direkter Folge auf das dritte Subsegment eingeleitet.

Die Durchführung dieser Tests wird nicht in der 1. Person Singular, sondern in der dritten Person Plural dargestellt. Über seine Wahrnehmung bezüglich dieses Tests und seiner Durchführung sind aufgrund dessen keine Details bekannt. Auch an vorigen Stellen der Erzähldarstellung lässt er seine Haltung dazu völlig außen vor. Vielmehr beschreibt er den Prozess der IQ-Identifizierung verfahrenstechnisch, was sich in dem angesprochenen Markierer der Realisierung („ja das ist dazu kam es dann auch“) exemplarisch widerspiegelt.

Ebenso wie bei der Einschleusung der Ereignisträgerin ‚Lehrerin‘ in die Erzähldarstellung benennt er auch den Psychologen namentlich. Unmittelbar darauffolgend wechselt er für kurze Zeit die Zeitebene der Erzähldarstellung von der Darstellung des Ereigniszusammenhanges hin zur aktuellen Erzählkommunikation mit mir als Interviewerin, um anzumerken, dass das mir zuvor ausgehändigte Gutachten von jenem Psychologen stammt. Mit dem Gutachten verfügt Peter Weber über einen schriftlich fixierten und professionell bestätigten Nachweis über die ihm zugeschriebene ‚Hochbegabung‘.

In Zeile 98 führt er die verfahrenstechnische Beschreibung fort. Statt das Testergebnis zu erwähnen, geht er unmittelbar zur Darstellung der Konsequenz daraus über, die die Empfehlung des Psychologen, „in der Tat die zweite Klasse“ (Zeile 99) zu überspringen, darstellt. Dieser Satz kann als ein weiterer Erzählgerüstsatz identifiziert werden. Den Zeitpunkt dieser Empfehlung kann er exakt mit den Worten „Frühjahr neunzehnhundertdreiundachtzig“ (Zeile 98) benennen.

Mit der Empfehlung ist ein Testergebnis im Bereich der per Definition zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ impliziert. Möglicherweise geht er aufgrund des gemeinsam geteilten Kulturkreises mit mir von einem gemeinsam geteilten Wissen aus und erwähnt das Testergebnis und seine Wahrnehmung aus der daraus erfolgten Zuschreibung der ‚Hochbegabung‘ aufgrund dessen nicht näher. Er vermeidet somit ein weiteres Mal die unmittelbare Darstellung von Leistungen, die in anderen Zusammenhängen im Rahmen dieser strukturellen Beschreibung als Verschleierungsstrategie bezeichnet wurde. Der Evidenzmarkierer „in der Tat“ weist dabei auf die nun erfolgte Umsetzung des Vorhabens hin, Peter Weber eine Klasse überspringen zu lassen.

Das vierte Subsegment des ersten Segmentes endet schließlich in Zeile 100 mit einem Rezeptionssignal meinerseits.

1.5 Subsegment (Zeile 101 – Zeile 118)

Die Vorbereitungen zur sozialen und fachlichen Integration sowie die Realisierung des institutionellen Ablaufmuster des Klassensprungs

Die Worte „und un“ in Zeile 101 stellen eine Rahmenschaltung dar und markieren damit das fünfte Subsegment des ersten Segmentes. Die brüchige Formulierung weist dabei auf die mögliche Schwierigkeit hin, von der Verfahrensebene unter Darstellung in der 3. Person Plural wieder zurück auf die eigene Handlungs- und Erlebensebene in der 1. Person Singular zu wechseln. Anhand des Verkettungselementes „so dass“ gelingt ihm dieser Sprung jedoch, weshalb er in der 1. Person Singular mit der Beschreibung über die Realisierung des Klassensprungs als Konsequenz aus dem Testverfahren fortsetzen kann. Wie schon beim Zeitpunkt der Empfehlung des Klassensprungs, kann er auch hier das Jahr unter Vorwegnahme der Jahreszeit benennen. Mit dem Wechsel „in die dritte“ (Zeile 101f.), mit der er die dritte Klasse impliziert, befindet er sich schließlich an der Stelle seiner schulbiografischen Laufbahn, die der Erzählgerüstsatz in Zeile 99 bereits vorweggenommen hatte. Gleichzeitig kommt er mit der Darstellung über den realisierten Wechsel dem Gestaltschließungszwang nach, indem damit der vorigen Beschreibung eine in sich geschlossene Form gegeben wird.

Mit dem vollendeten Klassensprung wird letztlich die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432) bearbeitet. Peter Weber ist nun in seinen Leistungen wieder schulisch angepasst.

Die in der Schwebelage gehaltene Stimme in Zeile 102 weist darauf hin, dass die Erzählerdarstellung mit dem Nachkommen des Gestaltschließungszwangs trotzdem noch nicht beendet ist.

In Zeile 104 setzt er den Erzählstrang fort und berichtet über weitere Vorkehrungen im Zusammenhang mit dem angedachten Klassensprung, die er als „das Ganze“ resümiert. Somit springt er noch einmal zurück in die Zeit vor dem Klassensprung. Die Formulierung „das Ganze“ drückt eine Distanzierung aus, die sich zuvor bereits in der verfahrenstechnischen Darstellung des Entscheidungsverfahrens über den Klassensprung geäußert hatte. Erneut bedient

er sich in Zeile 104 dem Mittel der argumentativen Abschwächung. Der Klassensprung sollte im Hinblick auf die soziale Integration, die er aller Wahrscheinlichkeit nach mit der Bezeichnung „was das Menschliche angeht“ (Zeile 104f.) impliziert, „so ein bisschen“ erleichtert werden. Dazu habe er bereits vor der Zeit dessen die Möglichkeit gehabt, am Mathematikunterricht jener Klasse teilzunehmen, in die er „später dann wechseln würde“ (Zeile 107). Diese Maßnahme stellt einen frühzeitigen Versuch der Verlaufskurvenbearbeitung seitens der Professionellen dar, der dem eigentlichen Versuch, die Verlaufskurve durch einen Klassensprung zu bearbeiten, noch vorausgeht und die Erfolgswahrscheinlichkeit eines späteren Klassensprungs durch die Möglichkeit einer vorzeitigen Ab- und Einschätzung von möglicherweise auftretenden Schwierigkeiten erhöht. Zudem fördert es die soziale Integration Peter Webers dadurch, dass er sich bis zum eigentlichen Klassensprung sowohl der Klassengemeinschaft seiner alten Klasse gewiss sein kann als auch nebenbei genügend Zeit erhält, die neue Klasse kennenzulernen.

Erneut fällt seine Erinnerungsleistung durch das bereits bekannte Darstellungsschema ‚Nennung des Jahres unter Vorwegnahme der Jahreszeit‘ auf. Das eigene Erleben beim Besuch des Mathematikunterrichts in der dritten Klasse subsumiert er unter der Formulierung „und das war auch wirklich sehr schön“ (Zeile 109). Diesen Kommentar kann er aufgrund des zu geringen Detaillierungsniveaus jedoch so nicht stehen lassen, weshalb er sich offensichtlich dazu gezwungen fühlt, im Hinblick auf seine Leistungen sowie im Hinblick auf die soziale Integration zu differenzieren. Dabei erhöht er die Indexikalität seiner Beschreibung jedoch nicht weiter:

In der Formulierung „von der Leistung her hat das gut funktioniert“ drückt sich nichts weiter aus, als dass seine Leistungen den Anforderungen der zweiten Klasse entsprochen haben. Darauf schließlich bezieht sich seine zuvor erläuterte Kommentierung des Schönen. Er verwendet diese somit dazu, die angenehme Erfahrung auszudrücken, die er offensichtlich im Rahmen der leistungsbezogenen sowie sozialen Angepasstheit gemacht hat.

Die soziale Integration schildert er aus der Erlebenssicht der Zweitklässler, die seinen fachspezifischen Besuch seiner Einschätzung nach „unglaublich spannend“ (Zeile 111) gefunden haben und von denen er in Bezug auf seine Person lediglich schildert, dass sie ihn „mit offenen Armen empfangen“ haben (Zeile 114). Zudem

baut er den Gegensatz ‚Groß-Klein‘ in die Darstellung ein, mit dem er zumindest eine physiologische Differenz zwischen sich und den Zweitklässlern verdeutlicht. Sowohl die fachliche und soziale Integration, als auch der Gegensatz ‚Groß-Klein‘ wird, wie bereits in der Dokumentenanalyse der Beschreibung durch die Lehrperson aufgezeigt (Kapitel 7.4), möglicherweise von der Beschreibung der Lehrerin aufgegriffen.

Mit dieser erneut quasisoziologischen Darstellungsperspektive, die durch die Passivkonstruktion „das muss man sagen“ (Zeile 114/115) versprachlicht wird, verschleiert er ein weiteres Mal in der Erzähldarstellung seine eigene Erlebensebene.

Nachträglich fügt er schließlich das durch den Superlativ „sehr“ gesteigerte Engagement der „aufnehmende Lehrerin“, die er namentlich benennt, in die Bedingungskonstellation für die positive Wahrnehmung dieser Zeit mit ein. Mit dem ergebnissichernden Kommentar „es war vom eh vom Ablauf her wirklich ideal“ (Zeile 116/117) bringt er noch einmal die für ihn positive Bedingungskonstellation zum Ausdruck, die er in diesem Subsegment durch die Erwähnung seiner Leistungen, die Offenheit der Zweitklässler sowie dem Engagement der Lehrerin knapp skizziert hatte. Damit schließt er das Segment ab. Nach Überprüfung der im Rahmen der Dokumentenanalyse Peter Webers bereits analysierten Dokumente in Form eines psychologischen Gutachtens sowie der Beschreibung Peter Webers durch Eltern und Lehrerin (vgl. Kapitel 7.4 Dokumentenanalyse) kann festgestellt werden, dass sich seine Erzählbeschreibung weitestgehend in Reihenfolge und Inhalt mit den Beschreibungen der Lehrerin deckt.

Die in diesem Subsegment zahlreich verwendeten Superlative (Zeile 109/111/116) erwecken in Kombination mit dem zweifach verwendeten Evidenzmarkierer „wirklich“ (Zeile 109/116) den Eindruck, dass er meint, besondere Überzeugungsarbeit zugunsten des fachlichen Sprungs bei mir leisten zu müssen. Möglicherweise aber kommen die durch die fehlende Eigenperspektive nicht transportierten Emotionen in der Erzähldarstellung über seine Ausdrucksweise zum Vorschein. Dies könnte folglich auch eine Erklärung dafür sein, weshalb er in seiner Erzähldarstellung häufig Superlative und Evidenzmarkierer zur Sprache bringt.

1.6 Subsegment (Zeile 119 – Zeile 145)

**„als ich dann vom im Mathematikunterricht nicht so gut funktionierte“ -
Bearbeitungsstrategien des Elternhauses gegen den Leistungsabfall**

Das sechste Subsegment wird durch das Rahmenschaltelement „gu:t ja“ eingeleitet. Die Beschreibung „ja dann bin ich also da im Sommer dreiundachtzig in diese dritte Klasse gegangen“ (Zeile 119/120) verdeutlicht den eigentlichen, vollständigen Sprung in die nächst höhere Klasse, den er bereits in Zeile 101/102 eingeführt, dann aber zugunsten der Schilderung über die Vorkehrungen zu diesem Sprung erst einmal unkommentiert stehen gelassen hatte.

Im gewohnten Darstellungsschema nennt er auch hier zum wiederholten Male die Jahreszeit und das zugehörige Jahr des Ereignisses. Obwohl er nun wieder zurück in die grammatikalische Darstellungsform der 1. Person Singular wechselt, bewegt sich seine Erzähldarstellung weiterhin auf einem geringen Indexikalitätsniveau. Erneut wird hier deutlich, dass er seine Biografie in typische und untypische Zeitabschnitte zweiteilt. Der zeitliche Markierer „von da an“ (Zeile 120) verdeutlicht den Fixpunkt des Beginns der von ihm als „eigentlich relativ relativ klassisch“ (Zeile 120) kommentierten Schulbiografie. Allerdings wird die Eindeutigkeit des Kommentars durch die Wiederholung des Adjektivs „relativ“ abgeschwächt. Das zuvor genannte Partikel „eigentlich“ enthält zudem immer auch ein unsicheres Moment, weshalb die Eindeutigkeit des Kommentars zusätzlich in Frage gestellt werden kann.

Ohne grammatikalischen Anschluss führt er weiter fort, dass er „dann noch in {X-Dorf} zur Orientierungsstufe gegangen“ (Zeile 121/122) sei „die es damals noch gab“ (Zeile 122). Damit klärt sich der Schulbesuch bis zur sechsten Klasse, den er bereits im ersten Erzählgerüstsatz in Zeile 52 angedeutet hatte, auf. Die Orientierungsstufe umfasst in {Bundesland X} die fünfte und sechste Klassenstufe. Der Gegenwartsmarkierer „die es damals noch gab“ weist darauf hin, dass die Orientierungsstufe in diesem Bundesland heute nicht mehr existiert.⁵⁶

⁵⁶ Zur Wahrung der Anonymität des Interviewten soll auf einen Beleg darüber in dieser Arbeit verzichtet werden.

Zusammenfassend für die Grundschulzeit kann aufgrund der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ durch die pädagogische Profession sowie dem daraus erfolgten Klassensprung ein biografischer Wandlungsprozess konstatiert werden, der sich jedoch durch den fehlenden Einblick in die Erlebensebene Peter Webers bis zu dieser Stelle nur äußerlich anhand seiner Darstellung des Verhaltens von Ereignisträgern nachweisen lässt. So weist etwa die Darstellung des engagierten Verhaltens des damaligen Lehrpersonals sowie die Darstellung von Reaktionen der Drittklässler im Hinblick auf seinen „Besuch“ auf eine biografische Wandlung hin.

In Zeile 124 führt er dann im Rahmen des institutionellen Ablaufmusters der Schulzeit durch das Verkettungselement „und“ und nach der zeitlichen Fixierung durch die Jahreszahl den Eintritt in die Gymnasiallaufbahn in die Erzählerdarstellung ein. Diesem Eintritt fügt er im Rahmen eines kurzen Kommentars unter Auslassung des Personalpronomens der 1. Person Singular den Zugangsberechtigungsbescheid der Gymnasialempfehlung nach. Nach erneuter Verwendung eines Verkettungselementes und unter erneuter Auslassung der 1. Person Singular kommentiert er weiter, dass er in der Schule „eigentlich immer sehr gut klargekommen“ (Zeile 125f.) sei. Bei diesem Kommentar zeigt sich wiederholt die für seine bisherige Erzählerdarstellung so typische Formulierung in Superlativen, die sich in der Verwendung der Adverbienreihe „immer sehr“ zum Ausdruck bringt. Die Formulierung lässt jedoch im Unklaren, ob sich diese positive Wahrnehmung der Gymnasialzeit auf die Leistungen oder auf die sozialen Kontakte bezieht. Die dem nachgeschobene Aussage „mit Ausnahme interessanterweise ((lacht kurz auf)) von Mathe“ (Zeile 126) gibt zumindest einen Hinweis darauf, dass er an dieser Stelle leistungsspezifischen Bezug nimmt. Das in der Aussage enthaltene Adverb „interessanterweise“ macht dabei deutlich, dass er die Ursachen für die seiner Einschätzung nach unbefriedigenden Leistungen im Fach Mathematik für sich selbst (noch) nicht erschlossen hat. Sein kurzes Auflachen könnte die Ironie verkörpern, die sich aus den zunächst herausragenden Leistungen, die als Anlass zur Identifizierung von ‚Hochbegabung‘ gedient hätten, und den in der Orientierungsstufe unbefriedigenden Leistungen erschließt. Die Gründe für dieses nun unbefriedigende Abschneiden, welches er in Zeile 131 aufgrund des Detaillierungszwangs mit Noten im Dreier- und Viererbereich

konkretisiert, nennt er nicht. Er spricht an dieser Stelle lediglich subsumierend von „einige Probleme“ (Zeile 128). In dieser Bezeichnung drücken sich seine hohen Erwartungshaltungen aus, denn ein Dreier- und Viererschnitt stellt für einen Schüler in der Regel noch keinen Anlass dar, von Problemen zu sprechen.

Erneut kann hieran die im Zusammenhang dieser strukturellen Beschreibung immer wieder konstatierte Verschleierungsstrategie aufgezeigt werden. Mit der erneuten, - diesmal durch vermeintlich schlechte Noten - negativ sanktionierten Auffälligkeit im Unterrichtsfach Mathematik zeigt sich, dass die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ im institutionellen Kontext noch nicht aufgelöst zu sein scheint. Narrationsanalytisch auffällig ist an dieser Stelle, dass er just in dem Moment, wo er Probleme zur Sprache bringt, grammatikalisch von der Aktivkonstruktion in die Passivkonstruktion hinüberwechselt. Diese Passivkonstruktion, die er im Rahmen des Detaillierungszwangs kurzzeitig wieder aufgibt („also ich hatte da“ (Zeile 128)), wird aber schließlich doch wieder aufgenommen („also jetzt nicht im Sinne//mhm//von von“ (Zeile 128/129)). Bezüglich dieser Feststellung kann eine Parallele zu Zeile 86/87 gezogen werden, wo Peter Weber seine von ihm definierten Probleme ebenfalls in einer Passivkonstruktion zum Ausdruck bringt und diese im Rahmen der Erzähldetaillierung infolge des Detaillierungszwangs zunächst in eine Aktivkonstruktion umformuliert. An dieser Stelle treten durch die vorzugsweise gewählte Darstellungsform der Passivkonstruktion beziehungsweise der schnellen Aufgabe der Aktivkonstruktion seine Schwierigkeiten zutage, Fehlleistungen beziehungsweise Fehlentwicklungen adäquat zu thematisieren. Möglicherweise deutet auch die Wiederholung der Präposition „von“ in Zeile 131 auf diese Schwierigkeit hin. Seine „Probleme“ konkretisiert er auf den Notenbereich Drei und Vier, wobei er vorher kommentiert hatte, dass es sich nicht um Noten im Fünferbereich gehandelt habe. Möglicherweise kommentiert er dies, da gewöhnlich erst ab dem Notenlevel Fünf von Problemen gesprochen wird. Trotzdem seien seine Eltern „ein bisschen verwundert“ (Zeile 132) gewesen. Er führt damit nach erneuter Verwendung des Verkettungselementes „und ehm“ (Zeile 131) im Rahmen eines Einschubs die kognitive Figur der Eltern erstmalig in die Erzählerdarstellung ein. Anhand der Worte „ein bisschen“ schwächt er die Reaktion der Eltern ab. In direktem Anschluss daran sieht er sich vermutlich

aufgrund des Detaillierungszwangs zum Kommentar gezwungen, dass seine Eltern bezüglich ihrer Kinder überhaupt nicht ehrgeizig seien. Diese totale Negation in Form eines Kommentars ist gleichzeitig als Element des Gestaltschließungszwangs zu sehen, der ihn dazu drängt, seine Erzählerdarstellung in sich geschlossen darzustellen. Möglicherweise bedingt der Zwang zur Geschlossenheit seiner Erzählerdarstellung, dass Peter Weber die ihm zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ als Eigenleistung und nicht als Produkt von förderungswütigen Eltern verdeutlichen möchte. Beispielhaft für den geringen Ehrgeiz der Eltern nennt er schließlich deren kritische Haltung gegenüber dem Klassensprung, die er damit begründet, dass „sie eben gerade kein kein Überfliegerkind wollten eigentlich“ (Zeile 136/137). Die Verwendung des nachgeschobenen Partikels „eigentlich“ weist eventuell erneut auf eine Uneindeutigkeit in der Aussage hin. Möglicherweise verdeutlicht sich darin die Haltung Peter Webers, dass die Eltern zwar kein Überfliegerkind gewollt haben, nun aber doch eines haben, vielleicht weist dies aber auch auf eine ambivalente Haltung der Eltern zu potentiellen Hochleistungen ihres Kindes hin.

Ein Vergleich mit einer Erzählsequenz von Zeile 386 bis Zeile 434 im Nachfrageteil des Interviews zeigt, dass auch an dieser Stelle die Bezeichnung „Eltern“ als Überbegriff für die Mutter stehen könnte (vgl. Zeile 79 in Kontrastierung zu 382/383. So wird an dieser Stelle letztlich deutlich, dass bei der Mutter nach einer eingehenden Befassung mit „Informationsmaterial“ (Zeile 387), welches offensichtlich die Förderung von leistungsstarken Kindern thematisierte, ein Verstehensprozess eingesetzt habe. Dieser Verstehensprozess habe weitergehend zu der Erkenntnis geführt, dass leistungsgerechte Förderung in erster Linie dem Kind und nicht der (Klassen-)Gemeinschaft im Sinne einer Elitenbildung zugute kommt. Er spricht in diesem Zusammenhang „große Sorgen“ der Mutter (Zeile 397) bezüglich der sozialen Integration an. Das Konstrukt ‚Eltern‘ wird dabei erst wieder durch einen Impuls meinerseits als Interviewerin in Form einer Nachfrage erwähnt, was er dann schließlich aufgreift (Zeile 420f.). Hierbei führt er gleichsam die Bezeichnung ‚Überfliegerkind‘ näher aus. Dabei klärt sich auf, dass die Eltern zwar gute Leistungen nicht verschmähten, sich jedoch gegen eine „künstliche“ (Zeile 425) Segregation ausgesprochen hätten. Die Argumentation „weil sie so verstanden haben dass es ohnehin meine ja einfach meine Natur ist da waren sie auch se&also gerade meine Mutter auch sehr dafür dann zu sagen“ (Zeile 432f.) verdeutlicht wiederum, dass die Mutter in dieser Sache als zentrale Ereignisträgerin agiert haben wird. Abermalig kann an dieser Stelle auf die Dokumentenanalyse dieser Arbeit verwiesen werden, worin Parallelitäten zwischen der Erzählerdarstellung Peter Webers und der Beschreibung der Eltern festgestellt werden.

Peter Weber beendet den Kommentar über die Eltern mit einem Rückversicherungssignal. Denkbar ist, dass er sich damit bei mir der korrekten Auffassung vergewissern möchte. Die in unmittelbarem Anschluss daran folgende Rahmenschaltung „aber ehm ehm“ (Zeile 137) markiert das Ende des

Erzähleinschubs über die Eltern und kündigt einen Wechsel des Erzählfokus an. Die sich daran anschließende dreisekündige Pause weist darauf hin, dass er den Erzählfaden verloren zu haben scheint. Mit den Worten „wie gesagt“ (Zeile 137) versucht er vermutlich, den Anschluss an die Erzählerdarstellung über den Abfall seiner Leistungen im Fach Mathematik zu finden, die er nun mit „als ich dann vom im Matheunterricht nicht so gut funktionierte“ (Zeile 137/138) zusammenfasst. Zum zweiten Mal in seiner Erzählerdarstellung bedient er sich hier im Kontext des schulischen Leistungsbereichs dem Verb „funktionieren“ (vgl. Zeile 110). Ins Auge springt dabei, dass er bereits im Notenbereich der Dreien und Vieren von fehlender Funktionsfähigkeit spricht. Offensichtlich werden mit der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ die leistungsspezifischen Erwartungen an ihn erhöht, was ihn möglicherweise dazu bewegt haben könnte, in Zeile 131 überhaupt anzumerken, dass es sich um Dreien und Vieren gehandelt habe und dies dann als Problem anzusehen.

Diese Nichterfüllung von erhöhten Erwartungen habe bei den Eltern zu Sorgen geführt. Durch ein bisschen Nachhilfeunterricht haben sie seiner Beschreibung nach schließlich versucht, die Phänomene der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ im bildungsinstitutionellen Kontext „ganz gut in den Griff“ (Zeile 143) zu bekommen, sprich: zu bearbeiten (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432). Die Noten sollen also gemäß ihrer Normalformerwartung an einen ‚Hochbegabten‘ angepasst werden. Ob die Bezeichnung „private Nachhilfe“ (Zeile 141) dabei meint, dass ihm die Eltern persönlich Nachhilfe gegeben haben oder ob er Unterricht aus privater Hand der Eltern finanziert bekam, das kann an dieser Stelle anhand seiner Erzählerdarstellung nicht aufgeschlüsselt werden. Die Erscheinungsformen konkretisiert er an dieser Stelle nun mit anfänglichen Problemen bei der Bruchrechnung. Mit dieser Konkretisierung kommt ein neuer Aspekt hinzu, der auf die Fortführung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ im bildungsinstitutionellen Kontext in veränderter Ausprägung hinweist: Dabei sind es jedoch nicht die Probleme mit der Bruchrechnung selbst, sondern vielmehr die von Peter Weber beschriebene Reaktion der Eltern auf die Probleme, die zur Schlussfolgerung der fortgeführten Verlaufskurve führen.⁵⁷ Das von ihm

⁵⁷ Tatsächlich haben viele Schüler bei der Einführung von Brüchen Probleme (vgl. BERNHARD/FISCHER 2005, S. 163).

beschriebene Verhalten der Eltern, die aufgrund der scheinbaren Bearbeitung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ im bildungsinstitutionellen Kontext „ein bisschen verwundert“ (Zeile 132) waren und ihm schließlich bereits bei durchschnittlichen Noten Nachhilfe erteilen lassen, ist vermutlich als ein Resultat aus dem Kontrollschritt dieser Verlaufskurve in Form des psychologischen Tests anzusehen, welcher die Zuschreibung der ‚Hochbegabung‘ und damit offensichtlich die oben bereits angerissene, erhöhte Erwartungshaltung zur Folge hatte. Das Stichwort der Erwartungshaltung führt zu der weiteren Lesart, dass bei Peter Weber aufgrund des Klassensprungs eine Diskrepanz zwischen Leistung und Erwartungshaltung an sich selbst entstanden ist, die ihn möglicherweise zur Unterlassung von Anstrengungen bewegt haben könnte und die zum Abfallen der Leistung gerade in jenem Fach führen, in welchem er zuvor durch herausragende Leistungen aufgefallen war. Alles in Allem kann der Leistungsabfall schließlich auch als versteckter Hilferuf gedeutet werden, mit dem er – vermutlich unbewusst - für sich das Recht geltend macht, auch einmal durchschnittliche Leistungen zeigen zu dürfen und somit wie die meisten anderen Kinder zu sein. Dieser vermeintliche Hilferuf bleibt jedoch von den Eltern ungehört.

Die erfolgreiche Bearbeitung der Verlaufskurve, die er metaphorisch mit den Worten „ganz gut in den Griff bekommen“ (Zeile 143) ausdrückt, habe sich folglich in seinen Noten geäußert. Diese Noten können als Kontrollinstrument dieser Verlaufskurve identifiziert werden, die mit Noten im Zweierbereich nun erst einmal stillgelegt wird.

Das sechste Subsegment des ersten Segmentes endet damit in Zeile 145. An dieser Stelle endet auch das erste Segment überhaupt.

2. Segment (Zeile 146 – Zeile 207)

Das institutionelle Ablaufmuster der Gymnasialzeit, die berufsbiografische Entscheidungskrise der Studienwahl und das Moratorium

- 146 P: gut ich bin dann also siebenundachtzig in die Stadt gegangen zur Schule
147 mhm und ehm habe mich da in meiner neuen Klasse nicht ganz so wohl
148 gefühlt irgendwie hat das sozial nicht so über allem Maße gut funktioniert
149 aber ich hatte auch keine keine Probleme das eh kann man sagen also
150 I: mhm
151 P: es lief im Grunde so recht unkompliziert und ehm dann später in der
152 Oberstufe eh als Leistungskurs Deutsch und Englisch gewählt und ehm als
153 Prüfungsfächer P3 P4 Physik und Religion (-)

- 154 I: mhm
- 155 P: und dann vierundneunzig mein Abi gemacht&was fällt mir
- 156 I: ((räuspert sich))
- 157 P: denn sonst noch ein zur Schulzeit ehm ja ich habe sehr viel Theater
- 158 gespielt parallel ehm
- 159 I: mhm
- 160 P: bei einem Lehrer den ich nach wie vor sehr schätze ehm Herrn {Funke}
- 161 mhm das ist ein so ein (Mensch?) sehr interessant die Biografie ein
- 162 ehemaliger Priester der dann aber eine Dame aus seiner Gemeinde
- 163 geheiratet hatte und sich dann entsprechend laisieren lassen musste und
- 164 I: mhm
- 165 P: ehm deswegen ein ausgesprochen engagierter Lehrer war ich weiß jetzt
- 166 nicht mehr (das Jahr?) ja deswegen kann man vielleicht nicht sagen
- 167 I: mhm
- 168 P: aber jedenfalls war das ein sehr engagierter Lehrer sowohl in Religion als
- 169 auch in Deutsch und im Rahmen der Theater-AG es hat mir sehr viel Spaß
- 170 gemacht ehm ja ich habe vierundneunzig mein Abi gemacht irgendwie
- 171 hatte mich die Bundeswehr vergessen mhm deswegen wurde ich also nicht
- 172 mal gemustert und habe dann ehm sofort Ende vierundneunzig angefangen
- 173 zu studieren ehm und zwar ehm schwankte ich lange in meiner Fächerwahl
- 174 ich hatte mich immer schon für Jura interessiert gerade so eh besonders für
- 175 Fragen von von Gerechtigkeit und auf der anderen Seite aber auch für
- 176 rhetorische Fragen Argumentationsstrukturen so was fand ich immer sehr
- 177 spannend (-) auf der anderen Seite ehm aber wahrscheinlich bedingt
- 178 hauptsächlich auch durch die Interessen meiner Mutter ((schnieft)) fand
- 179 ich Psychologie immer sehr spannend und habe dann in der Konsequenz
- 180 einfach beides angefangen also
- 181 I: mhm
- 182 P: zwei Semester in {X-Stadt} Jura und Psychologie parallel studiert ehm
- 183 soweit das ging ja (?) es war nicht ganz einfach weil die Studiengänge
- 184 natürlich nicht aufeinander abgestimmt sind
- 185 I: mhm
- 186 P: und eh beide wechselseitig es eigentlich nicht ermöglichen das andere
- 187 Fach im Nebenfach zu studieren ähm und ehm ja beides war auch sehr
- 188 spannend eh ich habe mich da wohl gefühlt wenngleich es mir gar nicht so
- 189 leicht fiel mich eh an dieses andere Lernen an der Uni zu gewöhnen also
- 190 ehm gerade so diese Jura-Scheine habe ich nur mit viel Mühe irgendwie
- 191 über die Bühne bekommen und vor allem wusste ich nach zwei Semestern
- 192 immer noch nicht welches Fach ich denn jetzt eigentlich studieren wollte (-
- 193) und habe deswegen ehm eine gewisse Notbremse gezogen und beim
- 194 Kreiswehrrersatzamt angerufen
- 195 I: mhm
- 196 P: um mich doch mal mustern zu lassen ja (?) also da kann man sich
- 197 vorstellen das war denen auch noch nie passiert dass man sich freiwillig
- 198 meldet
- 199 I: ((lacht auf))
- 200 P: gut aber ich hatte Freunde die ehm die Zivi gewesen waren eh im
- 201 Rettungsdienst und denen das sehr gut gefallen hatte und deswegen hatte
- 202 ich die Idee wenn das mit dem Studium alles nicht so richtig läuft und du
- 203 doch nicht weißt was du willst dann schiebe doch erstmal diese Zivi-Zeit
- 204 ein&das habe ich dann also getan war von fünfundneunzig bis

205 siebenundneunzig ehm Zivi im Rettungsdienst auch ehm in einem Vorort
206 von {X-Stadt}
207 I: mhm

Bis hier:

Peter Weber steigt mittels des Rahmenschaltelementes „gut“ (Zeile 146) in das zweite Segment ein und knüpft mit seiner folgenden Erzähldarstellung an den Erzählfluss aus Zeile 124 an. Zugleich kommt er mit dieser Passage dem letzten Element des ersten Erzählgerüstsatzes aus Zeile 52 nach.

Mit den Worten „ich bin dann also siebenundachtzig in die Stadt gegangen zur Schule“ (Zeile 146) markiert er nun endgültig den Übertritt zum Gymnasium, während er sich im sechsten Subsegment auf die Darstellung der fachspezifischen Probleme in der Mittelstufe konzentriert hatte. Zum wiederholten Male zeigt er an dieser Stelle durch Angabe einer Jahreszahl den Zeitpunkt des Schulwechsels auf (vgl. Zeile 124).

Nach dem Verkettungselement „und ehm“ (Zeile 147) spricht er unter erneutem Auslassen der 1. Person Singular sein Unwohlsein im neuen Klassenverbund an, welches er in der Passivkonstruktion „irgendwie hat das sozial nicht so über allem Maße gut funktioniert“ (Zeile 148) zu detaillieren versucht. Auch hier verwendet er den Begriff der Funktionalität, diesmal jedoch im sozialen Kontext. Es ist das erste Mal in seiner Erzähldarstellung, dass er überhaupt Schwierigkeiten im sozialen Umgang erwähnt. Möglicherweise lassen sich die sozialen Schwierigkeiten mit professioneller Handlungsunfähigkeit aufgrund einer Unkenntnis der Problematik und einer daraus resultierenden fehlenden professionellen Unterstützung erklären. Während er das Engagement der Lehrpersonen in der Grundschulzeit beschreibt, wird nichts desgleichen auf dem Gymnasium erwähnt. Eine Kommunikation des Lehrpersonals von Grundschule und Gymnasium ist eher unwahrscheinlich, und selbst die mögliche Information von Lehrkräften durch die Eltern Peter Webers war möglicherweise nicht wirksam, da in den 1980er Jahren sehr wenige Lehrkräfte Kenntnisse über den Umgang mit besonders begabten Kindern hatten.⁵⁸ Innerhalb der Aussage über die sozialen Schwierigkeiten von Zeile 146 bis Zeile 149 wird die Bedeutung des

⁵⁸ In den 1980er Jahren gab es kaum Informations- und Anlaufstellen bezüglich der Konstruktion ‚Hochbegabung‘. Lehrpersonen waren auf sich selbst gestellt; die Förderung von begabten Schülern war somit einzig abhängig von der Lehrperson, die auf diese Begabung aufmerksam wurde (vgl. FEGGER/PRADO 1998, S. 4).

Adjektivs „gut“ durch die Negation „nicht so über allem Maße“ abgeschwächt. Dem daraus möglicherweise entstehenden Eindruck von Problemen in diesem Klassenverbund wirkt er gleich im Anschluss daran mit seiner Kommentierung in der Aktivkonstruktion entgegen, dass er jedoch „auch keine keine Probleme“ (Zeile 149) gehabt habe. Die darin enthaltene Wiederholung des Indefinitpronomens „keine“ könnte auf eine Uneindeutigkeit hindeuten und schwächt daher die Klarheit der Aussage ab. Er beendet die Kommentierung mit der Ergebnissicherung „das eh kann man sagen“ (Zeile 149) in der Passivkonstruktion.

In Zeile 151 versichert er in der weiteren Kommentierung „es lief im Grunde so recht unkompliziert“ ein weiteres Mal die problemlose Zeit auf dem Gymnasium. Auch dieser Kommentar wird durch die Worte „so recht“ abgeschwächt.

Diese Beteuerungen des problemlosen Gymnasialverlaufs stehen mit großer Wahrscheinlichkeit in Zusammenhang mit der in dieser strukturellen Beschreibung bereits häufiger aufgezeigten Verschleierungsstrategie.

Nach dem Verkettungselement „und ehm dann“ (Zeile 151) springt er von der Phase des Schulwechsels nach dem sechsten Schuljahr unmittelbar in die Phase der Oberstufe. Somit blendet er die Phase der Mittelstufe nahezu vollständig aus seiner Erzähldarstellung aus und markiert somit eine biografische Irrelevanz für diesen Lebensabschnitt. Bezüglich der Oberstufe beschreibt er ausschließlich die formale Wahl der Leistungskurse und Prüfungsfächer, ohne näher darauf einzugehen. In Zeile 155 führt er dann durch das Verkettungselement „und dann“ weiter fort, dass er vierundneunzig sein Abi gemacht habe. Auch an dieser Stelle ist er im Stande, die konkrete Jahreszahl zu benennen.

In der sehr kurzen Darstellung seiner Gymnasialzeit im Vergleich zur Grundschulzeit bestätigt sich die im Rahmen dieser strukturellen Beschreibung geäußerte Vermutung, dass der schnelle Anschluss des Schulbesuchs in der Stadt im Rahmen des Erzählgerüstsatzes in Zeile 51/52 den thematischen ‚Überflug‘ darüber bereits ankündigt.

In einer Hintergrundkonstruktion, die in Zeile 155/156/157 durch den schnell daran anschließenden Gegenwartsmarkierer „was fällt mir //(räuspert sich)//denn sonst noch ein zur Schulzeit“ eingeleitet wird, springt er in seiner Erzähldarstellung noch einmal zurück in die Lebensphase ‚Schulzeit‘, deren Ende

mit dem Erwerb des Abiturs bereits markiert wurde. Hier kommt er allerdings nicht auf die soziale Rahmung des Schullebens an sich zu sprechen, sondern auf die Nebenaktivität des Theaterspielens im Rahmen einer AG, deren Umfang er durch die Worte „sehr viel Theater gespielt“ (Zeile 157) superlativisch erhöht. Über deren Leiter schließlich, einen von ihm namentlich genannten Deutsch- und Religionslehrer, dessen ausgesprochenes Engagement er betont, stellt er dann die Relation zur Schulzeit her. Ob dieser Lehrer ihn in diesen Fächern tatsächlich unterrichtete, geht aus seiner Erzählerdarstellung nicht hervor.

Diesen Lehrer als Ereignisträger seiner Biografie schätzt Peter Weber nach eigenen Worten sehr. Diese Vorliebe, die er an dieser Stelle erneut anhand des Mittels der argumentativen Steigerung ausdrückt, konkretisiert er darauffolgend mit der seiner Einschätzung nach sehr interessanten Biografie. Auch diese Beschreibung erfolgt anhand des Mittels der argumentativen Steigerung. Er fasst die Biografie des Ereignisträgers dahingehend zusammen, dass dieser als Priester durch Heirat eines weiblichen Gemeindemitglieds gegen das Zölibat verstoßen habe und „sich dann entsprechend laisieren lassen musste“ (Zeile 163). Zunächst führt er dies als Grund für das außerordentliche Engagement des Lehrers an, nimmt diese Begründung dann jedoch wieder zurück („ja deswegen kann man vielleicht nicht sagen“ (Zeile 166)). Möglicherweise stellt das Theaterspiel für ihn einen Ausgleich für die nicht näher präzisierten, aber immerhin als „nicht so über allem Maße gut“ (Zeile 148) klassifizierten sozialen Rahmenbedingungen dar. Beim Theaterspiel hat er die Möglichkeit, in andere Rollen zu schlüpfen und sich in diesen zu erproben.

Wie schon in den Zeilen 78f., 110f. sowie 132f. werden seine eigenen Erfahrungen durch die Schilderungen von Handlungen und Erlebnissen Anderer – in dem Fall der Lehrperson - zugedeckt. Insofern kann auch hier die Verschleierungsstrategie festgestellt werden, die bereits im Zusammenhang der strukturellen Beschreibung der Grundschulzeit sowie der fehlenden Darstellung der Eigenperspektive über die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ erläutert wurde. Er schließt die Hintergrundkonstruktion in Zeile 169/170 mit der superlativischen Ergebnissicherung „es hat mir sehr viel Spaß gemacht“ ab.

2.1 Subsegment (Zeile 170 – Zeile 207)

Das Wiederaufleben der Verlaufskurve infolge des biografischen Handlungsschemas der Studienwahl

Dieser Hintergrundkonstruktion schließt sich in Zeile 170 in unmittelbarer Folge ein Subsegment an. Eingeleitet durch die Rahmenschaltung „ehm ja“ (Zeile 170), knüpft er hier durch die wortwörtliche Wiederholung der Beschreibung „vierundneunzig mein Abi gemacht“ (Zeile 170) an den Erzählstrang über das institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster der Schulkarriere an. Im Subsegment schließlich geht er thematisch zum institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster der Wehrpflicht sowie zum biografischen Handlungsschema der Ausbildungswahl (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432) über. Mit den Worten „irgendwie hatte mich die Bundeswehr vergessen“ (Zeile 170f.) markiert er seine Erwartungshaltung an eine Wehrpflicht, die als Normalformerwartung von männlichen Schulabgängern bezeichnet werden kann. Dass er „nicht mal gemustert“ (Zeile 171/172) wurde erklärt er sich damit, dass ihn die Bundeswehr „irgendwie [...]“ (Zeile 170/171) vergessen habe. Die Verwendung des Adverbs „irgendwie“ könnte ein Signal dafür sein, dass er sich diesen Fauxpas der Institution Bundeswehr selbst nicht recht erklären kann.

Diese Feststellung über die fehlende Musterung und Einberufung bei der Bundeswehr stellt zusammen mit dem daraus resultierenden, unmittelbaren Studienbeginn einen weiteren Erzählgerüstsatz der Erzähldarstellung dar, der in Zeile 171 mit den Worten „hatte mich“ beginnt und in Zeile 173 mit den Worten „zu studieren“ endet.

Im Anschluss daran geht er auf seine anfänglichen Entscheidungsschwierigkeiten in der Studienwahl ein, die sich durch die Formulierung „schwankte ich“ (Zeile 173) ausdrücken. Die Betonung von „Fächerwahl“ (Zeile 173) deutet darauf hin, dass diese Fächer für ihn eine besondere Rolle gespielt haben könnten, die er im Folgenden schließlich ohne grammatikalischen Anschluss erläutert.

Zur Erläuterung dieser Entscheidungsschwierigkeiten führt er schließlich grammatikalisch durch die Konstruktion ‚auf der einen Seite – auf der anderen Seite‘ ein doppeltes Gegensatzpaar an. Mit Hilfe dessen konstatiert er erstens sein Interesse für Jura, welches er durch das spezielle Interesse für „Fragen von von

Gerechtigkeit“ (Zeile 175) und sein Interesse für „rhetorische Fragen Argumentationsstrukturen“ (Zeile 176) ausdifferenziert, zweitens jedoch sein Interesse am Studienfach Psychologie. Auffallend ist hierbei jedoch, dass er jeweils die Einleitung dieser Gegensatzpaare durch die Formulierung „auf der einen Seite“ auslässt. Der Grund für diese Auslassung kann an dieser Stelle anhand der Erzählstruktur nicht aufgeklärt werden.

Im Zusammenhang beider Fachrichtungen spricht er von einem immer da gewesenen Interesse, was er jeweils durch die superlativische Formulierung „immer sehr spannend“ (vgl. Zeile 176/177 sowie Zeile 179) zum Ausdruck bringt. Sein Interesse an Psychologie schien dabei allerdings nicht rein intrinsisch motiviert zu sein, da die Interessen seiner Mutter dabei eine Rolle gespielt hätten. Die merkwürdige Formulierung „ehm aber wahrscheinlich bedingt hauptsächlich auch“ (Zeile 177/178) zeugt dabei von einem ambivalenten Interesse zu diesem Fach. Möglicherweise möchte er zunächst klar formulieren, dass sein psychologisches Interesse wahrscheinlich durch die Interessen der Mutter bedingt war, fügt dem aber dann nachträglich das Adjektiv „hauptsächlich“ (Zeile 178) sowie das Partikel „auch“ (Zeile 178) hinzu, um den Einfluss seiner Mutter auf seine Entscheidung möglicherweise abzuschwächen. Eine Konkretisierung der Interessen der Mutter und der Gründe, warum diese in seine Studienwahl mit hineingespielt haben, erfolgt an dieser Stelle nicht.

Näheres dazu gibt Peter Weber in einer Sequenz des Nachfrageteils von Zeile 777 bis Zeile 789 preis. An dieser Stelle äußert er sich näher zum Familienzyklus, welcher für seine weitere Entwicklung von höchster Bedeutung ist.

Dabei wird deutlich, dass der Charakter des Vaters, beziehungsweise das daraus resultierende Verhalten, Verlaufskurvenpotential darstellt.

Peter Weber beschreibt seinen Vater, wie schon im Zusammenhang des Exkurses in die Zeilen 8-29 des Nachinterviews, als „ein sehr dominanter Mensch“ (Zeile 789). Dies konkretisiert er dahingehend, dass es dem Vater aufgrund von fehlender Empathie „unglaublich schwer [gefallen sei; D.P.] einfach nur nachzuvollziehen was andere Menschen fühlen“ (Zeile 782/783). Dazu bringt er in Zeile 931-953 des Nachfrageteils über die fehlende Empathie des Vaters hinausgehend das seiner Einschätzung nach defizitäre Verhalten des Vaters gegenüber der Familie zum Ausdruck, was er mit den Worten „der hat einfach so ein so ein extrem autokratisches Regime geführt“ (Zeile 935) auf die Spitze treibt und im direkten Anschluss daran anhand der Metapher „also jeder musste so nach seiner Pfeife tanzen“ (Zeile 936) in die Alltagssprache übersetzt. Beispiele in dieser Erzähldarstellungspassage deuten seine Erlebnisse im Elternhaus an, die jedoch aufgrund der Verwendung von Passivkonstruktionen und Indefinitpronomen lediglich oberflächlich gestreift und somit beschrieben werden. Der Versuch in Zeile 934, anhand der 1. Person Singular ein konkretes Erlebnis zu schildern, scheitert. Darin zeigt sich, dass er selbst bei gezielter Thematisierung der familiären Verhältnisse durch mich als Interviewerin nicht in der Lage ist, Zugang zu seinen Erlebnissen zu finden, den er offensichtlich jedoch herzustellen versucht.

Diese Beobachtung nährt die bereits in dieser strukturellen Beschreibung aufgeführte Lesart, dass gestörte familiäre Verhältnisse einen Grund für seine Verschwiegenheit und Distanzierung darstellen könnten. Er konnte sich an dieser Stelle aufgrund ihrer Nachfrage schließlich sicher sein, dass sie sich für nähere Ausführungen zum Vater interessierte.

Des Weiteren beschreibt er das Verhalten des Vaters als willkürlich. Die Erfahrungen, die er durch dieses Verhalten gemacht hat, beschreibt er „als sehr unangenehm in Erinnerung“ (Zeile 941) beziehungsweise „alles in allem (eher unangenehm?)“ (Zeile 952), ohne indes konkrete Erinnerungen schildern zu können. Der negierte Kommentar „es war also kein Spaß .. mhm ja das war wirklich überhaupt kein Spaß“ (Zeile 941/942) verdeutlicht noch einmal die Sprachlosigkeit über die konkreten Erlebnisse, wobei die Negation die vermutliche Härte des Kommentars und somit die Erlebenshärte, aber somit auch das Erleiden Peter Webers durch das väterliche Verhalten verdeckt.

Das beschriebene Verhalten des Vaters deckt eine Verlaufskurve auf, die im Folgenden als ‚Verlaufskurve der fehlenden väterlichen Anerkennung‘ (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432) bezeichnet wird. Diese Bezeichnung bringt zum Ausdruck, dass der Vater mit seiner fehlenden Empathie und seinem Verhalten gegenüber Peter Webers und seiner Familie die Aufmerksamkeit offenbar ausschließlich auf seine Person gerichtet hat, ohne dabei auf die Bedürfnisse von Peter Weber und seiner Familie Rücksicht zu nehmen. Dadurch fehlte Peter Weber die in der Regel selbstverständliche Anerkennung durch seinen Vater.

Auch im Nachinterview führt Peter Weber in einer Sequenz von Zeile 51 bis Zeile 67 zur Demonstration des väterlichen Verhaltens das Beispiel der Reglementierung der Heizkörpertemperatur durch den Vater an (vgl. Zeile 41f., Nachinterview). Darüber hinaus geht er im Nachinterview näher auf die Reaktionsweisen des Vaters auf Regelverletzungen ein. Dabei wird deutlich, dass der Vater durch beleidigtes Verhalten und schlechter Laune nach einem Regelverstoß eine Stimmung evozierte, die Peter Weber wie auch schon in Zeile 941 sowie Zeile 953 des Erstinterviews „als sehr unangenehm“ (Zeile 66, Nachinterview) beschreibt. Von Zeile 59 bis Zeile 64 spiegelt er anhand einer Negation, die gleichzeitig ein für ihn denkbare alternatives Handlungsmuster des Vaters offen legt, das dieser Vorstellung entgegengesetzte Verhalten des Vaters, was eine indirekte Beschreibung des väterlichen Verhaltens darstellt. Dabei wird deutlich, dass der Vater die Regelverstöße lediglich mit der bereits beschriebenen Laune und dem beleidigten Verhalten sanktioniert, ansonsten jedoch auf eine Klärung der Situation zu verzichten scheint.

Die Verhaltensweisen des Vaters schienen schließlich unter anderem zur Trennung der Eltern beigetragen zu haben (Zeile 777/778). Die Scheidung stellt somit auch eine Befreiung Peter Webers vom oben angedeuteten Erleiden dar, welches das Verhalten des Vaters bei ihm auslöste. Nach der Trennung der Eltern schien er bei der Mutter - denkbar platonisch! - die Rolle eines Ehepartners zu übernehmen:

So wird in der Erzählerdarstellungssequenz des Nachfrageteils von Zeile 501 bis Zeile 518 deutlich, dass Peter Weber „seit dieser Trennung ehm ziemlich viel Verantwortung mit übernommen“ (Zeile 502) habe – mehr, „als es für Kinder üblich ist“ (Zeile 509/510). Diese Verantwortung, die er in Form der 1. Person Singular durch Aktivkonstruktionen anhand von Beispielen näher ausführen kann, begründet er mit der nicht zufriedenstellenden körperlichen und geistigen Disposition der Mutter, die „so ein bisschen überfordert“ (Zeile 505/506) mit den Folgen der Trennung gewesen sei.

Offenbar wurde er mit dem Zeitpunkt der elterlichen Trennung zu einem engen Vertrauten der Mutter, der für diese nicht nur im Alltag eine seinem Alter entsprechend ungewöhnliche Stütze darstellte, sondern ihr auch in emotionalen Fragen zur Seite stand.⁵⁹ An mehreren Stellen im Nachfrageteil ist eine Verschmelzung von Mutter und Sohn zum „Wir“ infolge der Trennung (Zeile 510/514/789/791/801/804/808) zu beobachten. Das bedeutet, dass die Identitäten von Mutter und Sohn offenbar verschmelzen und somit auch beide als Entscheidungsträger für den jeweils anderen fungieren können. So beschreibt er von Zeile 789 bis Zeile 835 des Nachfrageteils, dass der Entscheidung zum Doppelstudium von Jura und Psychologie gemeinsame Gespräche mit der Mutter vorausgingen, in denen das negative Charakterbild des Vaters eine maßgebliche Rolle bei der Entscheidung zum Studium der Psychologie - insbesondere für die Mutter - gespielt habe.

Dies führt letztlich dazu, dass Peter Webers ursprüngliche Neigung zum Studienfach Jura von Ängsten und Interessen der Mutter beeinflusst wird, die schließlich so weit reichen, dass er ebenfalls wie die Mutter zu glauben scheint, mit Jura „ein ähnlich ((lacht kurz auf)) unangenehmer Zeitgenosse“ (Zeile 794/795) werden zu können wie der Vater. Diese Angst verweist darauf, dass der Vater mit hoher Wahrscheinlichkeit einen juristischen Beruf ausübt, was allerdings im Interview nicht zur Sprache kommt.

Die Frage des väterlichen Berufes klärt sich schließlich in Zeile 140f. des Nachinterviews, wo Peter Weber erläutert, dass der Vater Anwalt und Notar, aber keineswegs glücklich mit seinem Beruf sei.

Folglich bestätigt sich durch das Nachinterview die Vermutung über das juristische Berufsbild des Vaters. Demnach kann gedeutet werden, dass sowohl die Mutter als auch Peter Weber vermutlich aus Ängsten heraus vermeiden möchten, dass er die berufliche Laufbahn des Vaters einschlägt.

Diese Angst schien ihn gleichsam zur Aufnahme eines Studiums in Psychologie zu bewegen, wie er im Nachfrageteil des Erstinterviews mit Zeile 796f. beschreibt. So habe er sich mit seiner „Mutter auch sehr viel unterhalten [...] darüber was da eben psychologisch so dahinter steckte ((atmet hörbar durch))“ (Zeile 801/802/803). Gemeinsam mit ihr habe er sich schließlich zu dem Studienfach Psychologie entschieden, was ihn darüber hinaus „im Zusammenhang der Trennung“ seiner Eltern (Zeile 800) interessiert habe. Dass dieses Interesse zu einem gewissen Anteil durch die Mutter bedingt war, spricht er zum einen im narrativen Teil des Interviews direkt aus (vgl. Zeile 177/178), zum anderen verwendet er in diesem Zusammenhang zweimal das Adverb „auch“ (Zeile 801/805). Seine mehrfachen Wiederholungen beim Begründungsversuch „weil ja und deswegen deswegen entstand wahrscheinlich auch diese diese diese Überlegung Psychologie“ (Zeile 796/797/798) weisen in Kombination mit dem Markierer von Unsicherheit („wahrscheinlich“) jedoch darauf hin, dass sein Interesse lediglich durch die Mutter bedingt und somit möglicherweise ausschließlich extrinsisch motiviert war.

In dem Fall kann die Deutung angeführt werden, dass das Psychologiestudium des Sohnes als Kontrolle der Mutter dient, mit dem sie einerseits die Scheidung aufarbeiten kann, und andererseits die negativen Charakterausprägungen des Vaters bei ihrem Sohn zu verhindern weiß.

Dadurch wird die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ bei ihm schließlich wieder in Gang gesetzt.

Diese Erzähldarstellungssequenz verdeutlicht jedoch nicht nur die gezielte Steuerung der Studierperspektiven Peter Webers durch die Mutter, sondern eine durch den Umstand der Trennung und der Bleibe bei der Mutter zwangsläufig vermittelte Konträrposition zum Vater. Diese Konträrposition mag aufgrund der in seiner Erzähldarstellung angedeuteten,

⁵⁹ Nicht selten werden sogenannte Scheidungskinder zu engen Vertrauten des verbleibenden Elternteils (vgl. HURRELMANN 1999, S. 130).

durch den Vater ausgelösten Erleidensprozesse zwar bereits von vornherein in ihm angelegt gewesen sein – sicher ist aber, dass die Mutter diese Haltung zumindest verstärkt hat (Zeile 791). In diesem Zusammenhang muss auf die Möglichkeit der allgemeinen Perspektivenübernahme der Mutter durch Peter Weber (und auch seiner Schwester) im Hinblick auf die Darstellung der Ereignisse im Zusammenhang mit der Scheidung verwiesen werden. Da die Kinder nach der Trennung offensichtlich bei der Mutter blieben, werden die Kinder zwangsläufig verstärkt ihre Sichtweise zum Trennungsprozess vermittelt bekommen haben. Dies zeigt sich in dieser Erzähldarstellungssequenz konkret darin, dass er in Zeile 791f. die Sorge der Mutter auf sich überträgt und dies als gemeinsame Sorge herausstellt.

Im Nachinterview kommt mit einer Sequenz von Zeile 297 bis Zeile 314 jedoch auch das Verhalten des Vaters gegenüber den Kindern nach der Trennung zum Ausdruck:

Dabei beschreibt Peter Weber, dass der Vater sich aufgrund des Willens seiner neuen Lebensgefährtin von den Kindern distanziert habe und der Kontakt daraufhin „ziemlich abgebrochen“ (Zeile 300) sei. Dabei bringt er zugleich seine Erwartungshaltung zum Ausdruck, dass der Vater zu seinen Kindern hätte stehen müssen, und kommentiert die Verhaltensweise des Vaters als „mangelndes Rückgrat“ (Zeile 314f.). Diese Situation hat mit großer Wahrscheinlichkeit stark zur Prägung der negativen Haltung Peter Webers gegenüber dem Vater beigetragen.

Dieses Krisenerlebnis stellt mit großer Sicherheit einen Höhepunkt der durch das väterliche Verhalten ausgelösten ‚Verlaufskurve der fehlenden väterlichen Anerkennung‘ dar.

Die Lösung dieser Entscheidungskrise und somit die Bearbeitung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432) stellt für ihn die „Konsequenz einfach beides“ (Zeile 179/180) anzufangen dar. Mit dieser positiv getönten Formulierung verdeckt er allerdings das Defizit, sich nicht für eines der Fächer positionieren zu können beziehungsweise die Entscheidungen der Mutter mit bei seiner Studienwahl zu berücksichtigen. Somit ist weiterhin eine Fortsetzung der Verlaufskurve im Kontext der Familie festzustellen.

Im Anschluss an die Darstellung der Entscheidungskrise und der Ergebnissicherung, diese durch das gleichzeitige Studieren beider Studiengänge gelöst zu haben, wechselt er nach Einleitung durch das Adverb „also“ (Zeile 180) in die Studienphase über. Bedingt durch den Detaillierungszwang führt er nun das parallele Studium zweier unterschiedlicher Studiengänge näher aus, welches „zwei Semester in {X-Stadt}“ stattgefunden habe. Hier bringt durch die Negation „es war nicht ganz einfach“ (Zeile 183) erste Probleme zur Sprache, die sich aus der nicht aufeinander abgestimmten Studienstruktur der beiden Fächer ergeben hätten. Die rhetorische Frage „soweit das ging ja (?)“ deutet dabei Grenzen in der Machbarkeit an, die offensichtlich außerhalb seines Einflussbereiches lagen. In Zeile 186 detailliert er diese Grenzen dann dahingehend, dass es nicht möglich

gewesen sei, das jeweils andere Fach im Nebenfach zu studieren. Durch die Verkettungselemente „ähm und ehm ja“ (Zeile 187) leitet er über zur Ergebnissicherung, dass beide Fächer „sehr spannend“ (Zeile 187/188) gewesen seien. Auch diese Feststellung überhöht er mittels des Superlativs „sehr“. Vermutlich spürt er an dieser Stelle den Detaillierungszwang, weshalb er bezüglich dieses Doppelstudiums des Weiteren ausführt, dass er sich „da wohl gefühlt“ (Zeile 188) habe. Im direkten Anschluss daran kommt er nach dem Verkettungselement „wenngleich“ (Zeile 188) jedoch auf das Problem zu sprechen, dass es ihm „gar nicht so leicht“ (Zeile 188/189) gefallen sei, sich „an dieses andere Lernen an der Uni zu gewöhnen“ (Zeile 189). Mit dem Negationsmarkierer „nicht so“ schwächt er die Aussage ab, in dem er statt dem Adjektiv ‚schwer‘ das Adjektiv ‚leicht‘ einsetzt. Durch das Demonstrativpronomen „dieses“ sowie das Indefinitpronomen „also“ markiert er zudem eine Distanzierung zum Lernen an der Universität, welches sich seiner Einschätzung nach vom sonstigen Lernen – vermutlich dem Lernen in der Schule – eklatant unterscheidet. Seine schwerfällige Gewöhnung erläutert er, eingeleitet durch das Adverb „also“ (Zeile 189), dahingehend näher, dass er „gerade diese Jura-Scheine [...] nur mit viel Mühe irgendwie über die Bühne bekommen“ (Zeile 190/191) habe.⁶⁰ Hierin zeigt sich, dass dieses andersartige Lernen an der Universität insbesondere im Fach Jura besondere Anstrengung von ihm erforderte, die er jedoch nicht näher konkretisiert.

Im Nachinterview erläutert er von Zeile 469 bis Zeile 477 dazu näher, dass er im zweiten Semester zunächst einmal durch eine Hausarbeit durchgefallen sei, diesen Misserfolg jedoch so knapp noch rückgängig machen konnte, wodurch er gerade noch bestanden habe.

An dieser Stelle fällt auf, dass er zum zweiten Mal in seiner Erzähldarstellung von fachlichen Schwierigkeiten berichtet. Während seine Leistungen in Mathematik beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium seiner Erzähldarstellung nach enorm abgesunken waren, habe er sich im Fach Jura an die von der Schule differente Lernmethode anpassen müssen. Hier kann noch einmal die Lesart angeführt werden, dass bei ihm durch den damaligen Klassensprung oder die

⁶⁰ Die Redewendung „über die Bühne bringen“ impliziert, etwas erfolgreich zu meistern (vgl. DUDEN REDEWENDUNGEN 1992, S. 135).

Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ im Allgemeinen eine Diskrepanz zwischen Leistung und Erwartungshaltung an sich selbst entstanden ist.

Die Zeilen 516f. im Nachfrageteil des Interviews bestätigen diese Lesart insofern, als dass er behauptet, aufgrund der anfallenden Alltagsroutinen im Haushalt und den Treffen mit den „{X-Dorfer} Kumpels“ nicht zum Lernen gekommen zu sein:

Im Nachinterview räumt Peter Weber in Zeile 440 schließlich erneut ein, zu dieser Zeit für sein Studium „wahrscheinlich auch nicht genug getan“ zu haben.

Möglicherweise handelt es sich jedoch um Gewöhnungsschwierigkeiten:

So erzählt er in Zeile 476 des Nachinterviews, dass er sich mit der Hausarbeit, die er beinahe nicht bestanden hätte, „viel Mühe gemacht“ habe.

Der Relevanzmarkierer „und vor allem“ in Zeile 191, der sich an die oben erläuterte Metapher des „über die Bühne bekommen“ anschließt, deutet darauf hin, dass die Lernschwierigkeiten nicht das einzige Problem in dieser Zeit waren: Offensichtlich relevanter war für ihn die nach wie vor anhaltende Entscheidungskrise, die darauf hinweist, dass die Unvereinbarkeit ihn zu der Einsicht bewegt haben könnte, sich für ein Studienfach entscheiden zu müssen. Der zeitliche Markierer „immer noch nicht“ (Zeile 192) sowie das betonte Partikel „eigentlich“ (Zeile 192) lassen die Deutung zu, dass er diese Entscheidungskrise gerne rasch zu Ende gebracht hätte.

Im Nachinterview wird in einer Sequenz von Zeile 479 bis Zeile 492 dazu näher deutlich, dass er die für ihn ungewohnten mangelhaften Leistungen, die er im fehlenden Verständnis sowie dem Durchfallen bei Klausuren konkretisiert, mit der fehlenden Lust auf Lernen und der nicht realisierten Notwendigkeit, eine bildungsinstitutionelle Auszeit zu nehmen, deutet (vgl. Zeile 488, Nachinterview). Kritisch bringt er darauf folgend seine Unsicherheit über die positive Wirkung der unmittelbaren Fortsetzung eines Studiums nach dem Abitur zum Ausdruck.

Die Auszeit schien er sich nachträglich beschaffen zu wollen. So führt er an, „eine gewisse Notbremse gezogen“ (Zeile 193) zu haben, was das Fluchthandlungsschema aus seinem Leidensprozess markiert. Diese Metapher verdeutlicht dabei den Kontrollversuch über die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432), deren Bearbeitung durch die Unvereinbarkeit der gewählten Studiengänge offensichtlich gescheitert

war. Den Kontrollversuch stellt schließlich - nach seiner Darstellung - sein Anruf im Kreiswehrrersatzamt mit dem Ziel der Musterung dar. Das Rückversicherungssignal „ja“ in Zeile 196 verdeutlicht, dass sich Peter Weber meines korrekten Verstehens sicher gehen wollte. Anschließend führt er anhand des Indefinitpronomens „man“ (Zeile 196/197) in einer Passivkonstruktion fort, dass, solche eine freiwillige Meldung zur Musterung „denen auch noch nie passiert“ (Zeile 197) sei. Diese Erzähldarstellung wird durch die Worte „also da kann man sich vorstellen“ (Zeile 196/197) eingeleitet, die seine vorige, als Aktivkonstruktion formulierte Erzähldarstellung auf eine quasisoziologische Beobachterperspektive hinübertransportiert und anhand einer konkreten Situationsbeschreibung in einer Passivkonstruktion vor Augen führt.

Die Erinnerung zur Musterung stellt offensichtlich den Versuch Peter Webers dar, sich ein berufsbiografisches Moratorium zu schaffen und die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ somit unter Kontrolle zu bekommen beziehungsweise letztlich aufzulösen (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432).

Die Rahmenschaltung „gut aber“ in Zeile 200 bezieht sich auf die in Zeile 197 konstatierte Unfreiwilligkeit der Wehrpflichtigen. Daran anknüpfend erzählt er nun, wie er zu der Idee gekommen ist, sich überhaupt als Zivildienstleistender zu melden. Dabei haben seiner Erzählung nach Freunde eine große Rolle gespielt, „die Zivi gewesen waren eh im Rettungsdienst und denen das sehr gut gefallen hatte“ (Zeile 200/201). Gewohnheitsgemäß werden auch hier die Erfahrungen der Anderen superlativisch erhöht. Diese Ereignisträger, die ihm möglicherweise über ihre Erfahrungen beim Zivildienst und ihren Gefallen daran berichtet hatten, gaben ihm damit einen Orientierungsrahmen vor, auf den er bei fehlender Kontrolle über die Verlaufskurve („wenn das mit dem Studium alles nicht so richtig läuft und du doch nicht weißt was du willst“ (Zeile 202)) schließlich zurückgreifen konnte.

Für diese Stelle kann festgestellt werden, dass hier das bislang höchste Indexikalitätsniveau in seiner Erzähldarstellung erreicht wird, was auf eine Schlüsselstelle hinweist. Diese hohe Indexikalität wird hier nicht nur durch die Aktivkonstruktion bewirkt, sondern auch durch den in direkter Rede wiedergegebenen Eigenmonolog.

In Zeile 204 schließt in unmittelbarem Anschluss daran der nächste Erzählgerüstsatz in der Erzähldarstellung an, der mit den Worten „das habe ich also getan“ beginnt und mit Zeile 206 endet. Hier endet auch das Subsegment sowie zweite Erzählsegment.

3. Segment (Zeile 208 – Zeile 227)

„das war wirklich so ein richtiger Realitätsschock“ - der Wandlungsprozess

- 208 P: u:nd ehm ja (,) das war das war eine ausgesprochen spannende Zeit also
209 ich habe diese Rettungssanitäterausbildung mit ziemlichem Engagement
210 betrieben
211 I: mhm
212 P: und fand den Dienst auch spannend also obwohl das natürlich eh gerade
213 psychisch teilweise sehr belastend sein kann so Stichwort Verkehrsunfälle
214 und so e:hm hat mir das viel Spaß gemacht e:hm und ich habe auch denke
215 ich eine Menge gelernt also und eh abhängig eh zum einen diese so so ein
216 medizinisches Grundwissen ehm zum anderen aber auch was den Umgang
217 mit Menschen an angeht denn ehm gerade die hauptamtlichen Kollegen
218 waren das muss man schon sagen ziemliche Raubeine ehm teilweise auch
219 ziemliche Psychopathen also die waren sehr schwierig im Umgang und eh
220 einfach sehr eh ja sehr bärbeißig und so also ich denke da eh da ist
221 mancher Kasernenhof wirklich ehm wirklich ein nahezu ein Kindergarten
222 im Vergleich dazu das war schon kein Spaß und die hatten auch
223 grundsätzlich schon mal überhaupt keine Lust auf Studenten
224 I: mhm
225 P: also da musste da musste man sich richtig durchbeißen und dann irgendwie
226 versuchen mit auch mit solchen Leuten klarzukommen das war schon eh
227 ((lacht auf)) das war wirklich so ein richtiger Realitätsschock nochmal (.)

Bis hier:

In Zeile 208 markiert die Rahmenschaltung „u:nd ehm“ den Beginn des dritten Erzähldarstellungssegmentes. Die Worte „ehm ja“ (Zeile 208) stellen dabei eine Art von Überleitung dar, die er möglicherweise zum kurzen Nachdenken nutzt. Letztlich kommentiert er die Zivildienstzeit als „eine ausgesprochen spannende Zeit“ (Zeile 208), womit er diesen Zeitabschnitt erneut – diesmal anhand eigener Erfahrungen - superlativisch erhöht. Das Adverb „also“ (Zeile 208) demonstriert, dass er im Zugzwang der Erzähldetaillierung nähere Ausführungen dazu machen wird; tatsächlich leitet er aber anhand dessen zu einer Belegargumentation über, welche die symptomatische Konsequenz aus der als ausgesprochen spannend empfundenen Zeit schildert, nämlich dass er „diese Rettungssanitäterausbildung mit ziemlichem Engagement betrieben“ (Zeile 209/210) habe. Im Anschluss an

das Verkettungselement „und“ nennt er in Zeile 212 erneut symptomatisch die Spannung, ohne diese indes näher zu begründen. Möglicherweise stellt die folgende Schilderung eine Begründung für die Spannung dar, welche er in Zeile 212 im Anschluss an die Detaillierung durch das Adverb „also“ unter Auslassung der 1. Person Singular anführt und die durch die Konjunktion „obwohl“ eingeleitet wird: Hier spricht er nun von der psychischen Belastung, die er durch das Adjektiv „teilweise“ (Zeile 213) einschränkt und zugleich superlativisch anhand des Adverbs „sehr“ (Zeile 213) überhöht. Demnach ist davon auszugehen, dass es bestimmte Bereiche beim Rettungssanitätsdienst gibt, die eine hohe psychische Belastung verursachen. In unmittelbarer Folge auf diese Beschreibung nennt er beispielhaft dazu anhand eines Stichworts den Bereich „Verkehrsunfälle und so“ (Zeile 213/214). Im Anschluss an das Rahmenschaltelement „e:hm“ (Zeile 214), das hier gleichzeitig als Verkettungselement fungiert, drückt er seine Begeisterung für die Tätigkeit im Rettungssanitätsdienst noch einmal mit den Worten „hat mir das viel Spaß gemacht“ (Zeile 214) aus. Hiermit bezieht er sich auf die Konjunktion „obwohl“ aus Zeile 212, womit er ausdrückt, dass selbst der genannte Nachteil in Form der psychischen Belastung ihm nicht den Spaß an der Tätigkeit nehmen konnte. Darauf folgend, erneut eingeleitet durch das Rahmenschaltelement „e:hm“ (Zeile 214), kommentiert er die Zivildienstzeit als eine Zeit, in der er „eine Menge gelernt“ (Zeile 215) habe. Aus dem Zwang der Erzähldetaillierung heraus führt er infolge nach den Worten „und eh abhängig eh“ (Zeile 215) anhand des Gegensatzpaars ‚zum einen – zum anderen‘ aus, dass dieser Lernprozess sowohl ein fachlicher Lernprozess als auch ein sozialer Lernprozess war. Letztere Konstatierung weist auf eine innerliche Veränderung Peter Webers hin, die einen Wandlungsprozess der Identität (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432) andeutet.

Im Nachfrageteil kommentiert er in einer Sequenz von Zeile 716 bis Zeile 731 erneut einen Lernprozess, der eine Detaillierung des Lernprozesses während der Zivildienstzeit darstellen könnte, da er in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Zivildienstzeit liegt:

In dieser Sequenz beschreibt er den - laut eigener Beschreibung - langwierigen Verstehensprozess, der bei ihm die Erkenntnis hervorgebracht hätte „dass man nicht gemocht wird weil man gleich ist, sondern weil man entweder gemocht wird oder eben nicht, solange man sich nicht solange man sich nicht völlig provozierend verhält“ (Zeile 717/718/719). Offensichtlich hat sich Peter Weber vor dieser Erkenntnis an Anderen orientiert um Anerkennung zu erhalten. Das bestätigt sich schließlich im nachfolgenden Kommentar „man musste sich möglichst einfügen man musste sich

möglichst anpassen um gemocht zu werden habe ich das eben getan“ (Zeile 720/721). Die im Anschluss daran im Rahmen einer Begründung („weil es“ (Zeile 724)) fallende Metapher des vorauseilenden Gehorsams verbildlicht dabei noch einmal den Gruppenzwang, dem Peter Weber offensichtlich ausgesetzt war. Unmittelbar an die Beschreibung des Verstehensprozesses anknüpfend ordnet er diesen – eingeleitet durch den zeitlichen Markierer „bis“ – zeitlich mit Beginn der Förderung durch die Studienstiftung ein und gibt ihn noch einmal unter Verwendung der 1. Person Singular und somit in Aktivkonstruktion in Form einer Ergebnissicherung wieder. Es fällt auf, dass er mit dem Wechsel zur kognitiven Figur der Studienstiftung hin auch in die grammatikalische Aktivform wechselt. Abschließend fügt er hinzu, dass er als Jünglicher nicht entsprechend dem Verstehensprozess gehandelt habe.

Die weiteren Beschreibungen im dritten Erzählerdarstellungssegment erfolgen im Passiv. Den Lernprozess im Hinblick auf das Soziale konkretisiert er nach Einleitung durch die Worte „denn ehm gerade“ (Zeile 217) anhand einer charakterlichen Beschreibung der „hauptamtlichen Kollegen“ (Zeile 217) und ihres Verhaltens im Zivildienst, die in Bezeichnungen wie in metaphorischen Beschreibungen wie „ziemliche Rauhebeine“ (Zeile 219) und „ziemliche Psychopathen“ (Zeile 219) gipfelt. Diese Charakterisierung wird durch die Passivkonstruktion „das muss man schon sagen“ (Zeile 218) eingeleitet. Auch an dieser Stelle wirkt wieder der Detaillierungszwang von autobiografischen Stehgreiferzählungen, der Peter Weber zu einer näheren Ausführung der groben Diffamierungen zwingt. Nach dem Adverb „also“ (Zeile 219) berichtet er folglich anhand von mehreren Superlativen und einer Betonung, dass die Kollegen „sehr schwierig im Umgang und eh einfach sehr eh ja sehr bärbeißig“ (Zeile 219) gewesen seien. Diese metaphorische Beschreibung überhöht er mit dem Vergleich zum Kasernenhof, der seiner Vorstellung nach („ich denke“ (Zeile 220)) „wirklich ehm wirklich ein nahezu ein Kindergarten im Vergleich dazu“ (Zeile 221/222) sei. An dieser Stelle kann die Vermutung angestellt werden, dass er die Metaphern sowie die metaphorischen Vergleiche möglicherweise unbewusst zur Ablenkung vom eigentlichen Erlebnisgehalt einsetzt.⁶¹ Dies kann in Zusammenhang mit der schon herausgearbeiteten Verschleierungsstrategie stehen, die ebenso den narrativen Zugang zu seinen subjektiven Erlebnissen verwehrt. Er bleibt auch hier deskriptiv und kommentiert seine Erlebnisse schließlich zusammenfassend mit „das war schon kein Spaß“ (Zeile 222). Der Nachtrag „und die hatten auch grundsätzlich schon mal überhaupt keine Lust auf Studenten“ (Zeile 222/223)

⁶¹ Ricoeur umschreibt die Funktion von Metaphern als Verweis auf andere Sinnwelten damit, dass sie durch die schlagwortartige Zuweisung von Bedeutungen anstelle einer detaillierten Ausführung des Erlebten die subjektive Erlebenseicht verdecken (vgl. RICOEUR 2005, S. 123).

deutet an, dass vermutlich der berufliche Status in den Konflikt mit hineingespielt hat. Denkbar wäre etwa, dass die berufliche Identifizierung der Kollegen so weit ging, dass sie zeitweilige Helfer, wie es die Tätigkeit eines Zivildienstangestellten bedingt, aufgrund von laienhaften Kenntnissen diskriminierten. Möglicherweise war ihre ablehnende Haltung aber auch durch den Studentenstatus Peter Webers bedingt, der – im Gegensatz zu den Sanitätern – zwar unausgebildet und unerfahren war, trotzdem jedoch zu späterer Zeit wahrscheinlich eine höhere Bildung besitzen wird.

Diese Vermutung scheint sich mit der Sequenz von Zeile 550 bis Zeile 556 des Nachinterviews zu bestätigen:

In dieser Sequenz des Nachinterviews thematisiert Peter Weber das problematische Verhalten der fest angestellten Kollegen im Zivildienst gegenüber ihm als Student. Dieses Verhalten erklärt er sich damit, dass diese Kollegen „profilneurotisch“ (Zeile 551, Nachinterview) gewesen seien. Er stellt dabei jedoch auch fest, dass das Verhalten nicht gegen seine Person an sich, sondern gegen seine Position als Student gerichtet gewesen sei, wie sich in seiner Feststellung „wie auch auf anderen Studenten“ (Zeile 554) sowie „die fanden Auszubildende wesentlich attraktiver“ (Zeile 556, Nachinterview) zeigt.

Seine Reaktion auf das Verhalten der Kollegen kommentiert er nach Einlassung des Adverbs „also“, das hier als Markierer der Folgerung fungiert, mit den Worten „da musste da musste man sich richtig durchbeißen und dann irgendwie versuchen mit auch mit solchen Leuten klarzukommen“ (Zeile 225/226). Sein Auflacher nach dem Erklärungsansatz „das war schon eh“ (Zeile 226) könnte an dieser Stelle die Hilflosigkeit in der Beschreibung verkörpern, die er in Zeile 227 durch einen weiteren Ansatz der Erklärung durch die sich wiederholenden Worte „das war“ (Zeile 227) auflöst. Das Verhalten der Kollegen schien für ihn folglich eine Art Herausforderung darzustellen, der er zuvor offensichtlich nicht begegnet war. Diese These wird durch seine Kommentierung „das war wirklich so ein richtiger Realitätsschock nochmal“ (Zeile 227) untermauert. Offensichtlich ist es diese Herausforderung, die ihn dazu bewegt, die Zivi-Zeit als spannend darzustellen (Zeile 212).

Der Kommentierung des Realitätsschocks schiebt er in Zeile 227 das Adverb „nochmal“ hinterher. Aus grammatikalischer Sicht kann hier eine Parallele zu Zeile 61/62 hergestellt werden, wo er das Adverb „zunächst“ ebenfalls dem Satz nachstellt. Aus inhaltlicher Sicht verdeutlicht das Adverb „noch mal“, dass er bereits andere Erlebnisse „als Realitätsschock“ wahrgenommen haben könnte, die

er in seiner Erzählerdarstellung jedoch nicht thematisiert. Mit der Kommentierung in Zeile endet in Zeile 227 das dritte Segment.

Die Konstatierung des Realitätsschocks weist auf eine veränderte Außenwelt hin und ist das Pendant zur innerlichen Veränderung Peter Webers, die durch diese veränderte Außenwelt bedingt ist.

Im Nachinterview zeigt sich, dass sich Peter Weber diesem veränderten Umfeld, zumindest zum Zeitpunkt des Nachinterviews, durchaus bewusst ist: Diesen Umstand der zwangsläufigen Konfrontation mit anderen sozialen Milieus schätzt er für sich als interessante Erfahrung ein. Die hauptberuflichen Zivildienstkollegen ordnet er dabei der „Handwerkerszene“ (Zeile 567, Nachinterview) zu, womit er das soziale Milieu näher einzuordnen versucht.

Zusammengenommen bestätigen die Veränderungen aus narrationsanalytischer Sicht einen biografischen Wandlungsprozess Peter Webers, der im Folgenden näher erläutert werden soll:⁶²

Von Beginn des Klassensprungs an ist in seiner Erzählerdarstellung eine Differenzierung von Erfahrungen im Leistungskontext sowie im sozialen Kontext zu beobachten (vgl. Zeile 82/83; 109/110; 126f./147f.). Bei genauerer Betrachtung der Stellen fällt auf, dass er seit der Gymnasialzeit über Probleme im sozialen Bereich klagt, die er indes nicht näher thematisiert. Im Zusammenhang der Zivildienstzeit spricht er nun von einem Lernprozess „im Umgang mit Menschen“ (Zeile 216/217). Möglicherweise ist er durch die Mutter, die wie bereits zitiert, Bedenken bezüglich der sozialen Integration infolge des Klassensprungs (vgl. Zeile 397) gehabt habe, für das Thema des Sozialen sensibilisiert worden und thematisiert die Integrität daher an vielen Stellen seiner Erzählerdarstellung. Dies würde eine Erklärung für die Ursache und Häufigkeit der Nennung von Sozialität darstellen, nicht aber dafür, weshalb er seit der Gymnasialzeit Probleme mit der sozialen Integration gehabt habe. Insgesamt lassen sich sechs mögliche Ursachen aufdecken, die zu seinen Schwierigkeiten im sozialen Bereich geführt haben könnten:

⁶² Nach Schütze ist ein biografischer Wandlungsprozess dadurch gekennzeichnet, dass er eine Veränderung der Selbstidentität hervorruft. Auslöser sind die Unanwendbarkeit bisheriger Handlungsschemata und der in Fallkurven dadurch ausgelöste „Zusammenbruch der biografischen Orientierung“ (SCHÜTZE 1981, S. 103).

1.) Peter Weber hat seinen eigenen Aussagen nach während seiner Kindheit keine Gleichgesinnten gefunden. Er habe zwar „mit den Nachbarskindern gespielt“ (Zeile 60), spricht aber sowohl in seiner Erzähldarstellung als auch im Nachfrageteil immer wieder das fehlende Passungsverhältnis von seinen Interessen und den bestehenden Kontakt- und Freizeitmöglichkeiten an (Zeile 68/322f./343f./452f./636f./690f.). Aus dieser Situation heraus scheint er eine Anpassungsstrategie entwickelt zu haben, um trotz der fehlenden Passung weitestgehend sozial integriert zu sein. So kann anhand der Zeilen 57/200/271/313/520/679/820 nachgewiesen werden, dass er Freunde hatte.

Diese Anpassungsstrategie scheint auch durch das Verhalten der Mutter verstärkt worden zu sein, die immer darauf bedacht gewesen sei, das Soziale zu wahren (Zeile 397/403f./425f./436f./791f.). Gleichzeitig vermittelte die Mutter ihm offensichtlich auch, dass neben dem Leistungsaspekt die soziale Komponente nicht zu vernachlässigen ist (vgl. Zeile 397). Die Anpassungsstrategie zeigt sich in der bis zu dieser Stelle schon vielfach aufgezeigten Verschleierungsstrategie auch auf der gesprächskonstitutionellen Ebene des Interviews, was darauf hinweist, dass sie bis in die Gegenwart des Interviews hineinwirkt. Die Anpassungsstrategie prägt maßgeblich die ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘, die sich sowohl auf das familiale als auch auf das bildungsinstitutionelle Umfeld bezieht.

2.). Die besonderen Fördermaßnahmen der Mutter sowie von institutioneller Seite haben möglicherweise zu einer Umdeutung biografischer Orientierungsmuster Peter Webers beigetragen, die ihn zu der Ansicht führte, dass er außerhalb bestimmter (Förder-)kreise wie der Löwenbande, der Studienstiftung des Deutschen Volkes sowie außerhalb kultureller Kontexte des gehobenen Bildungsbürgertums keine Gleichgesinnten angetroffen habe, obwohl möglicherweise Einzelne denselben Interessen nachgingen wie er (Zeile 639). Auch die betont gegensätzliche Darstellung von Sich und Anderen insbesondere im zweiten Subsegment des ersten Segmentes und die Übernahme der Fremdkategorie ‚Ausübung von Andersartigkeit in der Selbsthilfegruppe‘ (Zeile 447f.), zeugt von einer Umdeutung biografischer Orientierungsmuster im Zuge einer zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ oder im Zuge des akademischen Familienhintergrundes auf dem Dorf. Die daraus gewonnene Ansicht führt ihn (und dann wahrscheinlich auch die Mutter) möglicherweise dazu, einen Großteil

seiner Aktivitäten mit der Mutter im Rahmen oben genannter (Förder-)kreise zu verbringen (Zeile 666).

3.) Hingegen können seine sozialen Schwierigkeiten auf dem Gymnasium durch eine fehlende professionelle Unterstützung bedingt sein, die im Zusammenhang der strukturellen Beschreibung des zweiten Segmentes bereits erläutert wurde.

4.) durch die Zuschreibung der ‚Hochbegabung‘ wird der Fokus auf seine Leistungen und nicht auf seine Persönlichkeit gerichtet. Möglicherweise ist das ein Grund dafür, dass er ‚starke‘, weil engagierte und scheinbar zweckfrei agierende Persönlichkeiten wie seinen ehemaligen Deutsch- und Religionslehrer {Herr Funke} in seiner Erzähldarstellung besonders hervorhebt. Er bewundert somit Persönlichkeitsmerkmale an anderen, die er zwar für sich für wünschenswert hält, die er für sich jedoch nicht verwirklichen kann, da er offensichtlich nicht in der Lage ist, sich von den im Zuge der Zuschreibung seiner ‚Hochbegabung‘ wirksam gewordenen leistungsorientierten Erwartungshaltung von Schule und Elternhaus zu befreien.

5.) die hohe Identifikation mit Leistungsansprüchen und somit die Orientierung an Merkmalen des leistungsorientierten Bildungsbürgertums hat eine Abgrenzung zu Gleichgesinnten hervorgerufen und somit die Bindung an die Mutter verstärkt.

6.) diese enge Bindung an die Mutter (insbesondere nach der Scheidung) und das gleichzeitige Fehlen von gleichaltrigen Gleichgesinnten verzögert die Identitätsentwicklung Peter Webers.

Interessanterweise beschreibt er gerade jene Situation als sehr spannend, wo er mit Menschen konfrontiert wird, die er als extrem beschreibt und die bei ihm einen „Realitätsschock“ (Zeile 227) auslösen – so die Kollegen während seiner Zivildiensttätigkeit.

Von diesen sechs genannten Ursachen können bei Zweien veränderte Rahmenbedingungen während der Zivildienstzeit konstatiert werden, die bei ihm den von ihm konstatierten Lernprozess im „Umgang mit Menschen“ (Zeile 216f.) auslösen:

So verliert während seiner Zivildienstzeit vermutlich die Strategie der Anpassung an Wirkung, da er mit einem seiner Beschreibung nach sehr rauhen Umfeld konfrontiert wird, dem er sich möglicherweise kaum anzupassen weiß.

Zudem wird er in diesem Umfeld augenscheinlich nicht als ‚Hochbegabter‘, sondern als Mensch mit Fehlern und Schwächen wahrgenommen. Peter Weber berichtet nichts von einem Wissen der Kollegen um seine besondere Begabung.

In jedem anderen sozialen Milieu, welches er in seiner Erzähldarstellung schildert, ist die Zuschreibung der ‚Hochbegabung‘ bekannt oder von diesem gar selbst verursacht (Schule), so etwa im Elternhaus, in der Schule, in der so genannten Selbsthilfegruppe.

Folglich sieht er sich hier seinen menschlichen Fähigkeiten und Schwächen gegenübergestellt, die er entsprechend weiterentwickeln beziehungsweise beheben muss, um „auch mit solchen Leuten klarzukommen“ (Zeile 226).

4. Segment (Zeile 228 – Zeile 273)

Irrationalität und Zweckfreiheit - Die Entdeckung des Ichs

- 228 na gut ehm das war die Zivi-Zeit und danach hatte ich mich immerhin
229 entschieden eh dass ich Jura weiterstudieren wollte
230 I: mhm
231 P: ehm aber nicht in {X-Stadt} weil ich gemerkt hatte gerade zuhause
232 wohnen und studieren das ist irgendwie einfach nicht das Wahre weil man
233 da nicht so richtig eintauchen kann in das Studentenleben ich bin dann also
234 nach {Y-Stadt} gegangen ich wusste also schon länger dass ich mal die
235 Neuen Länder kennen lernen wollte ich bin nach {Y-Stadt} gegangen und
236 eh habe mich da eingeschrieben und dann von siebenundneunzig bis eh ja
237 bis zweitausendeins in {Y-Stadt}
238 I: mhm
239 P: Jura studiert ehm ja was also eine ausgesprochen spannende Zeit war also
240 das ist ja so eine Stadt hier in den Neuen Ländern Stadt im Umbruch und
241 ehm ich finde dass gerade {Y-Stadt} eine unheimliche Dynamik ausstrahlt
242 so die {Y-Städter} sind von von ihrem Naturell her Menschen die
243 Anpacken also geradezu das Gegenteil eines Jammer-Ossis wie er ja
244 damals auch gerne eh so in den Medien auftauchte ehm die eh denen es
245 große Freude bereitet so ihre Stadt ehm wieder wieder nach Vorne zu
246 bringen und aufzubauen und ja das hat mich sehr fasziniert also das war
247 eine sehr schöne Studienzeit ehm fachlich interessant und auch menschlich
248 habe ich viele nette Leute kennengelernt und so wie gesagt Jura und habe
249 parallel einige Semester Ägyptologie studiert ehm das war auch einer der
250 Gründe warum ich nach {Y-Stadt} gegangen bin ehm weil es da eben
251 diese ägyptologische dieses ägyptologische Institut ehm gab und auch
252 heute noch gibt und e:hm das war für mich ein sehr interessanter
253 Ausgleich
254 I: mhm

- 255 P: denn ehm der typische Jurastudent hat ja ein recht klares Ziel vor Augen
256 Papas Kanzlei oder irgendein Richteramt oder so und das kann man vom
257 Ägyptologen eben nicht sagen
258 I: mhm
259 P: das ist wirklich rein () polar ja (?) weil jeder weiß dass eh dass nur wenige
260 von den Absolventen auch eine Stelle in der Ägyptologie bekommen
261 werden
262 I: mhm
263 P: ehm deswegen studieren das entweder totale Abhängertypen ja (?)
264 I: mhm
265 P: die dann aber nach wenigen Semestern eh auch frustriert aufgeben oder
266 Leute die einfach einfach ihr Fach lieben das ist eh das ist wahrscheinlich
267 nur irgendwie mit mit künstlerischen Fächern vergleichbar
268 I: mhm
269 P: und eh ja das war also ein ganz anderer Menschenschlag ehm die sich für
270 irgendwas eh recht zweckfrei begeistern können das fand ich sehr
271 sympathisch ich habe also auch bis heute auch sehr gute Freunde aus der
272 Ägyptologie und eh habe das genossen mit so eh etwas unterschiedlichen
273 Sichtweisen auf das Leben und auf das Studium eh so zu tun zu haben (.)
-

Bis hier:

Mit der Ergebnissicherung „na gut ehm das war die Zivi-Zeit“ (Zeile 228), welche gleichzeitig auch Rahmenschaltelement ist, steigt er in das vierte Segment ein. Im Anschluss an das Verkettungselement „und“ (Zeile 228) markiert er anhand des zeitlichen Markierers „danach“ (Zeile 228) den auf die Zivildienstzeit folgenden Lebensabschnitt, der offensichtlich durch die Entscheidung über die Fortsetzung des Jurastudiums geprägt war, womit er in die juristischen Fußstapfen des Vaters tritt. In dem Zusammenhang könnten auch an dieser Stelle die Zeilen 777-835 aus dem Nachfrageteil zur Untermauerung herangezogen werden; aufgrund des bereits erfolgten Exkurses in diese soll jedoch darauf verzichtet werden.

Im Nachinterview macht Peter Weber in einer Sequenz von Zeile 217 bis Zeile 228 jedoch dahingehend näher deutlich, dass ihm die berufliche Entwicklung des Vaters als Negativbeispiel dient, womit die These der beruflichen Vorbildfunktion des Vaters zur Diskussion gestellt wird:

In dieser Sequenz des Nachinterviews stellt er es als persönliche Schwäche heraus, aus fehlendem Interesse an der Klientel nicht mit „lokalen Wirtschaftsgrößen“ (Zeile 219, Nachinterview) Freizeitaktivitäten wie „Bierchen trinken“ (Zeile 219, Nachinterview) oder dem Golfspiel (Zeile 219, Nachinterview) nachgehen zu wollen, was für ihn jedoch die Bedingung für beruflichen Erfolg als Anwalt darstellt. Mindestens die als solche bezeichneten Wirtschaftsgrößen sowie das Golfspiel stehen dabei für ein elitäres Dasein, von dem er sich in dieser Sequenz somit abzugrenzen versucht.

Kurz vor dieser Sequenz im Nachinterview macht er deutlich, dass die Kontakte zwischen dem Vater und jener Klientel ebenfalls nicht zustande kommen, was er allerdings nicht im fehlenden Willen, sondern in der fehlenden Kompetenz des Vaters „in Mitarbeiterführung und in Akquise“ (Zeile 191, Nachinterview) begründet sieht:

Auf diese fehlenden Kompetenzen führt er die berufliche Frustration des Vaters als Anwalt und Notar zurück. Im Anschluss daran kommentiert er, dass eine Tätigkeit im Justizdienst, welche der Vater nach Aussage von Peter Weber ursprünglich angestrebt habe (vgl. Zeile 143f., Nachinterview), besser zum Vater gepasst hätte, die Chance auf diesen Dienst jedoch durch eine damalige Fehlreaktion vertan war. Diese Fehlreaktion beschreibt er in dieser Sequenz als „Trotzreaktion“ (Zeile 197, Nachinterview), an anderer Stelle des Nachinterviews als eine Reaktion aus Stolzheit heraus (vgl. Zeile 153, Nachinterview) Insofern könnte Peter Weber mit dem Vater als „Negativbeispiel“ sowohl die berufliche Fehlentwicklung in dessen Beruf als Anwalt und Notar als auch die verpasste Chance des Justizdienstes meinen.

Im Nachfrageteil des Erstinterviews verdeutlicht er von Zeile 818 bis Zeile 831 ebenfalls, dass er zum Justizdienst tendiert, auch wenn er und seine Mutter diesen, aufgrund einer potentiellen negativen Ausprägung von Charaktereigenschaften gemäß väterlichen Vorbilds, zu vermeiden versuchen:

Interessant ist dabei, dass Mutter und Sohn offenbar ein Berufsbild aufgrund von negativen Eigenschaften des Vaters fürchten, welches der Vater den Darstellungen nach jedoch nie selbst ausgeübt hat. Peter Weber scheint mit dem Richteramt per 'se Machtausübung zu verbinden. Da er diese ebenso per 'se mit dem Vater zu verknüpfen scheint und jener ebenfalls wie Peter Weber selbst zum Justizdienst tendierte, ist es möglich, dass Peter Weber im Richteramt die Ausprägung negativer Charaktereigenschaften ermöglicht sieht, was er trotz seiner Vorliebe für diese Tätigkeit zunächst vermeiden möchte. Da er jedoch das Negativbeispiel des Vaters vor Augen hat, welcher mit dem Beruf des Anwalts und Notars nicht sonderlich glücklich zu sein scheint und dessen Defizite er mitunter in der Klientenakquise begründet sieht, die jedoch gleichzeitig bei sich selbst als Schwachstelle betrachtet, tendiert er letztlich trotz aller Bedenken doch zum Richteramt, wie er im Nachfrageteil des Erstinterviews in Zeile 882f. beschreibt:

Das Verhalten des Vaters hat folglich neben der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ und dem daraus resultierenden Begabungsselbstbild einen weitgehenden Einfluss auf das Verhalten Peter Webers in beruflichen Situationen.

Einen weiteren Einfluss auf Peter Webers Entscheidung zum Justizdienst könnte seine Erfahrung in der juristischen Referendariatszeit gehabt haben, von der er in Zeile 984 bis Zeile 1028 im Nachfrageteil des Erstinterviews erzählt:

Dort sei er mit einer seiner Einschätzung nach „absolut mittelmäßigen Staatsanwalt“ (Zeile 992) konfrontiert worden, der sich nicht für sein Fach interessiert habe. Peter Weber habe ihm in seiner Referendariatszeit bezüglich einer bestimmten Sache mehrmals Vorschläge unterbreitet, die dieser Staatsanwalt rigoros abgelehnt habe. Er beschreibt diese Erfahrung als „traumatisch“ (Zeile 990), was auf ein Erleidensmoment hinweist.

Die Konfrontation mit autokratischen Verhaltenszügen ist für ihn, nicht zuletzt wegen des väterlichen Verhaltens, auch in anderen Lebensbereichen unerträglich.

So zeigt sich in Zeile 984 bis Zeile 1017 des Nachfrageteils, dass er mit einer ihm willkürlich erscheinenden Entscheidung seines Vorgesetzten in einer Praktikumssituation Probleme hat:

Die Sequenz wird eingeleitet durch das Eingeständnis, dass Peter Weber zwar bereit ist, viel und gerne zu arbeiten, jedoch nicht akzeptieren kann, sich „von Leuten“ (Zeile 985) bevormunden zu lassen. Mit der Bezeichnung „Leuten“ referiert er auf Vorgesetzte, wie es in der anschließenden Metapher „ein Treppchen höher sitzen“ zum Ausdruck kommt. Wie nachfolgend deutlich wird, ist die Hierarchieebene alleine jedoch noch keine Bedingung für seine fehlende Akzeptanz. Hinzu kommt die Inkompetenz, die er bei Vorgesetzten nicht akzeptieren kann. Auf den ersten Blick drückt sich hierin seine Abneigung gegenüber Hierarchien aus, welche er im Berufsleben um jeden Preis vermeiden möchte. Das väterliche Verhalten hat mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Mitanteil daran, dass er Hierarchien um jeden Preis zu meiden versucht. Nicht von

Ungefähr bezeichnet er die Erfahrung mit dem Vorgesetzten als „traumatisch“. Nimmt man diese Bezeichnung ernst, so macht dieses deutlich, dass derartige Verhaltensweisen mit negativen Gefühlen gekoppelt sind, die möglicherweise Assoziationen zu ähnlichen Situationen – so etwa dem väterlichen Verhalten – hervorrufen. Dreimal versucht er gegen die Weisung des Vorgesetzten zu argumentieren, dreimal scheitert er dabei, bis er schließlich für sich beschließt, derartige Vorgesetzte zukünftig zu meiden. Allerdings begründet er die Meidungsabsicht nicht etwa mit der Willkür des Vorgesetzten, sondern mit der – seiner Ansicht nach – mangelnden Kompetenz dessen, die er in Führungspositionen für nicht tragbar hält. Durch diese Zuschreibung der Inkompetenz wertet er den Vorgesetzten ab und stellt sich zumindest kognitiv über ihn, womit er sich aus dem Gefühl der Hilflosigkeit befreien kann. Offensichtlich verfügt er über ein derart positives Begabungsselbstbild, dass ihm nicht nur das Selbstbewusstsein verleiht, Vorgesetzten, die er als inkompetent einstuft, zu widersprechen, sondern welches ihn zudem in die Lage versetzt, sich bei negativen Sozialerfahrungen kognitiv gegenüber seinen Mitmenschen aufzuwerten und diese dadurch herabzustufen.

Neben der vermeintlichen Inkompetenz des Vorgesetzten begründet er seine Hartnäckigkeit mit seinem starken Interesse am Fach, welches für ihn die Legitimation zur Missachtung von Hierarchiestufen zugunsten der Fachlichkeit darstellt.

Die Diskussion zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Peter Weber insofern in die beruflichen Fußstapfen des Vaters tritt, als dass er seine berufliche Wunsch­tätigkeit mit dem Vater teilt und diese im Gegensatz zu ihm nun verwirklichen möchte. Letztlich trägt die negative berufliche Entwicklung aufgrund verpasster Chancen der Realisierung einer Tätigkeit im Justizdienst des Vaters trotz aller Zweifel Peter Webers zu seiner Bestärkung für den Justizdienst bei.

Mit Zeile 231 führt er fort, dass er das Jurastudium nicht in {X-Stadt} fortgesetzt hat. Im Rahmen des Detaillierungszwangs lässt er sich zu einer Begründung dieser Entscheidung verleiten, die gleich in Zeile 231 folgt. Seine Entscheidung für ein Studium fernab von Zuhause war seinen Worten zufolge durch die Erkenntnis geprägt, dass „gerade zuhause wohnen und studieren [...] irgendwie einfach nicht das Wahre“ (Zeile 232) gewesen seien. Die Redewendung „nicht das Wahre“ (Zeile 232) bedeutet so viel wie ‚nicht optimal‘, ‚nicht so gut‘ sein. Dies begründet er wiederum mit dem Defizit, das Studentenleben nicht in seinen vollen Zügen leben zu können, was er metaphorisch mit „nicht so richtig eintauchen“ (Zeile 233) beschreibt. Diese Beschreibung erfolgt anhand einer Passivkonstruktion.

Die bereits aufgezeigte Verlaufskurvendynamik lässt neben dem von ihm als defizitär wahrgenommene Studentenleben vermuten, dass der eigentliche Grund für seinen Auszug von Zuhause ein Loslösungsversuch vom mütterlichen Einfluss darstellt, der in zeitlicher Nähe zum aufgezeigten Wandlungsprozess liegt. Dies würde eine Bearbeitung der Verlaufskurve implizieren, die durch das Einbringen der Mutter in das Handlungsschema der Studienwahlentscheidung hervorgerufen

wurde. Der Wandlungsprozess hat offenbar die Verfolgung eigener Interessen in ihm wachgerufen, die schließlich zur ‚Auflösung der Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ führt. Er fügt sich somit nicht länger den schulischen, den mütterlichen und auch nicht den beruflichen Erwartungshaltungen. In Bezug auf letzteren Kontext konnte bereits im Rahmen dieser strukturellen Beschreibung im zitierten Exkurs der Sequenz des Nachfrageteils von Zeile 984-1017 aufgezeigt werden, dass er nicht Willens ist, sich Entscheidungen Vorgesetzter zu fügen, die ihm nicht folgerichtig erscheinen. An dieser Stelle deutete sich jener Wandlungsprozess bereits an.

Letztlich wählt er als Studienort die neuen Länder aus, die er „schon länger [...] kennen lernen wollte“ (Zeile 234f.), wie er im Rahmen eines Einschubs, der von Zeile 234 („ich wusste“) bis Zeile 235 („lernen wollte“) geht, konstatiert. Was genau die Motivation für diesen Wunsch darstellte, bleibt in seiner Erzählerdarstellung unthematisiert. Infolge des Wunsches sei er jedenfalls „nach {Y-Stadt} gegangen“ (Zeile 234). Schließlich habe er sich immatrikuliert und „dann von siebenundneunzig bis eh ja bis zweitausendeins in {Y-Stadt} //mhm//Jura studiert“ (Zeile 236/237). Diese Erzählerdarstellungssequenz stellt einen weiteren Erzählergestusatz dar, der in Zeile 233 mit der Formulierung „ich bin dann also“ beginnt und in Zeile 237 endet.

Diese Phase kann als Phase der Sozialisation bezeichnet werden, da hier erstmalig eine soziale (Entdeckung und Verfolgung persönlicher Interessen) und räumliche Loslösung (Umzug nach {Y-Stadt}) beobachtet werden kann.

Diese Zeit konkretisiert er nun ab Zeile 239 näher, was er durch die Rahmenschaltung „ehm ja was“ (Zeile 239) einleitet. Die darauffolgende Konstatierung einer „ausgesprochen spannende Zeit“ (Zeile 239) macht die zum wiederholten Male superlativische Überhöhung deutlich. Erneut wirkt an dieser Stelle der Detaillierungszwang, der ihn zunächst einmal zu einer lebhaften Zustandsbeschreibung der Stadt und der Mentalität der {Y-Städter} bewegt, die den Zustand der Stadt zu bedingen scheinen. Hierbei wird das Adjektiv „unheimliche“ (Zeile 241) als argumentative Steigerung der von {Y-Stadt} ausgehenden „Dynamik“ (Zeile 241) verwendet. Der Eindruck einer lebhaften Beschreibung von {Y-Stadt} und ihren Bürgern kommt des Weiteren durch die Ausdrucksweise Peter Webers zustande, die mittels der Ausdrücke „Umbruch“

(Zeile 240), „Dynamik“ (Zeile 241), „Anpacken“ (Zeile 243), „nach Vorne bringen“ (Zeile 245/246), „aufzubauen“ (Zeile 246) den Eindruck einer lebhaften Beschreibung transportiert. Zur näheren Charakterisierung der {Y-Städter} kontrastiert er diese anhand eines offenbar medial transportierten „Jammer-Ossis“ (Zeile 243) und setzt diesem die Mentalität der {Y-Städter} entgegen, denen der Einsatz für ihre Stadt „große Freude“ (Zeile 245) bereiten würde. Dieser Gegensatz wird maßgeblich durch das Gegensatzpaar ‚Jammer-Freude‘ erzeugt. Nach erneuter Verwendung eines Verkettungselementes („und ja“ (Zeile 246)) spricht er summarisch noch einmal seine Faszination für den Einsatz der {Y-Städter} aus, was er wieder superlativisch erhöht. Das Adverb „also“ (Zeile 246) leitet schlussfolgernd die Ergebnissicherung einer „sehr schönen Studienzeit“ (Zeile 247) ein, welche ein weiteres Mal argumentativ durch das Adverb „sehr“ gesteigert wird.

Mit der Beschreibung der {Y-Städter} und der sich darin ausdrückenden Begeisterung wird erneut Peter Webers Bewunderung von Menschen erkennbar, die offensichtlich zweckfrei und aus Leidenschaft heraus handeln (vgl. Zeile 160f. dieser strukturellen Beschreibung).

In Zeile 247 teilt er seine Erfahrungen nach der Rahmenschaltung „ehm“ wie gewohnt in die Kategorien ‚fachlich‘ und ‚menschlich‘ ein. Zur Kategorie des fachlichen nennt er ohne unmittelbaren grammatikalischen Anschluss lediglich die schlagwortartige Formulierung „fachlich interessant“ (Zeile 247), der er nach dem Verkettungselement „und“ (Zeile 247) anschließt, dass er „auch menschlich „viele nette Leute kennengelernt“ (Zeile 248) habe. Dem fügt er den Abschlussmarkierer „so wie gesagt Jura“ (Zeile 248) an, womit er noch einmal zum Ausdruck bringt, dass sich die vorausgehende Beschreibung auf Erfahrungen im Kontext des Studienfaches Jura beziehen. Nach Nennung des Verkettungselementes „und“ (Zeile 248) fügt er dem unter Auslassung der 1. Person Singular hinzu, dass er „parallel einige Semester Ägyptologie studiert“ (Zeile 249) habe. Diese Formulierung stellt einen weiteren Erzählerüstsatz dar. Der zeitliche Markierer „parallel“ lässt im Unklaren, wann er das Studium der Ägyptologie aufgenommen hat. Ebenso im Unklaren bleibt durch das Indefinitpronomen „einige“, wie viele Semester er dieses Fach studierte.

Nach der Nennung des Verkettungselements „ehm“ (Zeile 249) entpuppt er das Ägyptologiestudium als „einer der Gründe“ (Zeile 249f.) nach {Y-Stadt} gekommen zu sein. Dies detailliert er dahingehend näher, dass „es da eben diese ägyptologische dieses ägyptologische Institut“ (Zeile 251) gegeben habe, was auch gegenwärtig noch existieren würde. Hieraus wird ersichtlich, dass ihn nicht ausschließlich sein Interesse an den Neuen Ländern nach {Y-Stadt} getrieben hat, sondern ein gewisses Interesse an der Ägyptologie, welches offenkundig bereits vor seinem Umzug nach {Y-Stadt} vorhanden war.

Dieses Interesse führt Peter Weber im Nachfrageteil von Zeile 562 bis Zeile 603 näher aus. Hier bestätigt er zunächst die im Rahmen des vierten Segmentes geäußerte Vermutung, dass er sich unter anderem auch wegen des Instituts für {Y-Stadt} entschieden habe. Dieses Interesse am ägyptologischen Institut von {Y-Stadt} begründet er im zitierten Nachfrageteil dahingehend näher, dass die Ägyptologie „schon ein ganz altes Hobby“ (Zeile 565/566) von ihm sei, was er anhand der Erinnerung an ein Buch, welches er „Jahre vorher“ (Zeile 567) zu Weihnachten geschenkt bekommen habe und welches die Grundlagen der ägyptischen Sprache vermittelt, belegt. Nach Aussprache der Bezeichnung „Hieroglyphenschrift“ (Zeile 571) zieht er laut hörbar Luft durch die Nase ein.

Nach der Rahmenschaltung „u:nd ehm ja“ (Zeile 571) führt er in die Erzähldarstellung ein, dass er sich – wenn es akustisch korrekt verstanden worden ist – in {Y-Stadt} für eine Vertiefung der bislang laienhaft angeeigneten Kenntnisse entschieden habe. Hierin zeigt sich eine geänderte Prioritätensetzung infolge des biografischen Wandlungsprozesses, die ihm zur zweckfreien Verfolgung seiner Interessen verhilft. Im Anschluss wird der Beginn des Ägyptologiestudiums in die Erzähldarstellung eingefügt, welchen er durch die zeitliche Konstruktion „parallel“ im Rahmen des vierten Segments im Vagen gelassen hatte: Offensichtlich hat er seine schon vor dem Studienbeginn vorhandene Neugierde an einer Vertiefung der laienhaft angeeigneten Kenntnisse solange zurückhalten können, bis er sich im Studienfach Jura einer erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen sicher sein konnte.

Im Nachinterview bringt er zudem zum Ausdruck, dass er sich vor dieser Gewissheit nicht „wieder irgendwelche Extratouren“ (Zeile 496) habe leisten wollen. Aus dieser Formulierung geht hervor, dass es bis zum Zeitpunkt der Studienkrise selbstverständlich für ihn war, neben dem institutionellen Ablaufmuster der Schulzeit Nebenbeschäftigungen nachzugehen.

So spricht er in Zeile 618 im Nachfrageteil des Erstinterviews sein Engagement in der Pfarrjugend an.

Den Zeilen 562 bis 603 weiter nachgehend, kann die bei Peter Weber bereits häufiger festgestellt Verwendung des Terminus „funktioniert“ (Zeile 577) beobachtet werden. Die bedachte Herangehensweise, welche sich in der vorläufigen Zurückhaltung seines Interesses ausdrückt, zeigt sich weiterführend darin, dass er sich im Anschluss daran erst einmal schrittweise dem Studium der Ägyptologie angenähert hat, in dem er sich zunächst in eine Vorlesung gesetzt habe, dann die Dozentin auf die Machbarkeit angesprochen habe und infolge dieses Gespräches „die nächsten drei oder vier Semester im Wesentlichen Sprachkurse belegt“ (Zeile 587/588) habe. Die Bedachtheit weist gleichzeitig darauf hin, dass er es mit dem Ägyptologiestudium nicht sonderlich eilig zu haben schien, was wiederum die Lesart des zweckfreien Bildungsgenusses bestätigt

würde. Im Anschluss daran konkretisiert er, unter Einleitung des Detaillierungsmarkierers „also“, den Lerninhalt des Sprachkurses mit dem Stichwort „mittelägyptisch“ (Zeile 588), zu dem er anmerkt, dass es sich dabei um das Einstiegsniveau handele. Im Anschluss daran versucht er, anhand eines Vergleiches zur Lernsituation im Nachhilfeunterricht, die Lernsituation im Sprachkurs zu verdeutlichen. Grob beschreibt er dabei, wie man sich die Sprache im Rahmen dieser Kurse angeeignet habe. Im Anschluss daran markiert er den zeitlichen Umfang dieses Studiums, deren Dauer er anhand des zeitlichen Markierers „bis es“ (Zeile 598/599) auf das Grundstudium begrenzt, sofern dies akustisch korrekt verstanden wurde. Aus seiner Erzählerdarstellung geht nicht hervor, dass er die Zwischenprüfungen dort tatsächlich absolviert habe. Auch dies untermauert die rein zweckfreie Verfolgung von Interessen im Sinne von Bildung als Genuss.

Anhand des Verkettungselements „und“ (Zeile 601) fügt er der bisherigen Beschreibung noch hinten, dass er sich „nebenbei [...] noch einige Vorlesungen zur Kultur angehört“ (Zeile 601) habe. Dies konkretisiert er beispielhaft anhand einer Ringvorlesung und einer Veranstaltung „Einführung in die Ägyptologie“ (Zeile 602). Durch das Verkettungselement „und“ (Zeile 602) ist unklar, ob die Ringvorlesung derart titulierte war oder ob es sich bei der Einführung um eine weitere, separate Veranstaltung handelte.

Das Rahmenschaltelement „e:hm“ in Zeile 252 leitet über zum biografischen Kommentar „das war für mich ein sehr interessanter Ausgleich“ (Zeile 252/253). Die Betonung des bestimmten Artikels „das“, womit wahrscheinlich das zuletzt genannte Studium der Ägyptologie gemeint ist, untermauert noch einmal die persönliche Bedeutung, die das Studium für Peter Weber hatte. Gleichzeitig hat es offensichtlich eine Ausgleichsfunktion zum Jurastudium, wie sich in seiner Formulierung „sehr interessanter Ausgleich“ (Zeile 252/253) zeigt. Abermalig verwendet er hier den Superlativ „sehr“.

In Zeile 255 konkretisiert er das durch den Superlativ gesteigerte Interesse näher, wobei die Konjunktion „denn“ (Zeile 255) eine einleitende Funktion hat. Dabei grenzt er die Studierenden der Fächer Jura und Ägyptologie von einander ab, indem er den Jurastudenten unterstellt, dass sie im Gegensatz zu den Ägyptologiestudenten „ja ein recht klares Ziel vor Augen“ (Zeile 255) hätten. Dazu nennt er die Beispiele „Papas Kanzlei oder irgendein Richteramt oder so“ (Zeile 256). Damit unterstellt er den Jurastudenten zugleich konkrete berufliche Ziele, wodurch er das Jurastudium als qualifizierend hervorstellt.

Diese Verschiedenheit zwischen beiden Studentengruppen bringt er mit der Formulierung „wirklich rein () polar“ (Zeile 259) auf den Punkt. Hierbei verwendet er einen Evidenzmarkierer („wirklich“). Dieser Formulierung folgt der Partikel „ja“ (Zeile 259), der aufgrund der Frageintonation als Rückversicherungssignal identifiziert werden kann.

Im Anschluss daran erfolgt die Erläuterung seiner These, dass die Ägyptologiestudenten im Gegensatz zu den Jurastudenten kein bestimmtes Ziel verfolgen würden (Zeile 256f.). Aus dieser Erläuterung geht hervor, dass er sich diese fehlende Zielsetzung mit dem von vornherein angelegten Bewusstsein über die mangelhafte Stellenlage für Absolventen in der Ägyptologie erklärt. Davon ausgehend schließt er auf den Typus der Ägyptologiestudenten, die „entweder totale Abhängertypen“ (Zeile 263) seien, welche ihr Studium frühzeitig und „frustriert aufgeben“ (Zeile 265) würden, oder die um des Studiums willen studieren was sich in seinen Worten „einfach einfach ihr Fach lieben“ (Zeile 266) ausdrückt. Der qualifizierenden Funktion des Jurastudiums stellt er somit die Idealisierung des Ägyptologiestudiums gegenüber. Mit der Bezeichnung „Abhängertypen“ könnte er jene implizieren, die im Gegensatz zu den Jurastudenten keinen äußeren Antrieb, jedoch auch keinen inneren Antrieb zur Durchführung und Vollendung dieses Studiums haben und die folglich antriebslos ‚abhängen‘.

Möglicherweise ringt er in Zeile 266 nach der passenden Formulierung, was sich in der Wiederholung des Partikels „einfach“ ausdrücken könnte. Dies könnte auch auf die nachfolgende Wiederholung („das ist eh das ist“ (Zeile 266) zutreffen. Mit dem im Hinblick auf die Studienmotivation gezogenen Vergleich zu den künstlerischen Fächern verdeutlicht er eine ähnliche Motivationslage zwischen Ägyptologie- und Kunststudenten.

In Zeile 269 fasst er seine Ausführungen ergebnissichernd dahingehend zusammen, dass „das [...] also ein ganz anderer Menschenschlag“ (Zeile 269) war. Dem fügt er in selbiger Zeile noch einmal die vorige Charakterisierung der Ägyptologiestudenten zusammenfassend hinzu, dass er mit der Bezeichnung „Menschenschlag“ all jene meint, die „sich für irgendwas eh recht zweckfrei begeistern können“. Dies habe er „sehr sympathisch“ gefunden, was er damit belegt, dass er bis in die Gegenwart des Interviewzeitpunktes hinein „sehr gute Freunde aus der Ägyptologie“ (Zeile 271) habe. Mit dieser Stelle wechselt er in die grammatikalische Darstellungsform des Aktivs. Daran anschließend setzt er die vom unterschiedlichen Studierverhalten aus zu schließenden „unterschiedlichen Sichtweisen auf das Leben und auf das Studium“ (Zeile 272/273) in Bezug zu sich als Person, die mit beiden Sichtweisen jeweils zu tun

hat und dies nach eigenen Worten genießt. In Zeile 272 ‚verschluckt‘ er zum wiederholten Male die 1. Person Singular. Mit dieser Beschreibung endet in Zeile 273 das vierte Segment. Peter Weber hat durch den Einblick in beide Studienfächer in gewisser Weise die Position eines Quasi-Soziologen inne, der die Möglichkeit hat, sich von beiden Sichtweisen ein Bild zu machen. Dadurch unterliegt er nicht so stark der Gefahr, von einer Sichtweise vollkommen eingenommen zu werden.

5. Segment (Zeile 274 – Zeile 296)

Die berufsbioграфische Fortentwicklung unter Berücksichtigung eigener Interessen

- 274 ja das war das war also {Y-Stadt} dann (,) habe ich Anfang
275 zweitausendzwei mein Examen gemacht ((zieht Luft durch die Nase
276 ein))&ja genau und nicht zu vergessen ich war zwischendurch im Ausland
277 (-) ich habe also
278 I: mhm
279 P: ehm als Erasmus ein halbes Jahr in Frankreich verbracht
280 I: mhm
281 P: in {R-Stadt} in der Bretagne und eh habe dann also j:a sehr gut
282 Französisch gelernt ich hatte auch ein Jahr eine französische Freundin
283 seitdem u:nd ehm ja das war das war Frankreich seitdem ist das also
284 wirklich so ein Land das mir sehr am Herzen liegt
285 I: mhm
286 P: also gerade was die Kultur angeht ehm Filme zum Beispiel französische
287 Literatur finde ich ausgesprochen spannend und pflege das auch heute
288 noch das geht ja in {B-Stadt} sehr gut (,) ja wie gesagt das war Anfang
289 zweitausend zweitausendzwei Examen in {Y-Stadt} und habe dort e:hm
290 dann angefangen an einer Promotion (-) ich hatte schon einige Jahre als
291 studentische Hilfskraft an der Uni gearbeitet und habe dann da eine Stelle
292 als wissenschaftlicher Mitarbeiter bekommen und ehm so etwa anderthalb
293 zwei Jahre ehm nee anderthalb Jahre in {Y-Stadt} promoviert und dann
294 noch ein halbes Jahr in {P-Stadt} (-)
295 I: mhm
296 P: also zurück nach Frankreich gegangen ehm Ende nulldrei Anfang nullvier
-

Bis hier:

Das fünfte Segment in Zeile 274 leitet Peter Weber mit dem Ergebnismarkierer „ja das war also“ ein. Gleichzeitig wird hiermit gekennzeichnet, dass an dieser Stelle der Erzählfokus wechselt. Der zeitliche Markierer „dann“ (Zeile 274) zeigt eine Folge an, die verdeutlicht, dass die nachfolgende Erzähldarstellungssequenz zeitlich an das vorherige anknüpft. Daraufhin folgt die Information, dass er

„Anfang zweitausendzwei [...] Examen gemacht“ (Zeile 274/275) habe. Nach diesem Ausspruch zieht er laut hörbar Luft durch die Nase ein.

Ab Zeile 276 fügt er in einer Hintergrundkonstruktion, deren Beginn durch die Worte „ja genau und nicht zu vergessen“ markiert ist, seinen Auslandsaufenthalt in die Erzählerdarstellung ein und lässt durch die in Schwebelage gehaltene Stimme nach Ausspruch des Nomens „Ausland“ (Zeile 277) merken, dass weitere Erläuterungen dazu folgen werden. Den Zeitpunkt des Aufenthalts deutet er nur vage anhand des Adverbs „zwischen“ (Zeile 276) an. Aufgrund des Detaillierungszwangs erläutert er schließlich dazu weiterführend, dass er „als Erasmus ein halbes Jahr in Frankreich verbracht“ (Zeile 279f.) habe. Die Bezeichnung „Erasmus“ impliziert ein Stipendienprogramm für europäische Studenten, die andere europäische Länder durch einen zeitlich begrenzten Auslandsaufenthalt kennenlernen möchten.⁶³ Häufig werden die studentischen Teilnehmer an diesem Programm als ‚Erasmus-Studenten‘ bezeichnet, was er offensichtlich abkürzt, in dem er davon lediglich die Bezeichnung „Erasmus“ nennt.

Die Tatsache, dass er auf eine Erläuterung der Bezeichnung ‚Erasmus‘ verzichtet, weist darauf hin, dass er von einem gemeinsam geteilten kulturellen Hintergrund ausgeht.

In Zeile 281 fügt er der Angabe des Ziellandes im Rahmen des Auslandsaufenthaltes noch die weiteren geografischen Daten der Stadt sowie der Region hinzu, in der er sich währenddessen konkret aufgehalten habe. Im Anschluss an das darauffolgende Verkettungselement „und eh“ (Zeile 281) und dem sich wiederum daran anschließenden Folgemarkierer „dann also“ stellt er dar, dass er „ja sehr gut Französisch gelernt“ (Zeile 281) habe. Dies stellt somit eine Folge des Auslandsaufenthaltes dar. Ohne grammatikalischen Anschluss fügt er dem hinzu, dass er „auch ein Jahr eine französische Freundin seitdem“ (Zeile 282f.) gehabt habe. Diese Information könnte in diesem Zusammenhang als Verstärker der Konstatierung des Erwerbs sehr guter Französischkenntnisse dienen. Den zeitlichen Markierer „seitdem“ schiebt er vermutlich hinterher, weil durch die ausschließliche Nennung des Adverbs „auch“ das Missverständnis aufkommen könnte, dass er die französische Freundin zu jedweder anderer Zeit

⁶³ Vgl. Europa – Education and Training – Erasmus for Students.

URL: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/students_en.html (Zugriff am 01.03.2007).

gehabt haben könnte. Das Adverb „seitdem“ markiert hingegen, dass die Beziehung zeitlich parallel zum Auslandsaufenthalt in Frankreich initiiert wurde. Die Rahmenschaltung „und ehm ja“ (Zeile 283) markiert einen Wechsel des Erzählfokus beziehungsweise das mögliche Ende der Hintergrundkonstruktion, ihr folgt zunächst jedoch der Abschlussmarkierer „ja das war das war Frankreich“ (Zeile 283). Danach folgt ein biografischer Kommentar, der die Bedeutung dieser Zeit des Auslandsaufenthaltes deutlich macht („ist das also wirklich so ein Land das mir sehr am Herzen liegt“ (Zeile 284)). Der Detaillierungsmarkierer „also“ in Zeile 286 führt schließlich in die Konkretisierung dessen über, wobei er sich auf die „Kultur“ (Zeile 286) des Landes bezieht.

Damit scheint er insbesondere Medien zu implizieren, denn im Anschluss an den Detaillierungsmarkierer „ehm“ führt er französische Filme und Literatur als Beispiel an und gibt anhand der durch das Superlativ „ausgesprochen“ (Zeile 287) gesteigerten Spannung sowie der bis in die Gegenwart hineinreichenden Beschäftigung damit noch einmal den persönlichen Bezug kund, den er bereits in Zeile 284 grob formuliert hatte. Möglicherweise bezieht er sich an dieser Stelle lediglich auf das Medium Film und Literatur, weil dieses in {B-Stadt} „sehr gut“ verfügbar ist, wie er anhand seines Kommentars „das geht ja in {B-Stadt} sehr gut“ verdeutlicht. Mit diesem Kommentar schließt die Hintergrundkonstruktion über den Frankreich-Aufenthalt in Zeile 288.

Ebenfalls in Zeile 288 greift er mit den Worten „ja wie gesagt“ den Erzählfaden in Zeile 275 wieder auf. Die zwei, in direkter Folge genannten unterschiedlichen Jahresangaben als zeitliche Markierer des Examenszeitpunktes, könnten aufgrund ihrer unmittelbaren Folge in Abgleichung zu Zeile 275 auf einen Versprecher hinweisen, der mit der zweiten Nennung „zweitausendzwei“ (Zeile 289) korrigiert wird. Sie könnten aber auch jeweils auf den Zeitpunkt des Auslandsaufenthaltes beziehungsweise des Examens verweisen; in dem Fall würde „Anfang zweitausend“ auf den Auslandsaufenthalt bezogen werden können und „zweitausendzwei“ auf den Examenszeitpunkt, den er in Zeile 275 bereits genannt hatte. Letztere Lesart ist aus textstruktureller Sicht wahrscheinlicher, da in dem Fall die Satzglieder „das war Anfang“ (Zeile 288) sowie „Examen in {Y-Stadt}“ (Zeile 289) in einem grammatikalischen Sinnzusammenhang stehen würden. Anhand des Verkettungselementes „und“ (Zeile 289) führt er unter

Auslassung der 1. Person Singular den örtlichen Markierer „do:rt“ (Zeile 289) ein und bezieht sich damit auf die zuletzt genannte {Y-Stadt}. Nach einem Rahmenschaltelement beschreibt er, dass er schließlich mit einer Promotion begonnen habe. Diese Beschreibung stellt einen weiteren Erzählgerüstsatz dar, der sich über die Zeilen 289 („und habe dort e:hm“) und 290 („dann angefangen mit einer Promotion“) erstreckt. Nach dieser in Schweben gehaltenen Beschreibung schiebt er ohne grammatikalisches Verkettungselement die Beschreibung über eine bereits vor der Promotion in Gang gesetzte wissenschaftliche Laufbahn ein, die von der Position der studentischen Hilfskraft an einer Universität bis hin zur Stelle des wissenschaftlichen Mitarbeiters an der selbigen Institution reicht. Schließlich detailliert er den zeitlichen Horizont der Promotion, in dem er beschreibt, dass er „zwei Jahre ehm nee anderthalb Jahre in {Y-Stadt} [...] und dann noch ein halbes Jahr in {P-Stadt} promoviert habe. Bei dieser zeitlichen Detaillierung fällt auf, dass er erstmalig keine Jahreszahlen zur Markierung des Zeitraumes nennt. Die Selbstkorrektur in Zeile 293 könnte jedoch ein Hinweis darauf sein, dass er sich auch an dieser Stelle genau an den Zeitraum von Ereignissen entsinnen kann. Da er sich dabei zunächst um ein halbes Jahr verschätzt hatte und er ein halbes Jahr in {P-Stadt} verbracht habe, kann an dieser Stelle die Lesart gebildet werden, dass er im ersten Moment nicht an den Auslandsaufenthalt in {P-Stadt} gedacht hatte, der ihm aber daraufhin direkt eingefallen sein könnte. In Zeile 296 beschreibt er nach dem Folgerungsmarkierer „also“ die Bedingung für den weiteren Auslandsaufenthalt in {P-Stadt} und dessen zeitlichen Beginn, den er mit „Ende nulldrei Anfang nullvier“ (Zeile 296) näher konkretisiert. Seine in Schweben gehaltene Stimme zeigt dabei, dass das Thema der Promotion für ihn noch nicht abgeschlossen zu sein scheint. Diese textstrukturelle Beobachtung könnte darauf verweisen, dass er die Promotion zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht beendet hat.

Hiermit endet das fünfte Segment.

6. Segment (Zeile 297 – Zeile 357)

Gleich und gleich gesellt sich gern - positive Sozialerfahrungen in der Studienstiftung

297 (-) u:nd ehm hatte parallel dazu auch ein Stipendium von der
298 Studienstiftung
299 I: mhm

- 300 P: ein Promotionsstipendium und ehm ja seit Anfang zweitausendvier und
301 ab Mai zweitausendvier war ich dann (Referendar?) in {B-Stadt}
- 302 I: mhm
- 303 P: und jetzt im Sommer nullsechs bin ich dann fertig geworden ehm mir fällt
304 nur noch was ein zum Stichwort Studienstiftung das ehm ich war seit seit
305 vierundneunzig also seit Beginn meines Doppelstudiums
- 306 I: mhm
- 307 P: in {X-Stadt} eh Stipendiat der Studienstiftung und ehm würde sagen dass
308 das vor allem was das Soziale angeht für mich ehm eine ausgesprochen
309 wichtige Förderung war ehm also ich habe ehm weil meine Eltern eh dafür
310 zu viel verdienten wohl nur das Büchergeld bekommen das war also
311 finanziell nicht so attraktiv&aber ich habe über Veranstaltungen von der
312 Studienstiftung ehm ausgesprochen ähm sympathische und interessante
313 Leute kennengelernt und ich würde sagen dass auch mein Freundeskreis
314 sich so etwa zur Hälfte aus Leuten
- 315 I: mhm
- 316 P: rekrutiert eh die ich eh über die Studienstiftung kennengelernt habe also
317 das ehm war für mich so was das Menschliche angeht eine sehr wichtige
318 Erfahrung (-) ((zieht Luft durch die Nase ein)) und zwar vor allem
319 deswegen weil ehm weil ich in meinem Heimatdorf (zwar gut?) integriert
320 war so menschlich so (ich?) hatte zum Beispiel auch viel Jugendarbeit
321 gemacht während ich noch in {X-Stadt} gelebt oder in {X-Dorf} gelebt
322 habe aber mir war schon irgendwie so unbewusst klar ehm dass ich da
323 irgendwo noch keinen Menschen gefunden hatte&keine Freunde gefunden
324 hatte die mir so wirklich völlig entsprechen also noch keine noch keine
325 wirkliche Peer-Group ja (?) sondern ich hatte also Menschen mit denen ich
326 mich verstanden habe und mit denen mich irgendwie bestimmte
327 Aktivitäten verbunden haben aber eigentlich habe ich mich da nicht
328 hundertprozentig angenommen gefühlt insofern war meine Mutter was
329 gerade was kulturelle und intellektuelle Dinge angeht immer so meine
330 primäre Bezugsperson (-)
- 331 I: mhm
- 332 P: und ehm das änderte sich leider auch im Studium nicht also ich habe da in
333 den ersten beiden Semestern in {X-Stadt} auch nicht so wirklich Leute
334 gefunden mit denen eh ich da irgendwelche tiefergehenden Interessen hätte
335 pflegen können
- 336 I: mhm
- 337 P: ich weiß nicht ob es daran lag dass ich noch zuhause gewohnt habe und
338 deswegen auch nicht immer abends mit in der Kneipe war keine Ahnung
339 ((zieht Luft durch die Nase ein)) auf jeden Fall fehlte mir das so ein
340 bisschen und da hat die Studienstiftung doch sehr geholfen einfach weil
341 ich da Menschen eh kennengelernt habe ehm bei denen ich das Gefühl
342 hatte dass man sich wirklich so völlig gleicht und ehm ja sich gar nicht
343 verstellen muss ne man muss sich ja schon bei vielen Menschen sehr
344 zurücknehmen um ehm .. ja um nicht als total durchgeknallt durchzugehen
345 und das war eben bei der eh Studienstiftung nicht mehr so
- 346 I: mhm
- 347 P: also da gibt es auch viele bei denen mit denen man nicht so harmoniert
348 aber ehm eben auch sehr sehr viele bei denen es ausgesprochen gut
349 funktioniert und das war für eine ganz tolle Erfahrung da so eine echte
350 Peer-Group zu finden

- 351 I: mhm
352 P: (ist noch heute?) schön
353 I: mhm
354 P: ja ich denke das war so das waren so die wesentlichen Linien und ich
355 denke Details können wir auch noch weiter klären
356 I: mhm ok also bist du jetzt fertig (?)
357 P: würde ich sagen (.)
-

Bis hier:

Durch das Rahmenschaltelement „u:nd“ wird der Einstieg in das sechste Segment markiert. Im Anschluss daran beschreibt er unter wiederholter Auslassung der 1. Person Singular anhand des zeitlichen Markierers „parallel“ (Zeile 297), dass er während seiner Promotion „auch ein Stipendium von der Studienstiftung“ (Zeile 297) gehabt habe, was er in Zeile 300 als „Promotionsstipendium“ konkretisiert. Insgesamt gibt es in Deutschland elf Begabtenförderwerke, das größte und bekannteste davon ist die Studienstiftung des Deutschen Volkes. Da es auch die einzige ist, deren Bezeichnung bereits das Element ‚Studienstiftung‘ beinhaltet, wird häufig lediglich das Element ‚Studienstiftung‘ zur Abkürzung genannt – so auch auf der stiftungseigenen Homepage.⁶⁴ Es ist davon auszugehen, dass er diese Stiftung impliziert.

Im Anschluss daran fügt er dann infolge einer Rahmenschaltung „u:nd ehm j:a“ (Zeile 300) anhand des zeitlichen Markierers „seit“ den Zeitpunkt der Aufnahme des Promotionsstipendiums sowie der Referendartätigkeit – sofern dies akustisch korrekt verstanden wurde - in {B-Stadt} hinzu, die er offensichtlich parallel zur Promotion durchlaufen hat und über die er an dieser Stelle erstmalig berichtet.⁶⁵ In Zeile 303 beschreibt er des Weiteren, dass er „jetzt im Sommer nullsechs [...] dann fertig geworden“ sei. Das Adverb „jetzt“ markiert dabei das Ankommen der Erzähldarstellung in der Gegenwart, was wiederum den Eintritt in die Vorkodaphase der Erzähldarstellung markiert.

⁶⁴ Vgl. Studienstiftung des Deutschen Volkes. URL: www.studienstiftung.de (Zugriff am 06.03.2007).

⁶⁵ Das Referendariat ist zum Antritt der meisten juristischen Berufe Pflicht, da diese mit einem Beamtenstatus einhergehen. Im Sinne des § 14 Beamtenrechtsrahmengesetz zählt das Referendariat somit zum Vorbereitungsdienst auf ein Beamtenverhältnis.

Vgl. Bundesministerium der Justiz. URL: http://bundesrecht.juris.de/brrg/___14.html (Zugriff am 02.03.2007).

Ebenfalls in Zeile 303 verlässt er das Tempus der Gegenwart im Rahmen einer eingelagerten Konstruktion, mittels der er thematisch näher auf die Studienstiftung eingeht. Diese leitet er mit den Worten „ehm mir fällt nur noch was ein zum Stichwort Studienstiftung“ ein. Im Anschluss daran beschreibt er, dass er bereits zu Zeiten des „Doppelstudiums//mhm//in {X-Stadt}“ (Zeile 305/306/307) Stipendiat der Studienstiftung gewesen sei. Mit diesen zeitlichen und geografischen Rahmendaten ermöglicht er die Einordnung des Folgenden in die bisherige Erzähldarstellung und macht gleichzeitig deutlich, dass sich die verschiedenen Erzählstränge überlagern.

Im Rahmen dieser eingelagerten Konstruktion kommentiert er zunächst ab Zeile 307 den für ihn bedeutsamen sozialen Aspekt der Förderung durch die Studienstiftung, den er an dieser Stelle superlativisch erhöht („ausgesprochen wichtige Förderung“ (Zeile 308/309)).

Darauf kommt er ebenfalls im bereits zitierten Nachfrageteil zu sprechen, wo er den Erkenntnismoment des ‚Man-Selbst-Sein-Könnens‘ bei Eintritt in die Studienstiftung beschreibt. Diese Erzähldarstellungssequenz gibt weiteren Aufschluss über den bereits konstatierten Wandlungsprozess der Identität Peter Webers zu diesem Zeitpunkt (vgl. dazu Abbildung im Anhang „Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve“ auf Seite 432).

Diese für ihn persönlich bedeutsame soziale Förderung kann auch an dieser Stelle nicht unkommentiert stehen gelassen werden. Infolge des Detaillierungszwangs setzt er in Zeile 309 im Anschluss an das Adverb „also“ zu einer Ausführung über den Förderungscharakter an. Dabei stellt er heraus, dass er aufgrund des höheren Einkommens der Eltern materiell „wohl nur“ (Zeile 310) durch das Büchergeld gefördert wurde, die Förderung folglich „finanziell nicht so attraktiv“ (Zeile 311) gewesen sei. Möglicherweise möchte er mit der durch den Folgerungsmarkierer „also“, mit dem er den Kommentar über die fehlende finanzielle Attraktivität ausdrückt, deutlich machen, dass er nicht finanziell motiviert war. Gleichzeitig wertet er mit der Abschwächung des finanziellen Charakters der Förderung den sozialen Charakter umso mehr auf, dessen persönliche Bedeutung er ja bereits in Zeile 309 herausgestellt hatte. In Zeile 311 folgt dann im Anschluss an den Widerspruchsmarkierer „aber“ eine Beschreibung über die individuellen Kontaktmöglichkeiten bei der Studienstiftung, die im sozialen Rahmen der „Veranstaltungen von der Studienstiftung“ (Zeile 311/312) offensichtlich möglich

waren. Auch an dieser Stelle verwendet er zur Darstellung der Kontakte den Superlativ „ausgesprochen“ (Zeile 312). Diese Darstellung erfolgt mit den Worten „ausgesprochen ähm sympathische und interessante Leute“ (Zeile 312/313). Die darauf folgende Kommentierung, dass sich etwa 50% des Freundeskreises aus diesen Leuten zusammensetzen, kann als Belegargumentation dessen gedeutet werden. Die Studienstiftung bot vermutlich durch ihren sozialen Rahmen eine Förderung, die möglicherweise nicht gezielt von der Institution initiiert wurde und somit latente Elemente der Förderungsstruktur fernab von festgelegten Förderzielen aufdeckt. Dieser Kommentierung über den sozialen Förderungsaspekt der Studienstiftung folgt nach dem Folgerungsmarkierer „also“ (Zeile 316) die Ergebnissicherung, dass die Förderung für ihn „so was das Menschliche angeht eine sehr wichtige Erfahrung“ (Zeile 317/318) gewesen sei. Mit der Betonung des Sozialen wird ein weiteres Mal die Differenzierung von Leistungs- und Sozialkategorien deutlich. Dabei fällt auf, dass die Leistungskategorie seit dem vermeintlichen Wandlungspunkt Zivildienstzeit nicht mehr erwähnt wird. Es geht nun ausschließlich um soziale Erfahrungen. In dem Zusammenhang ist ebenfalls festzustellen, dass er seit diesem Wandlungspunkt nahezu ausschließlich im Aktiv formuliert, das heißt, dass Deskriptionen zugunsten von Erzählungen abnehmen. Lediglich von Zeile 239 bis Zeile 246 beschreibt er die Eindrücke, die er von {Y-Stadt} gesammelt hat, im Passiv.

Nach Ausspruch der Ergebnissicherung zieht er laut hörbar Luft durch die Nase ein. Die in Schwebelage gehaltene Stimme weist darauf hin, dass die Thematisierung der durch die Studienstiftung hinzugewonnenen sozialen Erfahrungen noch nicht beendet zu sein scheint. In Zeile 318 setzt er schließlich zu einer weiterführenden Detaillierung dieser an. Im Anschluss an den Detaillierungsmarkierer „und zwar“ (Zeile 318) folgt der Begründungsmarkierer „vor allem deswegen weil“ (Zeile 318/319), auf den die Argumentation folgt, dass er im Heimatdorf sozial „(zwar gut?) integriert“ (Zeile 319) gewesen sei, unbewusst aber gespürt habe, dass er „da irgendwo noch keinen Menschen gefunden hatte&keine Freunde gefunden hatte die [...] so wirklich völlig entsprechen“ (Zeile 322f.).

Im Nachinterview konkretisiert er mit Zeile 345ff. diese fehlende Passung im Bezug auf seine Mitschüler auf dem Gymnasium dahingehend, dass diese „überhaupt keine geistigen Interessen“ (Zeile 348, Nachinterview) zeigten, und es sich somit um einen „sehr unintellektuellen Jahrgang“ (Zeile 346, Nachinterview) gehandelt habe, deren sportliche Aktivitäten er statt dessen hervorhebt.

Von Zeile 361 bis Zeile 370 im Nachinterview führt er näher aus, dass er mit seinem sprachlichen Interesse - abgesehen von der Mutter - keine Gleichgesinnten angetroffen habe: Dabei wird deutlich, dass Peter Weber viel Wert auf die sprachliche Ausdrucksweise zu legen scheint, was sich auch in seiner Ausdrucksweise während der beiden Interviews widerspiegelt.

Diese Ausdrucksweise stellt eine Mitbedingung für die Abgrenzung von der Peer-Group dar. In dem Zusammenhang wird erneut die Mutter als Gleichgesinnte erwähnt, von der er diesbezüglich „gelernt habe“ (Zeile 371). Was genau er von ihr gelernt habe, geht aus dem Nachinterview leider nicht hervor. Möglicherweise drückt sich seine Mutter ebenfalls sehr gewählt aus. Das daraus möglicherweise geförderte Wir-Gefühl verstärkt eine Abgrenzung von den Peers zusätzlich.

Der Einwand durch den Widerspruchsmarkierer „aber“ wird durch eine Betonung hervorgehoben. An dieser Stelle kann auf die in dieser strukturellen Beschreibung bereits im Zusammenhang der möglichen Ursachen von Schwierigkeiten im sozialen Bereich genannte These verwiesen werden, dass er sich zugunsten von sozialer Integrität angepasst habe. Dieser wird mit dieser Stelle ein Stück entgegengekommen. In dem Adjektiv „völlig“ drückt sich dabei eine Absolutheit aus, die in Frage stellt, ob er tatsächlich nach Gleichgesinnten gesucht hat, die ihm im höchstmöglichen Maße entsprochen haben oder ob es sich hierbei um eine überhöhte Darstellung handelt.

Nähere Erläuterungen macht er im Nachfrageteil von Zeile 629 bis Zeile 638, wo er erneut das von ihm wahrgenommene mangelnde kulturelle Interesse der Jugendlichen auf dem Dorf und auf seiner Schule bemängelt. Dem fügt er an dieser Stelle hinzu, dass er diejenigen, die sich kulturell interessiert haben könnten, möglicherweise nicht kennengelernt hat.

Die zuletzt zitierten Exkurse machen deutlich, dass Peter Weber der eigenen Beschreibung folgend – wenn auch „unbewusst“ (Zeile 322) nach kulturell interessierten Menschen gesucht hat. Die absolute Formulierung des ‚Sich-völlig-entsprechen‘ findet sich dagegen hierin nicht wieder.

Diese Kurzsequenz aus dem Nachfrageteil bestärkt die zweite, im Zusammenhang mit der Ursachenergründung im sozialen Bereich formulierte Lesart, dass die kulturellen Aktivitäten der Mutter zu einer (weiteren) Abgrenzung Peter Webers in der Dorfgemeinschaft beigetragen habe, der derartige Aktivitäten offensichtlich fremd zu sein schienen.⁶⁶ Es ist zu vermuten, dass diese Aktivitäten, und der damit vom Elternhaus vermittelte soziale Habitus, ihn derart geprägt haben, dass

⁶⁶ Tatsächlich verkörpern Aktivitäten wie Opern- und Theaterbesuche sowie Jazzkonzerte allzu häufig den sozialen Habitus von Hochgebildeten und dienen damit als Statusabgrenzung (vgl. BOURDIEU 1987, S. 34f.).

er sich - unabhängig von seinen besonderen Begabungen - von seinen meist nichtakademisch Gebildeten, dörflichen Mitbewohnern und Mitschülern aufgrund fehlender gemeinsamer Interessen abgrenzte.⁶⁷

Diese Lesart der Abgrenzung durch den sozialen Status wird auch durch folgende Worte in der Sequenz des Nachfrageteils von Zeile 697 bis Zeile 704 untermauert, wo er über die Aneignung der Anpassungsstrategie in Bezug auf die Verwendung von Fremdwörtern berichtet. Er habe irgendwann „so die Grundregel“ (Zeile 699) für sich entwickelt Fremdwörter im Umgang mit anderen Kindern zu meiden. Dieses Verhalten begründet er damit, dass „man dann sonst schon sehr sehr schnell einfach als Durchgeknallt“ (Zeile 702/703) gelten und keine Akzeptanz bei anderen finden würde.

Hierin zeigt sich eine Abgrenzung von Anderen durch eine kulturell erworbene Fähigkeit wie die Beherrschung von Fremdwörtern, die nicht zwangsläufig aus besonderen Begabungen resultiert. Vielmehr weist der Umgang mit Fremdwörtern noch einmal auf seine bedachte sprachliche Ausdrucksweise hin, die er in der zitierten Sequenz des Nachinterviews von Zeile 361f. im Hinblick auf fehlende Gleichgesinnte erläutert und kontextuell mit der Mutter verbindet.

Ob er nun aufgrund seines Status des Akademikerkindes auf dem Lande, aufgrund der besonderen Begabungen und der daraus resultierenden zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘, oder wegen einer Vermischung von bereits genannten Faktoren soziale Schwierigkeiten verspürte, das wird im weiteren Verlauf der Analyse aufzuzeigen sein.

Konstatiert werden kann bis zum sechsten Segment lediglich auf Grundlage seiner Beschreibungen, dass er sich aufgrund der von ihm erkannten Differenzen angepasst hat und gleichzeitig auf der Suche nach Gleichgesinnten zu sein schien. Wirkliche Gleichgesinnte scheint er in seiner Heimat nie gefunden zu haben. Aus der quasi-soziologischen Perspektive heraus kommentiert er im Anschluss daran, dass er „noch keine noch keine wirkliche Peer-Group“ (Zeile 324/325) gefunden habe. Damit bringt er die vorausgehende Beschreibung anhand eines psychologisch-soziologischen Fachterminus auf den Punkt. Möglicherweise verfügt er aufgrund seines damaligen, nicht beendeten Psychologiestudiums über derartige Fachbegriffe. Mit dem sich daran anschließenden, unter fragender Intonation verwendeten Partikel „ja“ (Zeile 325) könnte er sich meines

⁶⁷ Nachweislich kann davon ausgegangen werden, dass Akademiker auf dem Dorf beziehungsweise auf dem Lande unterrepräsentiert sind (vgl. BADE 1997, S. 5).

Verständnisses vergewissern wollen. Die darauffolgende Konjunktion „sondern“ (Zeile 325) leitet gegenüber dem zuvor berichteten in eine detailliertere Beschreibung der sozialen Beziehung zwischen ihm und den Anderen über, mit denen er sich zwar „verstanden habe“ (Zeile 326) und mit denen er „irgendwie bestimmte Aktivitäten“ (Zeile 327) geteilt habe, sich „aber eigentlich [...] da nicht hundertprozentig angenommen gefühlt“ (Zeile 327/328) habe. Dieser anhand einer Zwar-Aber-Konstruktion verdeutlichte Einwand weist ein weiteres Mal auf seine Bemühungen zur Wahrung der sozialen Integrität hin, die offensichtlich physisch gelang und mental fehlschlug. Das Adverb „irgendwie“ (Zeile 326) deutet dabei bereits eine Unstimmigkeit an, die in Zeile 327 schließlich unter Einleitung des Partikels „eigentlich“ (Zeile 327) geklärt wird. Aus dieser Situationsbeschreibung heraus stellt er fest, dass die Mutter „immer so [...] primäre Bezugsperson“ (Zeile 330) in kulturellen und intellektuellen Kontexten gewesen sei. An dieser Textstelle kann ein Bezug zu der Beschreibung möglicher Ursachen für seine sozialen Schwierigkeiten angeführt werden, wo die These aufgestellt wird, dass das Fehlen von Gleichaltrigen mit gleichen Interessen das enge Verhältnis zur Mutter verstärkt habe oder andersherum das enge Verhältnis zur Mutter eine Abgrenzung von Gleichgesinnten hervorgerufen habe.

Auch hier fällt durch die Verwendung des Terminus „primäre Bezugsperson“ (Zeile 330) die psychologisierte Denkweise Peter Webers auf, die den Eindruck einer quasisoziologischen Perspektive seinerseits auf sein Leben verstärkt.

Er verdeutlicht im Rahmen dieser Hintergrundkonstruktion schließlich die Moral seiner Erzähldarstellung, indem er die neuartige und ihm positiv erscheinende Erfahrung bei der Studienstiftung aufzeigt und diese in Beziehung zu den im Rahmen seiner Erzähldarstellung häufig erwähnten, aber dennoch unbefriedigenden sozialen Erfahrungen mit verschiedenen privaten und institutionellen Ereignisträgern setzt.

In Zeile 332 überträgt er diese Problematik auf sein Studium, wo er ebenso wenig Gleichgesinnte gefunden habe. Das Adverb „leider“ (Zeile 332) weist dabei darauf hin, dass er diese Situation zu bedauern scheint.

In einer Sequenz des Nachfrageteils von Zeile 667 bis Zeile 669 wird dazu deutlicher, dass er trotz seines Bedauerns dieser Situation „keine andere Möglichkeit gesehen“ (Zeile 668f.) habe, diese zu ändern.

In einer Detaillierung, die durch das Adverb „also“ (Zeile 332) eingeleitet wird, wiederholt er im Rahmen einer abgeschwächten Negation („nicht so wirklich“ (Zeile 333)) noch einmal den misslichen Umstand der fehlenden Gleichgesinnten, den er bereits in Zeile 322-324 beschrieben hatte. Diesen grenzt er zeitlich auf die „ersten beiden Semestern in {X-Stadt}“ (Zeile 333) ein. Während er in Zeile 322-324 davon spricht, keine Menschen beziehungsweise Freunde gefunden zu haben, die ihm „so wirklich völlig“ entsprechen, spricht er sinngemäß an dieser Stelle bezüglich des Studiums davon, niemanden gefunden zu haben, mit dem er bestimmte Interessensgebiete hätte vertiefen können. Das dabei verwendete Indefinitpronomen „irgendwelche“ könnte darauf verweisen, dass er sich nicht von vornherein auf bestimmte Interessensgebiete fixiert hat.

Ab Zeile 337 erörtert er eingeleitet durch die Worte „ich weiß nicht“ in Form eines Monologs den Grund für das fehlende Kennenlernen von Gleichgesinnten, weiß sich jedoch selbst keine rechte Antwort darauf zu geben. Dabei erwägt er zunächst als möglichen Grund das Wohnen bei den Eltern während des Studiums, was ihn daran gehindert habe, „nicht immer abends mit in der Kneipe“ (Zeile 338) zu sein, schiebt dem jedoch unmittelbar die Worte „keine Ahnung“ (Zeile 338) hinterher, die wiederholt fehlendes Wissen darüber markieren. Nach Ausspruch dessen zieht er laut hörbar Luft durch die Nase ein. Bis zu dieser Textstelle ist das Phänomen des Laut-Luft-durch-die-Nase-Einziehens dreimal beobachtbar. Bei diesen drei Stellen ist zu beobachten, dass es sich um besonders bedeutsame oder schwierige Momente für Peter Weber (vgl. Zeile 62f., 318, 339) handelt. Diese Beobachtung bleibt auch bei einem genaueren Blick auf die Textstellen des Nachfrageteils weiterhin bestehen (vgl. Zeile 372f., 515f., 524f., 571f., 641f., 646f.). Im Anschluss daran markieren die Worte „auf jeden Fall“ (Zeile 339) eine darauffolgende Zusammenfassung des Gesagten, bei der er die Thematik der fehlenden Gleichgesinnten mit den Worten „fehlte mir das so ein bisschen“ (Zeile 339/340) auf den Punkt bringt. In Zeile 340 kommt er nach dem Verkettungselement „und“ schließlich wieder auf die Studienstiftung zu sprechen, die ihm in dem Zusammenhang „doch sehr geholfen“ habe. Diese Hilfestellung erläutert er nach Einleitung durch den Begründungsmarkierer „weil“ (Zeile 340) dahingehend näher, dass er dort Gleichgesinnte in dem Sinne gefunden habe, als dass er „das Gefühl hatte dass man sich wirklich so völlig gleich und ehm ja sich gar nicht verstellen muss“ (Zeile 341f.). An dieser Stelle greift er auf die absolute

Formulierung von Zeile 324 zurück, diesmal jedoch in dem Zusammenhang, dass er seine Zielgruppe nun endlich gefunden habe. Offensichtlich hat er das Gefühl, dass er bei der Studienstiftung auf Gleichgesinnte trifft. Weshalb er der Meinung ist, dass die Stipendiaten der Studienstiftung ihm „völlig“ gleichen, das führt er an dieser Stelle nicht weiter aus. Deutlich wird dadurch lediglich, dass er sich in einer Gruppe wohlfühlt, deren Mitglieder ausschließlich alle einen akademischen Grad anstreben oder bereits besitzen und die selbst unter Akademikern noch einmal als besonders privilegierter Kreis angesehen wird. Diese Feststellung kommt somit der zweiten möglichen These zur Aufklärung der Schwierigkeiten im sozialen Bereich zugute, die feststellt, dass sich Peter Weber besonders in derartigen Kreisen wohlfühlt und daher die dortigen Personen als Gleichgesinnte anerkennt.

Im Nachinterview von Zeile 382 bis Zeile 398 stellt er jedoch heraus, dass die Sympathie für Studienstiftler nicht aus elitären Beweggründen heraus resultiert:

Vielmehr erklärt er sich die Gleichgesinnung mit Studienstiftlern wie auch mit vielen Menschen aus {B-Stadt} damit, dass sie „ein ganz besonderer Typ Mensch“ (Zeile 395, Nachinterview) darstellen. Eine vergleichbare Bekanntschaft habe er zu früherer Zeit lediglich in der Selbsthilfegruppe erlebt, wie er an anderer Stelle dieses Nachinterviews von Zeile 398 bis Zeile 406 schildert.

Nicht also der privilegierte Charakter dieser beiden Kreise ist für Peter Weber relevant, sondern das Verständnis, auf das er sowohl in der Studienstiftung als auch in der Selbsthilfegruppe stieß.

Nach wie vor nicht auszuschließen ist, dass dieses Verständnis durch das akademisierte Milieu Peter Webers befördert worden ist. Da er sich jedoch im Zusammenhang mit der beruflichen Anforderung eines Anwalts, mit elitären Kreisen zu verkehren beziehungsweise auf deren Vorlieben zugunsten der Akquise einzugehen abgrenzt, ist ein elitärer Beweggrund für sein Wohlfühl in akademisierten Kreisen eher unwahrscheinlich.

In Zeile 343 führt er in die Erzähldarstellung ein, dass „man [...] sich ja schon bei vielen Menschen sehr zurücknehmen“ müsse. Diese nötige Zurücknahme muss im Rahmen des Detaillierungszwangs näher erläutert werden, weshalb er in Zeile 344 anhand der Konjunktion „um“ zu einer Detaillierung des Gesagten ansetzen möchte. Das darauffolgende Partikel „ehm“ verdeutlicht im Zusammenhang der unmittelbar daran anschließenden, zweisekündigen Pause, dass ihm zunächst die Worte für eine Erklärung zu fehlen scheinen. Unmittelbar nach der Pause setzt er dann anhand der Worte „ja um nicht“ zu einem weiteren Erklärungsansatz an, im Rahmen dessen er die offensichtlich bei Zeiten notwendige Zurücknahme von Fähigkeiten damit begründet, dass sie die Einstufung anderer als „total durchgeknallt“ (Zeile 344) verhindern würde. Ebenso wie bereits die

Formulierung des „Zurücknehmens“, so findet sich auch die Formulierung der ‚Durchgeknalltheit‘ wortwörtlich im zitierten Nachfrageteil wieder.

In Zeile 345 stellt er nach dem Verkettungselement „und“ im Rahmen einer Ergebnissicherung fest, dass die beschriebene Zurücknahme „nicht mehr“ (Zeile 345) auf die Zeit in der Studienstiftung zugetroffen habe. Das Adverb „mehr“ (Zeile 345) verdeutlicht dabei als zeitlicher Markierer in Kombination mit der Negation „nicht“, dass er sich vor seiner Zeit in der Studienstiftung damit konfrontiert sah.

Ab Zeile 347 stellt er im Anschluss an den Detaillierungsmarkierer „also“ im Rahmen einer Passivkonstruktion heraus, dass es bei der Studienstiftung „auch viele [gäbe; D.P.] bei denen mit denen man nicht so harmoniert“ (Zeile 347), fügt dem aber gleich im Anschluss an die Konjunktion „aber“ (Zeile 348) hinzu, dass es „ehm eben auch sehr sehr viele [gäbe; D.P.] bei denen es ausgesprochen gut funktioniert“ (Zeile 348/349). Mit dieser Bemerkung beschränkt er die absolute Formulierung der völligen Gleichheit auf einen Teil der Stipendiaten der Studienstiftung, steigert aber dann argumentativ anhand der vielfach verwendeten Superlative im zweiten Teilsatz die Qualität der Beziehung mit jenen, mit denen es „funktioniert“ (Zeile 349). In diesem Kontext spricht er erneut von Funktionalität (vgl. Zeile 110/138/142/148/572). Hiermit impliziert er an dieser Stelle die für ihn zufriedenstellenden Sozialkontakte im Rahmen der Studienstiftung, die für ihn „eine ganz tolle Erfahrung“ dargestellt haben, von der er noch heute zehrt (Zeile 352). Letztlich habe er dadurch „so eine echte Peer-Group“ (Zeile 350) gefunden, von der er in Zeile 325 angab, sie zuvor vermisst zu haben.

Den Begriff der „Peer-group“ verwendet er an dieser Stelle bereits zum zweiten Mal während des Interviews (vgl. Zeile 325). Damit bedient er sich ein weiteres Mal eines psychologisch-soziologischen Fachterminus und erweckt damit den Eindruck einer quasi-soziologischen oder auch psychologisierten Perspektive.

Mit der Vorkoda „(ist noch heute?) schön“ (Zeile 352) und dem darauffolgenden Rezeptionssignal „mh“ (Zeile 353) schließt die eingelagerte Konstruktion in Zeile 353.

In Zeile 354 folgt schließlich die weitere Vorkoda „ich denke das war so das waren so die wesentlichen Linien und ich denke Details können wir auch noch weiter klären“. Nach meiner Vergewisserung, ob er damit impliziert dass er fertig

sei, schließt das sechste Segment und somit die Haupterzählerdarstellung in Zeile 357 mit der Antwort Peter Webers „würde ich sagen (.)“.

7.7 Analytische Abstraktion

Gemäß der Logik dieser Arbeit sollen nun auch für die Biografie Peter Webers die grundlegenden Prozessstrukturen losgelöst von der Erzählerdarstellung beschrieben werden und in einen Gesamtkontext gestellt werden. An dieser Stelle sei nochmals auf das Kapitel Kapitel 3.4 verwiesen, wo dieser Analyseschritt genauer dokumentiert ist.

Im folgenden Unterkapitel der biografischen Gesamtformung wird aufgrund der fehlenden Notwendigkeit nicht zwischen der Informationsgabe aus dem Erst- und Nachinterview unterschieden. Im zweiten Unterkapitel jedoch, der Wissensanalyse, macht eine Unterscheidung Sinn, da Peter Weber im Zeitraum zwischen den Interviews, der sich immerhin auf knapp ein Jahr erstreckt, durchaus weitergehend reflektiert haben könnte, was zu einer etwaigen Änderung der Eigentheorie oder gar des Selbstbildes führt. Daher ist dieses Unterkapitel wiederum in die Kapitel ‚Erstinterview‘ und ‚Nachinterview‘ unterteilt, wobei im letztgenannten Kapitel lediglich die Abweichungen respektive der Erzählerdarstellung des Erstinterviews dargestellt werden.

7.7.1 Biografische Gesamtformung

Die Herkunftsrahmung

Peter Weber wächst zusammen mit seiner Schwester in einer Akademikerfamilie auf dem Lande auf. Seine Mutter ist Lehrerin, sein Vater selbstständiger Anwalt und Notar. Die Eltern trennen sich, als er dreizehn Jahre alt ist, danach bleiben die Kinder bei der Mutter. Einen Tag in der Woche verbringt er mit seiner Schwester bei den Großeltern im Heimatort, wo sie abends übernachten und von dort aus am nächsten Tag zur Schule aufbrechen. Maßgeblich die Großeltern sind es, die ihm christliche Werte vermitteln.

Zu seiner Familie hat er eine distanzierte Haltung. Der Vater stellt mit seinem wahrgenommenen negativen Sozialverhalten insbesondere gegenüber der Familie den Prozessor der ‚Verlaufskurve der fehlenden Anerkennung durch den Vater‘ dar. Diese Verlaufskurve ist dadurch geprägt, dass das ganze Aufmerksamkeitspektrum der Familie auf das soziale Aufmerksamkeits- und Akzeptanzproblem des Vaters gerichtet ist. Die natürliche Schutzfunktion sowie der emotionale Rückhalt der Eltern und insbesondere des Vaters, sind dadurch eingebüßt.⁶⁸

Eine Ausprägung des negativen Sozialverhaltens des Vaters stellt das willkürliche Erziehungsverhalten des Vaters dar, das es Peter Weber unmöglich macht, die auf sein Fehlverhalten folgenden Sanktionsmaßnahmen des Vaters in Gestalt einer beleidigten Haltung und schlechter Laune vorauszusehen und somit abzuwenden. Dass der Vater in außerfamiliären Kontexten grundsätzlich gefallen möchte und somit um soziale Anerkennung ringt, führt schließlich dazu, dass er die Kinder in entsprechender Umgebung noch mehr als in intimen Familienkreisen erzieherisch gängelt und in einer konkreten Situation gar verstößt. Die angedeuteten Verhaltensweisen und somit die ‚Verlaufskurve der fehlenden Anerkennung‘ durch den Vater gehen mit einem *Prozess des Erleidens* einher, dem er hilflos ausgesetzt ist.

Die bildungsinstitutionelle Rahmung

In seiner Mutter findet Peter Weber eine Gleichgesinnte, die mit ihm gemeinsam intellektuelle Diskurse führt und die versucht, ihn vor sozialer Isolation zu bewahren. Nicht zuletzt ihr intellektuelles Interesse führt sie dazu, mit ihrem Sohn Kulturveranstaltungen zu besuchen.

Mit seiner Schwester streitet er sich in seiner Kindheit häufig, versteht sich jedoch seit dem Zeitpunkt der Scheidung besser und heutzutage sehr gut mit ihr.

Die Erzähldarstellung ist zunächst durch die Denkstruktur der binären Schematisierung in ‚Ich und Andere‘ in jeglicher Gestalt (ob seiner Einschätzung nach abweichende Verhaltensweisen wie die fehlende Lust auf Fußball, Unterforderung in der Schule und so fort) in Bezug auf das außerfamiliäre Umfeld

⁶⁸ ‚Die Verlaufskurve der fehlenden Anerkennung durch den Vater‘ wird im Erstinterview nahezu vollständig ausgeblendet und kommt im Nachinterview lediglich im Zusammenhang der beruflichen Laufbahn des Vaters sowie seinen Charakterzügen zum Ausdruck. Aufgrund dessen ist es mir leider nicht möglich, den Prozess dieser Verlaufskurve nachzuzeichnen.

determiniert. Indem er seine fehlende Lust am Sport beziehungsweise am Fußballspiel mit den Dorfkindern zur Sprache bringt, bemüht er sich darzustellen, dass er sich durch Auffälligkeiten von den Anderen abgrenzt.

Regulär mit sechs Jahren wird er eingeschult. Seine Denkleistungen sind im ersten Schuljahr so ausgeprägt, dass er sich stark vom Leistungsniveau seiner Mitschüler unterscheidet und im Unterrichtsfach Mathematik unterfordert ist. Damit wird eine Verlaufskurve initiiert, die - wie bereits im Falle Doris Freunds - aufgrund des daraus resultierenden Anpassungsstrebens an divergierende Normalformerwartungen von Schule, Elternhaus und Peers sowie der bereits aufgezeigten binären Schematisierung in Folge der Zuschreibung einer besonderen Begabung als ‚*Verlaufskurve der Identitätsdissonanz*‘ bezeichnet wird.

Die Langeweile, die die aufmerksame Lehrerin bemerkt zu haben scheint, motiviert diese zu einem Gespräch mit den Eltern, welches die Funktion hat, die Möglichkeit des Bearbeitungsschrittes der Langeweile durch einen Klassensprung abzuklären und somit sein Verhalten anzupassen. Nach Überzeugung insbesondere der kritischen Mutter, die stark um die soziale Integration ihres Sohnes fürchtet, wird der Kontrollschritt der psychologischen Intelligenztestung eingeleitet. Das Resultat dieses Testprocedures, die formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘, legitimiert die pädagogisch Professionellen schließlich zu dem geplanten Sprung in die nächst höhere Klassenstufe zum kommenden Schuljahr, dem jedoch zur Überbrückung bereits mit der Möglichkeit eines Schnupperunterrichts im Fach Mathematik zuvorgekommen wird. Mit diesem vorzeitigen Sprung soll die soziale Integration erleichtert werden. Er berichtet von keinen Schwierigkeiten mit Mitschülern während der Grundschulzeit.

Peter Weber wird bei der Frage des Klassensprungs nicht miteinbezogen. Aus diesem Grunde stellt er die Vorbereitungen dazu sowie den Sprung selbst rein verfahrenstechnisch dar. Seine eigene Erlebenssicht dessen bleibt dabei völlig außen vor. Aufgrund dieser fehlenden Erlebenssicht deutet sich ein *möglicher Wandlungsprozess Peter Webers* nur an äußeren Veränderungen, das heißt an Veränderungen im Verhalten des Lehrpersonals (ursprüngliche Lehrerin tritt in Kontakt zu Eltern und Psychologen, aufnehmende Lehrerin zeigt sich sehr engagiert) sowie der Eltern (zunächst kritisch, dann überzeugt) an.

Entgegengesetzt der positiven Erfahrungen mit Leistung und Engagement der Lehrkräfte während der Grundschulzeit, tritt in der Orientierungsstufe ein Leistungsabfall im Unterrichtsfach Mathematik auf und somit gerade in jenem Fach, in welchem er seit Beginn seiner Schulzeit grundsätzlich überdurchschnittliche Leistungen zeigte. Dieser Leistungsabfall ist, neben denkbar üblichen Problemen mit der Bruchrechnung, möglicherweise durch eine infolge der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ ausgelöste Diskrepanz zwischen den eigenen Leistungen und der Erwartungshaltung an sich selbst entstanden. Aus dieser Diskrepanz heraus könnte er die Haltung entwickelt haben, sich nicht mehr anstrengen zu müssen, die sich in den anfänglichen Startschwierigkeiten seines Jurastudiums widerspiegelt. Der plötzliche und unerwartete Leistungsabfall stellt darüber hinaus vermutlich einen Hilferuf Peter Webers an seine Eltern dar, mit welchem er – vermutlich unbewusst – signalisiert, dass er durchaus auch durchschnittliche Leistungen vollbringen kann. Allerdings zeigt die Reaktion der Eltern in Form von Nachhilfeinterventionen, dass durchschnittliche Leistungen ihre Erwartungshaltungen nicht erfüllen. Der Hilferuf bleibt somit ungehört.

Nicht das Auftreten des Leistungsabfalls an sich, sondern jene Reaktion der Eltern darauf zeigt an, dass sich die ‚*Verlaufskurve der Identitätsdissonanz*‘ im Kontext der Familie weiterhin fortsetzt. Die Tatsache, dass die Eltern sich bei einem eher durchschnittlichen Notenstand mit Noten im Dreier- und Viererbereich bereits Sorgen machen, weist auf ihre erhöhten Erwartungen an Peter Weber im Fach Mathematik hin, die sie aus seinem zuvor überdurchschnittlichen Abschneiden und der darauffolgenden Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ schöpfen. Bei ihm entsteht dadurch das Gefühl von fehlender Funktionsfähigkeit. Mit Nachhilfeunterricht für ihren Sohn versuchen sie, diesen für sie selbst, wie auch für Peter Weber, unerklärlichen Notensturz zu bearbeiten und die Noten an ihre Erwartungshaltung anzupassen.

Die Bearbeitung gelingt schließlich, Peter Weber schreibt wider Erwarten entsprechende Noten im Zweierbereich, die eine *Kontrolle über die Verlaufskurve* darstellen. Mit dieser *Kontrolle* wird die Wirkung der Verlaufskurve kurzfristig aufgehoben.

Der Leistungsabfall in Mathematik hindert ihn nicht daran, auf das Gymnasium zu wechseln. Dort hat er anfangs soziale Schwierigkeiten. Später besucht er eine Theater-AG. Dabei war es jedoch weniger das Theaterspiel an sich, was ihn

beeindruckte, sondern mehr sein Lehrer, den er außerdem noch in den Unterrichtsfächern Deutsch - welches er in der Oberstufe als Leistungskurs belegte - und Religion hatte. Dieser blieb ihm vor allem wegen seines Engagements und seiner ehemaligen Funktion als Priester in Erinnerung, die er wegen des Verstoßes gegen das Zölibat schließlich aufgeben musste. Mit diesem zweckfreien Agieren aus Liebe unter Inkaufnahme von persönlichen Nachteilen weist er Persönlichkeitsmerkmale auf, die entgegengesetzt zu seinen Erfahrungen stehen, sozial und fachlich „funktionieren“ zu müssen, jedoch auch entgegengesetzt des Anliegens beider Eltern, grundsätzlich sozial integriert zu sein. Nicht zuletzt das ist der Grund, weshalb dieser Lehrer bei ihm Bewunderung auslöst.

Unmittelbar nach seinem Abitur hat er Entscheidungsschwierigkeiten im Prozess des *biografischen Handlungsschemas der ‚Studienwahlentscheidung‘*, worin die *‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘* erneut Wirksamkeit zeigt. Um dies verständlich zu machen, muss in der Erklärung jedoch etwas weiter ausgeholt werden:

Sein Interessenskonflikt zwischen Jura und Psychologie weist auf einen Einfluss der Mutter bezüglich des Psychologiestudiums hin, der wiederum durch den gemäß Darstellung negativen Charakter des Vaters bedingt ist.

Seine negative Sicht über den Vater ist jedoch nicht ausschließlich mit einer möglichen Beeinflussung durch die Mutter nach der Scheidung zu erklären: So hat auch die Haltung des Vaters gegenüber seinen Kindern nach der Trennung das negative Bild Peter Webers von seiner Person maßgeblich geprägt: Der Vater folgte dem Wunsch seiner neuen Lebensgefährtin, den Kontakt zu den Kindern weitestgehend abubrechen.

Mit der Trennung vom Vater verschmelzen Mutter und Sohn zu einem partnerschaftlichen „Wir“, in dem der Sohn die Vaterrolle im Alltag substituiert. Damit ist auch ein Einfluss der Mutter auf Entscheidungen Peter Webers verbunden, so in Bezug auf das *biografische Handlungsschema der Studienwahlentscheidung*: Peter Weber unternimmt Einkäufe sowie Kaffeeklatsche mit seiner Mutter (und Schwester) und hilft seiner Schwester bei den Hausaufgaben. Bei ihm und seiner Mutter geht die gegenseitige Empathie gar

so weit, dass nicht nur er sich verantwortlich für die seiner Meinung nach durch die Trennung körperlich und psychisch geschwächte Mutter fühlt, sondern dass die Mutter ihre Ängste, der Sohn könnte durch sein Vorhaben eines Jurastudiums genauso wie der Vater werden, auf Peter Weber im Rahmen gemeinsamer Gespräche überträgt. So kann sie ihn von einem ausschließlichen Jurastudium abbringen und von einem zusätzlichen Psychologiestudium überzeugen, für welches sie sich letztlich infolge eines gemeinsamen Gespräches in Einvernehmen entscheiden. Sein Studium der Psychologie dient der Mutter dabei einerseits möglicherweise als *Aufarbeitung der Scheidung*, da eine Reflexion der hinter der Scheidung stehenden psychologischen Prozesse vor einem negativen Handlungsschema wie das des Vaters zu schützen vermag, andererseits stellt es eine *Kontrollhandlung* seitens der Mutter auf das *biografische Handlungsschema der Studienwahlentscheidung* des Sohnes dar, womit bei ihm eine Entscheidungskrise und somit die Wiederbelebung der ‚*Verlaufskurve der Identitätsdissonanz*‘ ausgelöst wird. Die Entscheidungskrise wird schließlich durch das Doppelstudium von Jura und Psychologie an der Universität der Heimatstadt bearbeitet.

Die *Bearbeitung der Verlaufskurve* der Studienwahlentscheidung durch das Doppelstudium in der Heimatstadt stellt sich jedoch schon bald als erfolglos dar: Er muss feststellen, dass die beiden Studienfächer Jura und Psychologie kaum parallel zu bewältigen sind. Zudem hat er Startschwierigkeiten im Studienfach Jura: Er besteht einige Scheine nicht, mitunter auch von Arbeiten, bei denen er sich seiner Beschreibung nach durchaus angestrengt hat. Seine Schwierigkeiten sind folglich nicht zwangsläufig auf eine Diskrepanz zwischen den Leistungen und seiner Erwartungshaltung zurückzuführen, welche im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten im Bruchrechnen in der Sekundarstufe I gedeutet wurde. Vollständig ausgeschlossen werden kann eine Diskrepanz an dieser Stelle jedoch auch nicht. So ging er neben seinem Jura-Studium in {X-Stadt} Nebenbeschäftigungen wie dem Treffen mit der Dorfjugend oder der breiten Unterstützung seiner Mutter zu Hause nach, die ihn vom Studium abgehalten haben. Vielmehr als eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Leistung jedoch sind in diesem Fall Gewöhnungsschwierigkeiten zu vermuten, denen er ratlos

gegenübersteht und die bei ihm eine *Phase des Erleidens* markieren, vor denen er sich letztlich in das Moratorium des Zivildienstes rettet.

Dieses Moratorium stellt eine *Kontrolle über die Verlaufskurve* dar.

Während seiner Zeit als Zivildienstleistender lernt er sowohl fachlich als auch sozial dazu. In sozialer Hinsicht sieht er sich während der Zivildienstzeit Charakteren gegenübergestellt, die sich dermaßen von allem ihm bis dahin Bekannten unterscheiden, dass er lernen muss, mit ihnen umzugehen. Gleichzeitig ist er hier erstmalig alltäglich mit Menschen konfrontiert, die ihn nicht unter dem Etikett der ‚Hochbegabung‘, sondern als einen Menschen mit all seinen Fehlern und Schwächen wahrnehmen. Auch zeichnen sich diese Menschen, im Gegensatz zu Peter Webers bisherigem sozialen Milieu, dadurch aus, dass sie über keinen akademischen Abschluss verfügen. Seit der infolge des Intelligenztests im ersten Schuljahr erfolgten Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ verkehrte er mit Schule, Elternhaus, Selbsthilfegruppe und mit Studienbeginn der Studienstiftung nahezu ausschließlich in Kreisen, die sich seiner außergewöhnlichen Begabung bewusst und zudem noch akademisiert sind.

Dieses ungewohnte Umfeld in der Zivildienstzeit trägt entschieden dazu bei, dass er es als einen Realitätsschock erlebt, womit es günstigste Bedingungen für einen Lernprozess bietet.

Während des Lernprozesses zu Zivildienstzeiten erkennt er, dass Sympathie personen- und nicht verhaltensgebunden ist. Damit erkennt er auch, dass seine bisherige Strategie der Anpassung an Andere, die durch die Anpassung seiner Leistungen im bildungsinstitutionellen Kontext sowie durch die Integritätssorge der Mutter und dem außerfamiliär auf Anpassung bedachten Vater begünstigt wurde, hinfällig ist und er sich die Sympathie seiner Mitmenschen nicht aufgrund völliger Anpasstheit und Gleichheit verdient, sondern einfach um seiner Person willen. Bis zu diesem Moment war er stets bemüht, sich seinem Umfeld anzupassen. Dabei hatte er es als Klassenspringer sowie als Akademikerkind auf dem Dorf doppelt schwer. Durch letzteres hatte er Bezug zu kulturellen Aktivitäten, die er mit den meisten Gleichaltrigen seines Heimatdorfes nicht teilte. So fährt die Mutter mit ihm gelegentlich in die Oper, auf ein Konzert oder nimmt an sonstigen kulturellen Aktivitäten teil. Es liegt nahe, dass sich seine Interessen und Vorlieben und auch sein Habitus dadurch von den Gleichaltrigen im Dorf unterscheiden. Diese besonderen Interventionsmaßnahmen von Schule und der

Mutter haben zudem offensichtlich zu einer *Umdeutung biografischer Orientierungsmuster* Peter Webers beigetragen, die nicht durch eine Orientierung an Peers, sondern einer Orientierung an der leistungsorientierten Bildungsschicht geprägt war. Mit dieser geht die Wahrnehmung der Abgrenzung von Gleichaltrigen einher, die diese kulturellen Kontexte und den Leistungsbezug nicht teilen. Die Beziehung zur Mutter wird somit zwangsläufig aus Mangel an Alternativen intensiviert. Er erlebt sie als Gleichgesinnte, die mit ihm sein Interesse für sprachliche Feinheiten und allgemein intellektuelle Fragen teilt, was er bei Gleichaltrigen vermisst. Nachvollziehbar ist, dass dadurch auch der Ablöseprozess von der Mutter, und somit die Sozialisation als eigenständig denkendes Individuum, wesentlich später einsetzt. Freunde, die den Ablöseprozess durch ihre Orientierungsfunktion vorantreiben, fehlen schlicht.

Um allerdings in Kreisen der Altersgenossen nicht als Streber und Sonderling zu gelten, muss er sich dort anpassen. Diese Anpassung erforderte notwendigerweise eine Verschleierung seiner Vorlieben und Fähigkeiten. So hat er beispielsweise Fremdwörter in Gegenwart von anderen Kindern vermieden, um akzeptiert zu sein und nicht aus dem Rahmen zu fallen. Trotzdem hat er mit den Nachbarskindern gespielt und sich später mit der Dorfjugend beschäftigt.

Etwa parallel zur Zivildienstzeit macht er durch die Zugehörigkeit zu Studienstiftungskreisen - denen er seit Beginn seines Studiums in {X-Stadt} bis zum Ende seiner Promotion angehört - eine weitere ihm bislang offenbar unbekannt Erfahrung:

Er erlebt sich als Stipendiat der Studienstiftung in Kreisen seines Gleichen. Diese Sichtweise ist jedoch nicht aus elitären Beweggründen heraus motiviert. Vielmehr findet er dort nach langer Suche Menschen, die seine geistigen Interessen mit ihm teilen. Diese Erfahrung unterstützt die Einsicht in die fehlende Notwendigkeit der Verhaltensanpassung an sein Umfeld, da er damit vor Augen geführt bekommt, dass er bei zwei verschiedenen Personengruppen unterschiedlich wahrgenommen wird. Mit diesem Lernprozess, der die Identitätsentwicklung Peter Webers stark vorantreibt, wird gleichsam ein *Wandlungsprozess* beschrieben, mit dem letztlich die Ablösung vom Elternhaus und Sozialisation als junger Erwachsener einhergeht:

Die durch den Lernprozess erfolgte Erkenntnis der fehlenden Notwendigkeit von Anpassung bezieht sich nicht nur auf das außerfamiliäre Umfeld, sondern auch auf die Mutter. Er sieht nun nicht länger ein, seine Interessen zugunsten der persönlichen Vorstellungen und Ängste der Mutter zurückzuschrauben, und entschließt sich für ein Jurastudium fernab von Familie und Heimatstadt. Damit *entzieht er der Mutter die Kontrolle über sein biografisches Handlungsschema des Jurastudiums*. Die bis dahin *dominante Prozessstruktur der sowohl im Kontext von Schule als auch im Kontext der Familie wirksamen ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘* wird mit diesem Zeitpunkt erfolgreich stillgelegt. Gleichzeitig vollzieht er somit den Ablösungsprozess von der Mutter. Seinen Interessen nun verstärkt nachgehend, wählt er einen Studienort aus, wo er nicht nur das persönliche Interesse am juristischen Studium befriedigen kann, sondern wo er zudem durch ein Institut sowie durch die Universität selbst die Möglichkeit hat, seinem bereits seit Kindheitstagen vorhandenen Interesse an Hieroglyphen nachzugehen.

Die Entfernung vom Heimatort und somit die räumliche Distanzierung von der Familie als Folge des *Wandlungsprozesses* stellt einen maßgeblichen Schritt des Sozialisationsprozesses Peter Webers dar.

Schließlich studiert er in {Y-Stadt} zunächst ausschließlich Jura und nimmt dann nach Vergewisserung, dass das juristische Studium nun problemlos vonstatten geht, das Studium der Ägyptologie auf, welches für ihn keine berufsqualifizierende Funktion hat, sondern einen reinen Genuss darstellt. Somit gönnt er sich neben dem berufsqualifizierenden Studium wieder Nebentätigkeiten, die er bereits zu seiner Schulzeit etwa durch sein Engagement in der Pfarrjugend von Grund auf gewohnt war und lediglich infolge der für ihn ungewohnt schlechten Leistungen im Doppelstudium Jura-Psychologie einstellte.

Gerade den sich darin widerspiegelnden Gegensatz dieser beiden Studienfächer, sprich die berufsqualifizierende Funktion des juristischen Studiums und die Zweckfreiheit des Studiums der Ägyptologie machen für ihn den Reiz aus, beides parallel nebeneinander zu studieren. Die daraus resultierende Multiperspektivität verleitet ihn dazu, den Typus Student der jeweiligen Studiengänge miteinander zu vergleichen, wobei er seine Vorliebe für die Zweckfreiheit der Ägyptologiestudenten wiederholt zum Ausdruck bringt. Hierin zeigt sich noch einmal die durch den *Wandlungsprozess* hervorgerufene Identitätsentwicklung

Peter Webers, mit der die Bewunderung alles Zweckfreien und die Abwertung des Funktionalen einhergeht. In dem Zusammenhang ist auch sein Auslandsaufenthalt in Frankreich während des Studiums zu sehen. Nicht etwa die berufliche Qualifizierung, sondern die Herausbildung weiterer kultureller Interessen sowie eine Partnerschaft werden in diesem Zusammenhang thematisiert.

Letztlich studiert er Ägyptologie lediglich bis zur Zwischenprüfung des Studiengangs, was die zweckfreie Interessensverfolgung noch einmal bestätigt. Nach Abschluss des Jurastudiums promoviert er im unmittelbaren Anschluss an das Studium im Rahmen einer Teilzeitstelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter, die er aufgrund seiner studentischen Tätigkeit als Hilfskraft vermutlich bevorzugt erhält. Während seiner Promotion geht er erneut für etwa ein halbes Jahr nach Frankreich. Bei seiner Rückkehr tritt er dann in den juristischen Referendardienst über, wozu er nach {B-Stadt} umziehen muss.

Im Referendariatsdienst wird er mit einem seiner Einschätzung nach inkompetenten Vorgesetzten konfrontiert. Dadurch wird er erstmalig mit der Machtsituation konfrontiert, aufgrund von beruflichen Hierarchiestufen die Weisungsbefugnisse von höher Bediensteten - mit möglicherweise weniger Kompetenz - akzeptieren zu müssen. Dies fällt ihm jedoch, aufgrund einer vermutlich durch den Machtkonflikt hervorgerufenen negativen Assoziation mit dem väterlichen Verhalten und aufgrund seines positiven Begabungsselbstbildes, schwer. Zudem hat er nach dem Wandlungsprozess zu Zivildienstzeiten gelernt, für eigene Interessen einzustehen und diese notfalls gegen den Willen Anderer durchzusetzen. In dem er seinen Vorgesetzten selbst nach dreimaligen Argumentationsversuchen nicht von seiner divergierenden Ansicht überzeugen kann, drückt sich seine Hilflosigkeit aus. Von dieser kann er sich zumindest mental durch die Abwertung der Kompetenzen des Vorgesetzten und der damit verbundenen Aufwertung seiner selbst mittels des positiv geprägten Begabungsselbstbildes befreien.

In seiner Haltung gegenüber Vorgesetzten drücken sich somit bei Peter Weber fehlende Handlungsstrategien im Umgang mit Vorgesetzten aus. Auch er hat gelernt, sich nicht weiter an die Erfordernisse von Personen (Mutter und bedingt Vater) und Institutionen (juristischen Referendardienst) anzupassen.

Die Berufswahlentscheidung

Nach seiner Promotion, die er wenige Wochen vor dem Erstinterview abschließt, steht schließlich die Berufswahlentscheidung bevor, die nicht unerheblich durch die charakterlichen Schwächen des Vaters beziehungsweise die dadurch bedingte berufliche Entwicklung des Vaters sowie dem Erleben von Machtlosigkeit während des Referendariats vorgeprägt ist:

Da Peter Weber mit einer beruflichen Tätigkeit in der Justiz genauso wie mit der Person des Vaters Machtausübung assoziiert, widerstrebt ihm dieses Arbeitsfeld zwar, schließlich aber folgt er diesem Weg doch: Die berufliche Alternative des Anwaltsberufes des Vaters zeigt ihm auf, dass er in diesem Berufsfeld zugunsten einer erfolgreichen Akquise erneut Anpassungsleistungen an potentielle Mandanten vollbringen müsste, wozu er nach dem *Wandlungsprozess* jedoch nicht länger bereit ist. Zu einprägsam ist für ihn das väterliche Vorbild, sich immer anpassen zu wollen und sich zugunsten von Erfolg anpassen zu müssen. Mit der Entscheidung für die richterliche Laufbahn versucht er somit seine berufliche Entwicklung von der des Vaters abzugrenzen und folgt ihm dabei, indem er nun die beruflichen Wünsche des Vaters verwirklicht, gleichzeitig doch.

7.7.2 Wissensanalyse

7.7.2.1 Wissensanalyse des Erstinterviews

Peter Webers Erzähldarstellung weist im Erstinterview auf seine Reflexionsprozesse bezüglich seiner Biografie hin, die sich etwa im Falle der Studienwahlentscheidung und den diesbezüglichen Einfluss der Mutter zeigen. Auch die Strategie der Anpassung durchschaut er ein Stück weit, indem er die Notwendigkeit dieser für seine soziale Integration feststellt.

Insbesondere erkennt er bis zu einem gewissen Grad die Einflussnahme der Mutter auf sein Doppelstudium der Fächer Jura und Psychologie, stellt dann aber die Wahl des Studienfaches Psychologie schlussendlich doch als Resultat seines Eigeninteresses heraus. Dies ist im Zusammenhang der Verschmelzung der seiner Person mit der der Mutter zu sehen, was ihm eine Differenzierung zwischen eigenen Interessen und jenen der Mutter erheblich erschwert. So ist es ihm trotz

Erkenntnis über die Rolle der Mutter bei der Wahl des Studienfaches Psychologie und generell über die enge Beziehung zu ihr nicht möglich, ihren Einfluss auf die Studienwahlentscheidung zu erkennen. Schließlich hat die Mutter nicht nur Einfluss auf die Wahl des Studienfaches Psychologie, sondern ist später indirekt verantwortlich dafür, dass er sich zu einem Hochschulwechsel fernab von seiner Heimatstadt und somit den Auszug von Zuhause entschließt.

Weitere Reflexionserfolge zeigen sich im Erkennen der Anpassung an Andere, was er durch das Beispiel der Vermeidung von Fremdwörtern bei anderen Kindern zum Ausdruck bringt. Auch hierbei kann jedoch lediglich von einer partikularen Reflexion gesprochen werden: So erkennt er zwar diese Anpassung im Alltag und auch, dass diese aufgrund eines Erkenntnisprozesses mit seiner Zeit in der Studienstiftung hinfällig wurde, doch ist er sich weder darüber im Klaren, dass er sich trotz Anpassungswunsch von seinen Mitmenschen abzugrenzen versucht und infolge dessen gar potentiell Gleichgesinnte ‚übersieht‘, noch darüber, dass er nicht aufgrund der Studienstiftung, sondern aufgrund der Konfrontation mit den Kollegen im Zivildienst die Anpassungsstrategie letztlich weitgehend aufgab. In dem Zusammenhang erkennt er indes den sozialen Lernprozess, dem er selbst auch eine große Bedeutung zukommen lässt. Die Tatsache, dass sich nach wie vor auf gesprächskonstitutioneller Ebene die Handlungszwänge der Anpassung beziehungsweise Verschleierung zeigen (etwa durch Beteuerung von Problemlosigkeit und Integration, aber auch durch fehlende Emotionen, Erlebnis- und Erfahrungsdarstellung), weist auf die Nachwehen der lange währenden ‚*Verlaufskurve der Identitätsdissonanz*‘ hin, der er sich genauso wenig bewusst zu sein scheint wie dem Ausmaß dieser Verlaufskurve (Anpassung an Lehrpersonen und Mutter) selbst.

Es besteht also noch großer Reflexionsbedarf.

Überhaupt nicht bewusst ist er sich über die Diskrepanz zwischen Erwartungshaltung an sich selbst und seinen tatsächlichen Leistungen, die sich sowohl im Falle des plötzlichen Notenabfalls im Fach Mathematik in der Sekundarstufe I sowie in den anfänglichen Lernschwierigkeiten im Studienfach Jura widerspiegelt. Im ersten Fall bringt Peter Weber deutlich seine fehlende Erklärung dazu zum Ausdruck, während er im zweiten Fall die Gründe für die Lernschwierigkeiten fernab vom Studium sucht. Dass er in beiden Fällen zunächst

einmal spüren musste, dass er bei der Aneignung von Lernstoff nicht immer vor Anstrengung gefeit ist, das ist ihm nicht bewusst.

Auch blendet er den Vater nahezu vollständig aus der Erzählung aus und auch das Bewusstsein, dass er dem Vater in die beruflichen Fußstapfen folgt, fehlt.

Selbstbild

Peter Weber nimmt sich durch seine Intelligenz als andersartig wahr. Immer auf der Suche nach Gleichgesinnten, passt er sich seinem Umfeld jedoch trotzdem unter Inkaufnahme von erheblichen persönlichen Nachteilen wie dem Gefühl, nicht richtig dazuzugehören und der Verschleierung seiner eigentlichen Vorlieben, Interessen und Fähigkeiten, an. Während er sich vor dem Wandlungsprozess zu Zivildienstzeiten als rein angepasst erlebt, sieht er sich zum Gegenwartszeitpunkt des Interviews selbstbewusster als Person, die ihren eigenen Interessen nachgeht und sich nicht verstellt. In diesem Zusammenhang zeigt er seine Bewunderung gegenüber Personen, die offensichtlich zweckfrei und irrational agieren.

Als mit dem Etikett der ‚Hochbegabung‘ behaftete Person sieht er sich in der Position, sich ohne Lernanstrengung quasi nebenbei Lernstoff aneignen zu können. Aufgrund dieser Zuschreibung gesteht er sich keine Fehler oder sonstige Unvollkommenheiten ein. Fehlende Funktionsfähigkeit, die in der Erzählerdarstellung aufgrund der Erzählpflichten thematisiert werden, versucht er daher sofort aufzuklären.

Diesen perfektionistischen Maßstab legt er auch im Berufsleben an. Von seinen Vorgesetzten erwartet er dieselbe Intelligenz, Kompetenz und Korrektheit wie von sich selbst. Von ihm wahrgenommene Inkompetenz, mit der seiner Ansicht nach dem Fach nicht gerecht wird, sieht er als Legitimation für widerstrebendes Verhalten. Am liebsten jedoch meidet er derartige Kollegen ganz.

Eigentheorie

Wie bereits Doris Freund, so entwickelt auch Peter Weber die Eigentheorie, bis zu seiner Zeit in der Studienstiftung seine von ihm empfundene Andersartigkeit vor anderen versteckt zu haben. Die seiner Ansicht nach fehlenden Gleichgesinnten, die ein solches Anpassungsverhalten bedingten, erklärt er sich einerseits geografisch damit, dass die geringe Einwohnerstärke auf dem Dorf nicht die entsprechenden Kontakte hervorgebracht hätte und andererseits jene vorhandenen

Kontakte nicht seine Erwartungen erfüllt haben. Diesbezüglich erklärt er sich auch die enge Bindung an die Mutter, die seiner Ansicht nach aufgrund der mangelnden Sozialkontakte alternativlos gewesen sei. Zudem rechtfertigt er die Unterstützung der Mutter mit ihrer körperlichen und geistigen Schwäche zu Zeiten der Trennung.

Die Zeit als Stipendiat der Studienstiftung hingegen hat seiner Meinung nach entschieden zur sozialen Weiterentwicklung seiner Person beigetragen. Er habe währenddessen die Ansicht gewonnen, dass die Sympathie an seiner Person von vornherein festgelegt ist, ganz gleich, wie er sich verhalte und was er von sich zeigt. Die Entscheidung für die Laufbahn zum Richteramt sieht er in den beruflichen Vorzügen der Flexibilität, Ungebundenheit, Kompatibilität von Beruf und Familie sowie der halbwegs finanziellen Absicherung begründet. Somit sieht er im Richteramt Vorzüge, die er beim Vater durchweg vermisst.

7.7.2.2 Wissensanalyse des Nachinterviews

Im Nachinterview zeigt sich an einigen Stellen der fortgeschrittene Reflexionsprozess Peter Webers. Dies wird insbesondere in Bezug auf die Mutter deutlich, die er - entgegengesetzt zum Erstinterview - nicht mehr nahezu durchweg positiv darstellt. Vielmehr zeigt er ihr erzieherisches Fehlverhalten auf, wenn sie beispielsweise zu früh in einen Streit mit der Schwester eingreift (vgl. Zeile 82f., Nachinterview). Des Weiteren wird eine Strategie der Mutter deutlich, die Strenge des Vaters für ihre Interessen einzusetzen, womit der Vater von so manchem erzieherischen Eingriff ‚entlastet‘ wird.

Selbstbild

Ein weiterer Hinweis auf einen fortgeschrittenen Reflexionsprozess stellt möglicherweise die Bereitschaft dar, sich an entsprechender Stelle auch kritisch zu seinen Leistungen zu äußern. So lässt er sich im Nachinterview auf eine detaillierte Beschreibung der so genannten „Studienpleite“ (Zeile 447, Nachinterview) ein. Allerdings kann dies auch durch den Typus des Nachinterviews beziehungsweise die Charakteristiken eines Nachfrageteils

hervorgerufen sein, wo sich Peter Weber durch eine konkrete Nachfrage eher gezwungen sieht, konkret zu antworten.

Deutlich wird im Nachinterview an mehreren Stellen auch, dass er sich als nicht elitär erlebt und sich in diesem Zuge von elitären Personengruppen und ihren Praktiken abgrenzt. Als Beispiel dafür kann an dieser Stelle sein Desinteresse an „lokalen Wirtschaftsgrößen“ (Zeile 218f., Nachinterview) und der Unlust, mit diesen Golf zu spielen, angeführt werden. Auch im Zusammenhang seiner Zugehörigkeit zur Studienstiftung betont er, dass er nicht aus elitären Beweggründen heraus eine Vorliebe für diesen Kreis entwickelt, sondern weil er meint, dort nach langer Suche endlich auf Gleichgesinnte zu stoßen.

Eigentheorie

Während er sein Scheitern im Jurastudium in {X-Stadt} damit erklärt, dass er nicht zum Lernen gekommen sei, ihm jedoch auch die Kenntnisse in juristischer Arbeitstechnik gefehlt haben, so fügt er diesen Erklärungsansätzen im Nachinterview hinzu, dass er einfach eine Auszeit vom institutionellen Lernen gebraucht habe. In diesem Zusammenhang bringt er kritisch seine Zweifel über die Entscheidung zum Ausdruck, im unmittelbaren Anschluss an das Abitur mit dem Studium begonnen zu haben.

Seine Entscheidung gegen den Anwaltsberuf begründet er im Nachinterview mit seinem Desinteresse an gewerblichen, finanziell liquiden Mandanten und ihren teils elitären Freizeitbeschäftigungen wie dem Golfspiel. Das Zukommen auf diese Personengruppe und die Ausübung jener Freizeitbeschäftigungen hält er jedoch für notwendig, um wirtschaftlichen Erfolg zu haben.

8 Theoretisches Modell

Aus der Analyse der beiden Eckfälle wurde deutlich, dass sie in vielerlei Hinsicht miteinander kontrastieren: Zwar konnte bei beiden Fällen ein Anpassungsdruck an verschiedene Milieus und ihre teils gegensätzlichen Erwartungshaltungen herausgearbeitet werden, der Zeitpunkt der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ ist jedoch unterschiedlich wie auch die Art und Weise, in der diese Zuschreibung erfolgt. Auch die Reaktion des Umfelds auf diese Begabung, allen voran die des Elternhauses, unterscheiden sich.

Es verwundert daher nicht, dass der Umgang mit der Begabung und der persönliche Stellenwert der Begabung bei den Befragten jeweils eine andere Gewichtung in der biografischen Erzählung erhält.

Diese und weitere Verschiedenheiten zeigen sich auch in den anderen geführten Interviews von Personen, denen eine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben wurde. Deutlich wird im Sinne Anselm Strauss‘, „*daß soziale Phänomene komplexe Phänomene sind*“ (STRAUSS 1998, S. 31), die nun die Erstellung eines einheitlichen Prozessmodells der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ unmöglich machen. Gleichzeitig ist damit die erste Erkenntnis gewonnen, dass unter dem Konstrukt der ‚Hochbegabung‘ ganz unterschiedliche Persönlichkeiten mit ihren ebenso unterschiedlichen Merkmalen und Lebensverläufen zusammengefasst werden, die lediglich alle das gemeinsame Merkmal der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ teilen. In dieser Erkenntnis bestätigt sich der eingeschlagene Weg, die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ und ihre Folgen in alltagsweltlichen Deutungs- und Handlungsmustern der besonders begabten Personen zu untersuchen, nicht aber ihre Merkmale selbst.

Im Hinblick auf die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ können trotz aller Verschiedenheiten fallübergreifende Zusammenhänge zur Ordnung des vielfältigen Datenmaterials herausgearbeitet werden, die durch das folgende Unterkapitel überblicksartig dargestellt werden sollen (Kapitel 8.1). Dabei orientiere ich mich zum Einstieg an den im Rahmen der Analysen herausgearbeiteten Differenzen bezüglich des Zeitpunktes und der Reaktion des Umfelds auf diese Zuschreibung. Ausgehend von den darin verdeutlichten Unterschieden möchte ich mich dann immer kleinschrittiger an die persönliche

Relevanz der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ von besonders begabten Personen heranzuarbeiten.

Dazu sollen im Anschluss an die Darstellung der fallübergreifenden Zusammenhänge auf Basis des Datenmaterials sogenannte Prozessdispositionen herausgearbeitet werden (Kapitel 8.2). Das sind voraussetzungsreiche Kategorien in Bezug auf die besondere Begabung. In diese Darstellung wird auch Belegmaterial aus anderen Interviews einfließen. Diese Kategorien haben jedoch verschiedene Ausprägungen (Dimensionen), was wiederum sowohl für den Lebensablauf sowie die Identitätskonstruktion der betreffenden Person maßgeblich relevant ist. Die Anwendung der Prozessdispositionen soll daran anschließend für die Prozessstruktur der formalen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in der Kindheit sowie der formalen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ im Erwachsenenalter anhand der beiden Eckfälle beispielhaft verdeutlicht werden (Kapitel 8.3). Nachdem dadurch bereits zwei verschiedene Varianten von persönlicher Relevanz der Zuschreibung einer ‚Hochbegabung‘ infolge der bereits in Kapitel 8.1 konstatierten Differenzen bezüglich des Testzeitpunktes und der Erfahrung von Normalität und Differenz deutlich geworden sind, sollen diesen in Kapitel 8.4 zwei weitere Varianten hinzugefügt werden. Die Erkenntnis über die Auswirkung von Prozessdispositionen und Varianten von persönlicher Relevanz der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ soll schließlich in Kapitel 8.5 zu einem Faktorenmodell über die Identitätskonstruktion einer ‚non-exklusiven Begabungsidentität‘ sowie einer ‚exklusiven Identität als ‚Hochbegabter‘‘ zusammengeführt werden. Abschließend werden mit Kapitel 8.6 die methodischen Grenzen, die sich durch den Analyseprozess stellenweise andeuteten, noch einmal subsumiert und somit in das Bewusstsein des Lesers gerufen werden.

Zusammenfassend soll mein Vorgehen im Rahmen der Erstellung eines theoretischen Modells mit folgender Übersicht verdeutlicht werden:

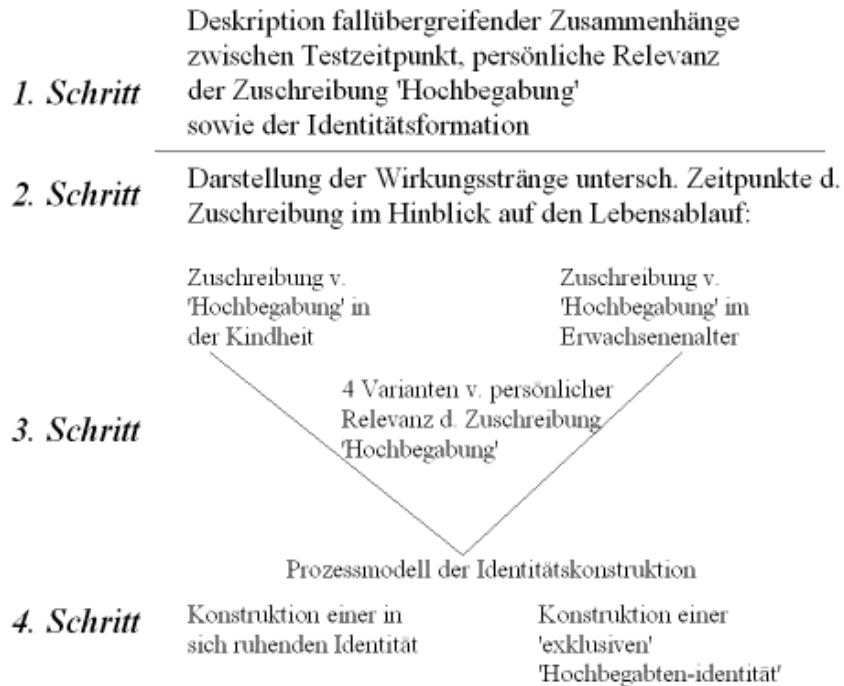


Abbildung 4: Die Vorgehensweise im theoretischen Modell - Ein Überblick⁶⁹

Die folgenden Ausführungen wurden auf Basis des Datenmaterials aller im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews generiert und stellen keine allgemeingültigen Tatsachen dar. Sie zeigen vielmehr auf, wie bestimmte Bedingungsfaktoren in einer Biografie wirken können und welchen Einfluss sie auf das alltagsweltliche Denken und Handeln und schließlich auf die Konstruktion einer Identität als besonders begabte Person, unter Berücksichtigung jener alltagsweltlichen Erfahrungen, haben können.

8.1 Fallübergreifende Zusammenhänge zwischen Testzeitpunkt und sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen - eine erste grobe Kategorisierung des Datenmaterials

Um die Frage nach der Relevanz der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in der Biografie von besonders begabten Erwachsenen beantworten zu können, ist es notwendig, sich mit dem Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ näher zu befassen. Nur wenn die spezifischen Umstände dieses Prozesses bekannt sind,

⁶⁹ Quelle: eigene Darstellung

kann nachvollzogen werden, wie die persönliche Relevanzeinstufung der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ erfolgt.

Der erste Schritt in der Untersuchung des Zuschreibungsprozesses von ‚Hochbegabung‘ auf Basis des vorliegenden Datenmaterials ist deshalb, dieses im Hinblick auf gemeinsame Phänomene zu ordnen und zu kategorisieren und - wenn möglich - erste Zusammenhänge zwischen den Kategorien aufzuzeigen:

Durch die biografischen Gesamtformungen der Eckfälle wurde bereits deutlich, dass der Testzeitpunkt sowie die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen eine bedeutende Rolle im Kontext einer Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ spielen. Dies trifft auch auf die anderen Fälle im Rahmen dieser Untersuchung zu. Eine erste Kategorisierung des Datenmaterials soll daher anhand dieser Merkmale erfolgen. Im Hinblick auf den Zeitpunkt können zwei verschiedene Lebensphasen der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ anhand eines formalen Testverfahrens festgestellt werden:

1. Die Kindheit als Zeitpunkt der Teilnahme an einem IQ-Testverfahren zur Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ (**Frühgetesteten**)
2. Das Erwachsenenalter als Zeitpunkt der Teilnahme an einem IQ-Testverfahren (**Spätgetesteten**)

Dabei scheint ein Test in der Kindheit die Folge eines bestimmten Handlungsanlasses zu sein, den sich Erzieher oder Lehrpersonen mit einer ‚Hochbegabung‘ erklären. Beispielhaft für einen solchen Handlungsanlass sind eine Unterforderung im Unterricht, die mit Auffälligkeiten einhergeht, oder eine besonders unglücklich verlaufende schulische Entwicklung. Die Teilnahme an einem IQ-Testverfahren in der Kindheit kann dabei sowohl von signifikanten Anderen wie den Eltern oder Lehrkräften, aber auch von den Betroffenen selbst angeregt worden sein, wenn sie ein gewisses Lebensalter erreicht haben.

Ein Test im Erwachsenenalter kann hingegen im Rahmen einer Routinepraktik im institutionellen Ablaufmuster erfolgen, etwa im Rahmen der Wehrpflichtzeit, eines Psychologiestudiums oder im Zuge von psychotherapeutischen Maßnahmen. Dieser kann aber auch Resultat von Neugierde oder ein Mittel zur vermeintlichen Problemlösung sein, etwa, um Selbstzweifel aufgrund von beruflichem Misserfolg zu beseitigen, Zusammenschlüssen von ‚Hochbegabten‘

wie dem Verein Mensa e.V. oder anderen Freizeitgruppen beizutreten oder um bestimmte Rechte wie beispielsweise Zugangsvoraussetzungen zu Begabtenförderung daraus ableiten zu können. Nicht auszuschließen ist, dass bereits in der Kindheit seitens der Erzieher beziehungsweise der Lehrkräfte ein Testverfahren angeregt wurde, welches dann aber von den Eltern oder auch von den betroffenen Kindern selbst abgelehnt worden war. In diesem Fall wird eine ‚Hochbegabung‘ bereits implizit zugeschrieben, jedoch nicht formal zertifiziert. Bedenken bezüglich der sozialen Integration können dabei ebenso eine Rolle spielen wie der Umgang mit besonderen Begabungen in bestimmten Sozialräumen (Dorf mit geringer Einwohnerzahl) und das Herkunftsmilieu (leistungsfeindlich) des Begabten selbst. Wie bei allen, im Rahmen dieses Überblicks aufgelisteten Merkmalen der Biografien von besonders begabten Erwachsenen, müssen dies jedoch keine zwingenden Bedingungen für die Unterlassung eines Tests im Kindesalter sein.

Eine weitere Kategorisierung im Hinblick auf das Datenmaterial kann durch die Einteilung der Interviewten in

1. jene, die Gleichgesinnte gefunden haben (**Normalitätserfahrung**) und
2. jene, denen ein Kontakt zu Gleichgesinnten verwehrt blieb (**Differenzerfahrung**)

vorgenommen werden.

Warum nun Differenzerfahrung, wenn die Erfahrung des Gleichgesinntkontaktes ausbleibt? Dies ist erklärungsbedürftig:

Bleibt die Erfahrung des Kontaktes zu Gleichgesinnten⁷⁰ aus, so haben Personen oft keine Möglichkeit, sich gleichwertig zu anderen Personen zu erleben. Sie sehen sich folglich in Betracht einer Differenz zu Anderen. Schließlich machen sie eine **Differenzerfahrung**, nicht aber eine Erfahrung der Gleichgesinnung. Jene Personen aber, die Gleichgesinnte gefunden haben, erleben, dass sie sich nicht grundsätzlich von allen unterscheiden und erfahren somit, dass auch andere Personen so wie sie selbst sind. Sie machen dann eine **Normalitätserfahrung**.

⁷⁰ Ich verstehe Gleichgesinntheit so, dass eigene Interessen gleich welcher Art mit jemandem anderen geteilt werden können, der dieselben Interessen verfolgt.

Mit ‚Gleichgesinnten‘ müssen jedoch nicht zwangsläufig besonders Begabte gemeint sein. Auch der Nachbarsjunge von nebenan, der sich ebenso inbrünstig für Tiere interessiert wie das besonders begabte Kind selbst, kann ein Gleichgesinnter sein.

Obwohl die These der sozialen Andersartigkeit von besonders begabten Personen höchst umstritten ist (vgl. SCHILLING 2002, S. 48ff.), soll sie in dieser Arbeit mit berücksichtigt werden. Wie relevant die Normalitätserfahrung nach einer jahrelangen Erfahrung von Andersartigkeit (Differenzerfahrung) sein kann, das konnte durch die Analyse des zweiten Eckfalls ‚Peter Weber‘ aufgezeigt werden.

Auch bei anderen Interviewpartnern kommen Erfahrungen der Andersartigkeit zum Vorschein. Auch wenn aufgrund von methodischen Gründen nicht herausgefunden werden kann, ob diese Differenzerfahrungen Resultat aus der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ oder der besonderen Begabung an sich sind, (vgl. Kapitel 8.6 „Die Grenzen der autobiografischen Interviewmethode und der Analyse der ‚Grounded Theory‘“) so kann doch festgestellt werden, dass sie eine besondere Bedeutung in der Biografie von Personen einnehmen, die mit dem Etikett der ‚Hochbegabung‘ behaftet sind.

Gleichheit sowie auch Differenz zu anderen, kann im Rahmen regulärer sozialer Milieus erfahren werden. Durch gesonderte Gruppenangebote kann Gleichheitserfahrung ermöglicht werden, wenn sie bis zu diesem Zeitpunkt fehlte. In dem Fall sprechen die Betroffenen dieser Erfahrung häufig einen besonderen persönlichen Wert zu. Auch die Selbst- und Fremdwahrnehmung kann durch diese Gleichheitserfahrung positiv verändert werden. Es ist jedoch auch möglich, dass die Erfahrung, Gleichgesinnte zu haben, die Differenz zu anderen noch verstärkt.

Während diejenigen, deren Begabung bereits in ihrer **Kindheit** im Rahmen eines institutionellen Ablaufmusters wie der Schule getestet worden ist, dadurch nicht selten ohne eigenes Zutun in weitere Ablaufmuster von Begabtenfördermaßnahmen geraten und ihnen somit der Zugang zu **Normalitätserfahrungen** erleichtert wird, so sind solche Erfahrungen infolge einer formalen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ im **Erwachsenenalter** nicht zwingende Konsequenz aus der Teilnahme an einem Testverfahren - selbst dann nicht, wenn sie im Rahmen einer Routinepraktik eines institutionellen Ablaufmusters erfolgen. Vielmehr sind besonders begabte Erwachsene auf sich selbst gestellt, und so ist es nur folgerichtig, wenn so mancher die möglicherweise **fehlenden Normalitätserfahrungen** nachträglich bei Zusammenschlüssen von ‚Hochbegabten‘ suchen.

Nachdem nun eine erste grobe Kategorisierung der auffindbaren Gemeinsamkeiten in der Vielfalt des Datenmaterials erfolgt ist und deutlich wurde, dass die aufgezeigten Kategorien in einen spezifischen Kontext der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ eingebunden sind, der wiederum mit weiteren Kategorisierungen verbunden ist, soll im nächsten Schritt detaillierter auf die Rahmenbedingungen der einzelnen Kategorien eingegangen werden. Es soll deutlich werden, was zu einer Zuschreibung in der Kindheit oder im Erwachsenenalter führt und welche Umstände Erfahrungen von Normalität oder Differenz in der Biografie von besonders begabten Erwachsenen hervorrufen.

Da es den Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ jedoch offensichtlich nicht gibt, dennoch aber Voraussetzungen auszumachen sind, die alle besonders Begabten gleichermaßen betreffen, werden die Umstände der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ im folgenden Kapitel, ausgehend von diesen Voraussetzungen, weiter erörtert. Die Voraussetzungen im Zuschreibungsprozess sollen dabei als ‚Prozessdispositionen‘ bezeichnet werden, da sie in verschiedenen Biografien unterschiedlich ausgeprägt sein können, was wiederum mit spezifischen Wirkungsfaktoren verbunden ist. Sowohl die einzelnen Dispositionen im Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘, ihre jeweiligen Dimensionen wie auch die dementsprechenden Wirkungsfaktoren, sollen im Rahmen des folgenden Kapitels erläutert werden.

8.2 Dispositionen im Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘

8.2.1 Elterliche Haltung zu Leistung und Fördermaßnahmen

Im Umgang mit der eigenen Begabung prägt vermutlich nichts so sehr wie die Disposition der elterlichen Haltung zu Leistung und Fördermaßnahmen. Von den Eltern hängt ab, inwiefern sie Begabungen des Kindes fördern. Dies trifft auch auf Bildungsinstitutionen zu, wo die Eltern als rechtliche Entscheidungsbefugte⁷¹

⁷¹ Gemäß BGB (in der Fassung der Bekanntmachung vom 02.01.2002) § 1631 I in Verbindung mit GG (in der Fassung vom 28.08.2006) Artikel 6 II.

kontaktiert und wo ihr Einverständnis in besonderen Erziehungsfragen wie der Erwägung eines Klassensprungs eingeholt werden muss.

Ohne, dass sie es vielleicht beabsichtigen würden, signalisieren sie ihren Kindern schon früh anhand ihrer beruflichen Stellung sowie der häufig damit in Verbindung stehenden sozialen Gewohnheiten und Einstellungen (vgl. BOURDIEU 1982, S. 279), welche Haltung sie zu Leistung und zu Fördermaßnahmen haben.

8.2.1.1 Oppositionelle Haltung

Die Haltung kann im Falle eines nicht leistungsorientierten und zudem förderunwilligen Elternhauses fatale Auswirkungen auf das Leistungsstreben des Kindes haben, wie sich in einem Textausschnitt aus dem Interview mit Andreas Reimers zeigt:

- 1 A: völlig verweigert alles (.) ich habe keine Hausaufgaben überhaupt keine
2 Hausaufgaben gemacht () und bei Diktaten habe ich nicht mitgeschrieben
3 fünf Zeilen und dann habe ich aufgehört (.)
4 I: mhm
5 A: Lehrstellensuche war kein Problem es war allerdings auch während der
6 Schulzeit schon von vornherein klar dass ich niemals eine höhere Schule
7 besuchen werde (-)
8 I: mhm
9 A: weil ich aus einer Arbeiterfamilie komme und ich nach der Schulzeit
10 mitverdienen musste
11 I: mhm
12 A: das war vom Vater vorgegeben und von daher hat sich auch der Ehrgeiz in
13 Grenzen gehalten (.) es waren viele Lehrer die die immer wieder meine
14 Eltern angeschrieben oder angesprochen haben eh fördert den doch oder
15 macht was aber ich hab mich da hab mich da auch es kam erst dass ich
16 mich daran erinnert hab als ich mich mit dem Thema Hochbegabung
17 überhaupt befasst hab

Wie aus der Textstelle deutlich wird, verliert Andreas Reimers nach einer Phase mit guten Schulleistungen aufgrund des seiner Ansicht nach unmöglichen beruflichen Aufstiegs die Motivation, überhaupt Leistung zu erbringen.

Neben den hohen biografischen Kosten, die ein solches Verhalten in Schule und Beruf nach sich ziehen kann (kein oder schlechter Schulabschluss; schlechte Berufsaussichten), besteht auch die Gefahr der Nichterkennung von besonderen Begabungen durch die Eltern. Folglich sind fehlende Förderbemühungen der Eltern nicht unbedingt in einem fehlenden Willen zur Förderung begründet,

sondern in manchen Fällen vielmehr in einem fehlenden Wissen um den Bedarf. Wie sollen Eltern, deren Kind alle im Zusammenhang mit einer besonderen Begabung einhergehenden Fähigkeiten vor ihnen verschleiert, in die Situation kommen, jene besondere Begabung in Erwägung zu ziehen? Wie auch im Falle Doris Freund und Andreas Reimers geschehen, so sind hier pädagogische Fachkräfte gefragt, die die Eltern auf diese Begabungen und mögliche Unterforderungen aufgrund einer Nichtförderung aufmerksam machen können. Dennoch scheint gerade bei Elternhäusern, die Förderungsmaßnahmen verneinen, häufig auch der Willen zur Kooperation mit Fachkräften nicht gegeben, und so kann dies – neben der Möglichkeit, dass natürlich auch pädagogische Fachkräfte die Begabung nicht grundsätzlich erkennen - dazu führen, dass auf besondere Begabungen der Kinder nicht eingegangen wird.

In der fehlenden Reaktion auf pädagogische Interventionsversuche spiegelt sich die Entscheidungsmacht der Eltern bezüglich der Förderung des Kindes wider. Diese ablehnende Haltung zeigt sich auch in der Reaktion der Eltern von Doris Freund (Eckfall 1) auf den Vorschlag, ihre Tochter eine Klasse überspringen zu lassen. Im Falle der endgültigen, elterlichen Verweigerung gegenüber besonderen Fördervorhaben müssen Institutionen schließlich kapitulieren.

Eine maßgebliche Rolle bezüglich der oppositionellen Haltung kann die Angst der Eltern vor einer mit der Förderung verbundenen Entfremdung vom sozialen Herkunftsmilieu, die Interpretation der Fördermaßnahmen als elitäre Sonderbehandlung sowie die Angst vor sozialen Integrationsschwierigkeiten spielen. Diese Bedenken wurden maßgeblich auch durch Mythen über Hochbegabte (vgl. FEGGER/PRADO 1998, S. 1) geschürt.

Die Angst vor Integrationsschwierigkeiten ist auch bei Eltern zu beobachten, die sich kooperativ im Hinblick auf eine Leistungsförderung verhalten:

8.2.1.2 Kooperative Haltung

Bereits im Interview mit Peter Weber wurde deutlich, dass die Mutter, die sich später auf besondere Fördermaßnahmen für ihr Kind einließ, zunächst einmal Bedenken wegen der sozialen Integration und einer elitären Sonderbehandlung hatte. Sie ließ sich dann jedoch von pädagogischen Fachkräften überzeugen, dass

diese Ängste unberechtigt sind und dass mit den Fördermaßnahmen lediglich beabsichtigt werden soll, ihrem Kind eine angemessene Förderung zu ermöglichen. Letztlich hat sie dann neben der schulischen Förderung auch privat mit ihrem Sohn entsprechende Angebote für ‚hochbegabte‘ Kinder wahrgenommen.

Diese kooperative Haltung ist vermutlich dadurch bestärkt worden, dass die Eltern von Peter Weber eine akademische Ausbildung genossen haben. Im Gegensatz zum Fall Andreas Reimers und Doris Freund widersprach eine besondere Förderung und die durch die besseren Bildungschancen bedingte Wahrscheinlichkeit eines sozialen Aufstiegs nicht ihren berufsbiografischen Entwürfen. Auch bei Monika Hebenstrick, die ebenfalls aus einem akademisierten Elternhaus kommt, ist eine Offenheit der Eltern gegenüber Förderungen festzustellen. In dem Fall ist es Monika Hebenstrick selbst, die ihren Vater nach einem Fernsehbeitrag über eine Schule für besonders Begabte auf eine derartige Förderung hinweist. Zu diesem Zeitpunkt hatte sie gerade die Gymnasiallaufbahn abgebrochen. Die Eltern kontaktierten schließlich diese Schule und meldeten ihre Tochter zu einem Auswahlverfahren an.

Wie aus diesem Beispiel ersichtlich wird, können Kinder von Eltern mit einer kooperativen Haltung zu Leistung und Förderung offener mit ihren eigenen Begabungen umgehen. Sie spüren, dass Leistungen erwünscht sind. Im Gegenzug dazu jedoch besteht in einem solchen Elternhaus eher die Gefahr, dass die Kinder schlechte Leistungen vor den Eltern verbergen. Dies wird anhand eines Auszugs aus dem Interview mit Monika Hebenstrick deutlich, indem sie über die Interaktion mit dem Elternhaus in einer Phase berichtet, in der sie schlechte Schulleistungen erbrachte:

- 1 M: ja und ich hatte dann die erste Mathearbeit zurückbekommen und das war
2 eine glatte Sechs ich hatte nur drei Punkte erreicht
3 I: mhm
4 M: und eh ja das habe ich meinen Eltern nicht erzählt (-) u:nd eh ich saß dann
5 also ich habe in der Schule nicht in die Arbeit geguckt weil ich wusste ich
6 habe die total verhauen und dann zuhause habe ich die dann irgendwann
7 nachmittags rausgeholt&ganz schnell aufgeschlagen nachgeguckt also
8 meine Vermutung war bestätigt eine Sechs&und .. ich glaube ich habe
9 dann auch geheult aber das war für mich selbst so unglaublich ich konnte
10 das gar nicht so wahrnehmen
11 I: mhm

- 12 M: und ehm mit meinen Eltern wollte ich darüber nicht reden also für meinen
13 Vater war ich sowieso immer der Überflieger und mein Vater war immer
14 ein Einserschüler der hat auch ehm sein ganzes Studium nur Einsen gehabt
15 und eine Eins in seiner Promotionsarbeit und es wäre für den undenkbar
16 gewesen also der hatte sich daran gewöhnt dass ich so eine sehr gute
17 Schülerin war

Neben der Haltung des Elternhauses in Bezug auf Leistung und Förderung spielen auch die Einstellungen des sozialen Umfeldes eine bedeutsame Rolle. Im folgenden Unterkapitel soll dies deutlich werden.

8.2.2 Haltung von Personen des sozialen Umfelds zu Leistung und Fördermaßnahmen

Im außerfamiliären Alltag sehen sich nicht nur besonders Begabte mit verschiedenen Einstellungen zu Bildung und Leistung konfrontiert, denen sie sich – vorausgesetzt sie bringen nicht schon eine kritische Grundhaltung gegenüber der Anpassung mit - zunächst einmal ebenso anzupassen versuchen wie an die Einstellungen des Elternhauses auch. Dies trifft sowohl auf das soziale Miteinander in Institutionen wie Bildungseinrichtungen als auch auf den Kontakt zu Personen außerhalb von institutionalisiertem Alltag, allen voran den Peers, zu. Die Haltungen dieser drei Bezugsmilieus können sich dabei so eklatant voneinander unterscheiden, dass sie zu einem nicht gefestigten Identitätsbild der besonders begabten Person beitragen können. Die betreffende Person versucht in diesem Fall in der Regel, diesen Erwartungshaltungen trotz aller Widersprüchlichkeit nachzukommen und ‚vergisst‘ darüber hinaus, welche Erwartungen sie an sich selbst stellt (vgl. KRAPPMANN 2005, S. 11) (vgl. dazu Kapitel Nr.8.2.4.2 „Abweichungen von Erwartungen an einen ‚Hochbegabten‘“).

Wie schon bei den Eltern, so muss auch bezüglich der Haltung des sozialen Umfeldes zu Leistung und Förderung zwischen einer oppositionellen Haltung und einer kooperativen beziehungsweise vielmehr fördernden Haltung unterschieden werden, was ganz unterschiedliche alltagsweltliche Konsequenzen für die besonders begabte Person und somit auch unterschiedliche Reaktionsmuster darauf hervorruft. Zusätzlich kann im Zusammenhang der Haltung von Personen des außerfamiliären Milieus zu Bildung und Leistung mit einer möglichen

‚beobachtenden‘ Haltung noch eine dritte Dimension angeführt werden, die sich dadurch kennzeichnet, dass Personen aus dem sozialen Umfeld auf die Leistung der besonders begabten Person und einer möglichen Leistungsförderung weder explizit fördernd noch ablehnend reagieren, sondern vielmehr beobachtend, wobei sie ihre Beobachtungen gegebenenfalls auch aussprechen. Alle drei Dimensionen sollen in den folgenden Ausführungen näher verdeutlicht werden:

8.2.2.1 Oppositionelle Haltung

Eine oppositionelle Haltung gegenüber Leistung und Förderungsmaßnahmen im Rahmen von pädagogischen Institutionen ist zwar denkbar, jedoch im Datenmaterial nicht auffindbar. Spahn klärt über die Gefahr der Fehleinschätzung von ‚hochbegabten‘ Kindern auf, die durch einen unterschiedlichen Entwicklungsstand im Hinblick auf *„Intellekt, Selbst, Psyche und Motorik“* (SPAHN 1997, S. 149) entstehen könnte. Hierdurch bestehe in der Schule in erster Linie die Gefahr, die Begabung aufgrund von unterentwickeltem oder aus einer Demotivation resultierendem Sozialverhaltens gar nicht erst zu erkennen (vgl. SPAHN 1997, S. 149ff.)

Wenn auch eine oppositionelle Haltung zu Leistung und Fördermaßnahmen im Rahmen von Bildungseinrichtungen im Datenmaterial nicht auffindbar ist, so sind darin doch Zeugnisse einer oppositionellen Haltung im außerfamiliären und zugleich im außerinstitutionellen Umfeld der Schule:

Ein Beispiel für eine oppositionelle Haltung bei Gleichaltrigen findet sich im Interview von Doris Freund, wenn sie beschreibt, dass sich Gleichaltrige aufgrund ihrer guten Leistungen von ihr abgewandt haben. Wie sehr Kollegen im Berufsleben besondere Leistungen missbilligen und gar ausnutzen können, zeigt ein Ausschnitt aus dem Interview mit Andreas Reimers, der seinen Kollegen als ungelernte Kraft teils so überlegen war, dass er als einziger ohne akademischen Abschluss in die Forschungsabteilung aufsteigen konnte, und dort eine Idee entwickelte, auf die sein direkter Vorgesetzter nicht kam:

- 1 A: und dann hatte ich eine Idee die eigentlich aus Zufall entsprungen ist große
- 2 Barren Magnet(markierungen?) wurden (-) an die durften keine Luft und

- 3 möglichst überhaupt kein Sauerstoff herankommen das wurde ja alles
4 unter Hochvakuum in Schutz gemacht
- 5 I: mhm
- 6 A: u:nd dann kamen aber mehrere (Pech?)vorgänge und die (Pech?)vorgänge
7 waren unzureichend abgedeckt da kam immer wieder Luft rein und je
8 mehr (Pech?)vorgänge da waren umso mehr Sauerstoff kam rein
- 9 I: mhm
- 10 A: es ist ein großer Posten Magnete zurückgekommen als untauglich () das
11 sind Hochleistungsmagneten und da ist mir eine Idee gekommen wie man
12 das abgießen kann innerhalb des Ofens dass das schon ganz kleine Teile ()
- 13 I: mhm
- 14 A: also dass das gar kein (Pech?)vorgang mehr sein muss sondern
15 Normalvorgänge (-) das hätte Zeit gespart das hätte eh oder hat Zeit
16 gespart das hat Schadstoffe im im () gespart genau und da ist scheinbar
17 die Öfen waren diese Öfen waren ungefähr fünfzehn Jahre alt noch keiner
18 draufgekommen
- 19 I: mhm
- 20 A: das habe ich dem Meister gesagt und der winkt ab (-) das haben wir alles
21 schon gehabt (.) muss ich ja glauben
- 22 I: mhm
- 23 A: dann bin ich zum Abteilungsleiter aber ohne (-) da war da der Meister das
24 habe ich nicht gewusst
- 25 I: mhm
- 26 A: ich habe gedacht der ist auf Toilette das war der gleiche Weg ich bin bloß
27 oben hoch 1. Stock zum Ingenieur gegangen und habe ihm das dann
28 vorgeschlagen und er schaut und schreibt und ja und .. können wir mal
29 probieren und so (.) und der hatte schon aufgeschrieben in dem
30 Moment&und ich habe es ja dem Meister gesagt und der hat gesagt das sei
31 Unsinn (.) und im selben Augenblick klopft es an der Tür und ich trete
32 einen Schritt zurück die Türe geht auf und die Türe verdeckt mich da steht
33 der Meister in der Tür und verkauft die Idee als seine eigene (.) ich ((lacht
34 auf)) habe gedacht ich spinne
- 35 I: ((lacht auf))
- 36 A: und der Ingenieur hatte es schon gewusst also der hat mir auch geglaubt
- 37 I: mhm
- 38 A: seit dem war ich untendurch beim Meister

Julia Pitzer, die in ihrem Berufsleben aufgrund ihrer Schnelligkeit bei der Erledigung von Aufgaben nicht durchgehend zeitlich ausgelastet war und so unterfordert war, dass sie unter dem Schreibtisch Rätsel und Wurzelaufgaben löste, wurde infolge dessen als faul bezeichnet und traf bei ihren Kollegen auf Unverständnis.

Die Folge einer argwöhnischen Haltung des Umfelds gegenüber Leistung kann auch hier Anpassung sein, etwa weil die betroffene Person dauerhafte Konflikte vermeiden möchte. Allerdings ist festzustellen, dass auch Anpassung ihren Preis hat: Wie schon im Falle Doris Freund deutlich wurde, kann daraus ein

psychischer wie auch ein körperlicher Leidensprozess resultieren, der dauerhaft nur durch eine Aufgabe der Anpassung oder ein Wechsel in ein soziales Milieu geheilt werden kann, welches die Persönlichkeit der begabten Person respektiert und Interessen mit ihr teilt. Bei Peter Weber erfolgte der Kontakt mit einem solchen Milieu im Rahmen der Studienstiftung sowie der Freizeitgruppe für Kinder, denen eine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben wird, Doris Freund hat ein solches Milieu zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht gefunden.

Bei Monika Hebenstrick, bei der ständige soziale Desintegration zu einem stark defizitären Selbstbild führte, fand der Leidensprozess in einem Suizidversuch seinen Höhepunkt.

8.2.2.2 Beobachtende Haltung

Eine ‚beobachtende‘ Haltung des sozialen Umfelds zu Bildung und Leistung kann im Rahmen einer schulpädagogischen Tätigkeit wohl kaum dauerhaft gegeben sein. Wenn Lehrer sich nicht gegen Leistungen von Schülern stellen oder diesen durch Förderungen jeglicher Art Anerkennung verleihen, so ist eine Position dazwischen, also eine Beobachterhaltung, immer im Blickpunkt darauf zu sehen, dass sie als pädagogisch Professionelle nach Ablauf einer bestimmten Zeitspanne intervenieren, etwa durch Fördermaßnahmen aufgrund von guten oder auch von schlechten Leistungen (vgl. GIESECKE 2002, S. 398).

Eine ‚beobachtende‘ Haltung zu Leistungen seitens ihres sozialen Umfeldes beschreibt Doris Freund, wenn sie die Feststellung der Dorfbewohner, dass sie anderen in einigen Dingen voraus ist (vgl. Interview Doris Freund, Zeile 118f.), erwähnt. Mit diesem Vergleich erfolgt gleichzeitig eine binäre Schematisierung, indem Doris Freund als Person mit ihren Leistungen von ‚Anderen‘ abgegrenzt wird.

8.2.2.3 Kooperative Haltung

Franziska Janssen verdeutlicht eine kooperative Haltung des außerschulischen und außerfamiliären Umfelds bezüglich Leistung, wenn sie die Reaktion von

Bekanntem mit den Worten „Mensch du bist doch gut genug für das Gymnasium“ wiedergibt. In dieser quasipädagogischen Empfehlung spiegelt sich gleichzeitig auch die begrenzte Handlungsfähigkeit dieses Milieus wider: Im Gegensatz zu Schule und Elternhaus hat es keinen explizit pädagogischen Auftrag zu erfüllen, was unmittelbare Konsequenzen für die besonders begabte Person nach sich ziehen würde. Aufgrund dessen kann es positive Einschätzungen lediglich deskriptiv formulieren, ohne daraufhin Ansprüche zu erheben, dass seine Beobachtungen auch umgesetzt werden. Wenn auch ohne pädagogische Konsequenz, so kann ein derartiger Ausspruch dennoch das Selbstwertgefühl der begabten Person beflügeln (vgl. MEYER 1984, S. 27).

Eine kooperative Haltung in Bezug auf Leistung und Förderung im Rahmen von Bildungseinrichtungen ist anzunehmen, da die Schule jener Ort ist, wo Leistungsstreben in den Mittelpunkt gestellt wird. Kooperation im Hinblick auf Leistung durch das Lehrpersonal im Rahmen des schulischen Umfelds wurde durch die biografische Erzählung von Doris Freund in aller Detailliertheit deutlich. Hierbei zeigte sich auch, dass die oppositionelle Haltung der Eltern durch die schulischen Fördermaßnahmen integrativen Charakters ein Stück weit abgefangen werden konnte. Allerdings spricht sie in ihrer Erzählung ausschließlich die Kooperationsbereitschaft bei positiver Leistungshaltung an. Wie das Lehrpersonal auf das Absinken der Leistungen reagierte und ob es einlenkte, bleibt offen.

8.2.3 Zuschreibung einer ‚Hochbegabung‘

Im Hinblick auf den verschiedentlichen Umgang mit der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ ist besonders interessant, wann und auf welche Weise die Zuschreibung erfolgt. So kann zwischen einer lebensweltlichen Zuschreibung, einer formalen Zuschreibung anhand eines zertifizierten Testverfahrens, einer Zuschreibung infolge von Eigeninitiative oder Fremdbestimmtheit, einer Zuschreibung in der Kindheit und im Erwachsenenalter sowie einer Selbstzuschreibung und einer Fremdzuschreibung unterschieden werden.

Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen den einzelnen Dimensionen sowie um Wiederholungen zu vermeiden, werde ich mich im Folgenden auf die

Darstellung der lebensweltlichen und der formalen Zuschreibung beschränken und in diesem Kontext die anderen Dimensionen verdeutlichen.

8.2.3.1 Lebensweltliche Zuschreibung

In der Regel erfolgt die lebensweltliche Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ zeitlich vor einer formalen Zuschreibung. Sie kann sowohl durch Schule, Elternhaus, Peers und durch die betreffende Person selbst erfolgen. Eine lebensweltliche Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ ist die Folge von Beobachtungen, die schließlich gegenüber der besonders begabten Person ausgesprochen werden. In der Regel fällt dabei nicht der Begriff der ‚Hochbegabung‘. Die besonders Begabten entwickeln dadurch das Selbstbild, besonders begabt zu sein, nicht aber das Selbstbild als ‚hochbegabte‘ Person. Zumindest in Bezug auf Kinder, denen keine ‚Hochbegabung‘ zugeschrieben wurde, deren Intelligenz sich aber dennoch im entsprechenden IQ-Bereich befand, ist festzustellen, dass sie im Gegensatz zu jenen, die mit einer ‚Hochbegabung‘ etikettiert wurden, keine besonderen Auffälligkeiten und Schwierigkeiten zeigten. Auch die Eltern jener Kinder schätzten dies so ein. Wie bereits im Kontext der elterlichen Haltung zu Leistung und Förderung aufgezeigt, wiesen diese Eltern eine geringere Leistungsorientierung auf als Eltern von Kindern, denen eine ‚Hochbegabung‘ diagnostiziert wurde. Für das Selbstbild der Kinder hat dies zur Folge, dass sie ein geringeres Selbstwertgefühl und mehr Ängste als Kinder aufwiesen, die als ‚hochbegabt‘ eingestuft wurden (vgl. ROHRMANN/ROHRMANN 2005, S. 120).

Die lebensweltliche Zuschreibung kann sowohl im Kindheits- wie auch im Erwachsenenalter erfolgen.

Fördermaßnahmen im Rahmen von Bildungseinrichtungen, die aus einer rein lebensweltlichen Zuschreibung resultieren, haben oftmals integrativen Charakter: Die betreffenden Schüler werden im Rahmen ihres gewohnten sozialen Milieus unterstützt und gefördert. Doris Freund beschrieb dies in ihrer Erzählung damit, dass sie von einer Grundschullehrerin durch zusätzliche Aufgaben gefördert wurde; oder auch damit, dass ein Lehrer bei den Eltern dafür eintrat, dass sie ein Instrument erlernen sollte. Monika Hebenstrick, die in Mathematik aufgrund ihrer

schlechten Schulleistungen Nachhilfeunterricht erhielt, ging in diesem Nachhilfeunterricht aufgrund von Aufgaben, die über das normale Maß hinausgehend gestellt wurden, auf:

- 1 M: dann hat er mich beim Studienkreis angemeldet zur Mathenachhilfe ((lacht
2 kurz auf))
3 I: mhm
4 M: da bin ich dann aber auch gerne hingegangen weil die mir dann auch noch
5 so andere Aufgaben gegeben hat und ehm die Frau die war dann ganz
6 überrascht dass ich da so schnell war die hat mir das dann einmal erklärt
7 wie das geht mit diesen eh Unbekannten und dann habe ich das gelöst und
8 da hat sie sich gewundert dass das so toll klappt naja und dann hat die
9 mir noch mehr Aufgaben gegeben und sie konnte sich dann in der Zeit mit
10 den anderen Schülern beschäftigen da waren immer noch so ein zwei
11 andere
12 I: aha
13 M: ich glaube ich war ein Jahr oder so dann im Studienkreis oder ein halbes
14 Jahr

Dieser oftmals integrative Charakter von Fördermaßnahmen infolge einer lebensweltlichen Zuschreibung kann einerseits dadurch bedingt sein, dass die Legitimation zu speziellen Fördermaßnahmen, die die betreffende Person aus der Masse der Anderen hervorhebt (wie etwa bei einem Klassensprung), nicht gegeben ist. Zur Einleitung eines Klassensprungs versuchen daher pädagogische Fachkräfte oftmals anhand eines psychologischen Testverfahrens abzuklären, ob sich die Zuschreibung als korrekt erweist. In dem Fall wird durch die formale Zertifizierung erst die Legitimation für eine besondere Förderung eingeholt. Dieses Verfahren wird in Peter Webers Erzählung besonders gut deutlich. Andererseits können aber auch – und dieser Umstand ist für die Entwicklung des Begabungsselbstbildes des Kindes wesentlich entscheidender – integrative Fördermaßnahmen die Folge einer ablehnenden Haltung gegenüber separativer Fördermaßnahmen durch die Eltern sein.

Personen, die sich eine ‚Hochbegabung‘ eigeninitiiert zuschreiben (lassen möchten), sind in der Regel erwachsen. Dies ist einerseits durch die Tatsache bedingt, dass sie als Erwachsene im Gegensatz zum Kindesalter selbstbestimmt entscheiden können, was sie für sich akzeptabel finden und was nicht, andererseits aber liegt dem auch der Fakt zugrunde, dass sich Kinder in der Regel nicht aus Eigenmotivation heraus mit Konstrukten wie Intelligenz und ‚Hochbegabung‘ beschäftigen. Das Beispiel von ROHRMANN & ROHRMANN (2005, S. 115) eines

‚hochbegabten‘ Erstklässlers, der seine Mutter infolge eines schulischen Projektes zum Thema ‚Begabtenförderung‘ fragt, was denn eigentlich ‚Hochbegabung‘ sei, verdeutlicht dies.

Der eigeninitiierten, lebensweltlichen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ geht die Wahrnehmung von Andersartigkeit auf Basis von Vergleichsprozessen mit der Umwelt voraus. Diese kann mit einem hohen Selbstwertgefühl einhergehen: Die betreffende Person kann so sehr von einer bestehenden ‚Hochbegabung‘ überzeugt sein, dass sie es nicht für nötig hält, diese überprüfen zu lassen. So im Fall von Boris von Seelscheidt, der sich bei mir für ein Interview zur Verfügung stellte, jedoch keinen zertifizierten Test nachweisen konnte. Zwar wurde er im Rahmen seiner Schulzeit einmal getestet, aus diesem Test folgten jedoch weder ein Nachweis über die Höhe seiner Intelligenz noch Fördermaßnahmen. Dies kann neben der Tatsache, dass er auch bei der Bundeswehr infolge eines Wahrnehmungstests bevorzugt eingestellt worden wäre, zu einem positiven Begabungsselbstbild bei ihm beigetragen haben. Im Interview wies er auf eine Reihe von Merkmalen hin, durch die er sich seiner Ansicht nach von anderen unterscheidet. Hier eine beispielhafte Schilderung:

- 1 B: ich bin dann dort im Großhandel untergekommen (Groß?)
2 Großzubehörgrößhandel
3 I: mhm
4 B: als Lagerarbeiter (-) dann habe ich gewechselt nach wenigen Monaten
5 sechs sieben Monaten zu einem Glasgrößhandel
6 I: mhm
7 B: (ich habe aber?) dieses mundgeblasene Glas für die Kirchenfenster hat der
8 ve verkauft das größte Lager in Deutschland dieses bunte Zeug und da
9 habe ich da unten dann auch im Lager auch Beratung gemacht für die
10 Kundschaft () //Anmerkung: **Stuhl Rücken am Nachbartisch** ich habe
11 nach einem Jahr sogar auch die Farbunterschiede gesehen die sind nämlich
12 sehr gering
13 I: mhm
14 B: also wir hatten sechshundert Farben auf Lager stellen Sie sich vor
15 sechshundert verschiedene Farben
16 I: mhm
17 B: und die Hütte kann dreitausend verschiedene Farben herstellen .. so nach
18 eineinhalb Jahren war es dann so und heute noch wenn ich in die Kirche
19 gehe weiß ich immer noch einige der Nummern der Farbnummern
20 I: ((lacht kurz auf))
21 B: eh obwohl das ja jetzt über zwanzig Jahre her ist
22 I: mhm
23 B: das hat mir Spaß gemacht aber war mir zu wenig

Die lebensweltliche Zuschreibung ist im Gegensatz zur formalen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ unverbindlich, das heißt, dass sie zu anderer Zeit und an anderen Orten nicht unbedingt erfolgt. So ist es möglich, dass einer Person über längere Zeit ein besonderes Geschick im Umgang mit Zahlen zugesprochen wird, was jedoch just dann abnimmt, wenn jene Person dieses Geschick nicht mehr zeigt (aus welchen Gründen auch immer).

8.2.3.2 Formale Zuschreibung

Im Falle einer formalen Zuschreibung würde man jener als ‚hochbegabt‘ etikettierten Person, die ihr Geschick im Umgang mit Zahlen nicht mehr zeigt, vielleicht fehlende Motivation oder Unterforderung unterstellen. Die zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ würde damit jedoch nicht angefochten werden. Das Etikett der ‚Hochbegabung‘ haftet somit ‚lebenslanglich‘ an der betroffenen Person – vorausgesetzt, das soziale Milieu weiß um diese Etikettierung.

Derartige, im Beispiel deutlich gewordene Erklärungsansätze im Kontext einer formalen Zuschreibung machen zugleich auch deutlich, dass bei einer formalen Zuschreibung die Gefahr besteht, die ‚Hochbegabung‘ für sämtliche Fehlentwicklungen und wahrgenommenen Besonderheiten verantwortlich zu machen (vgl. ROHRMANN/ROHRMANN 2005, S. 125). Dies wird beispielsweise bei Franziska Jansen deutlich, die ihre Hitzeempfindlichkeit nach der Lektüre des Buches „Jenseits der Norm - hochbegabt und hoch sensibel?“ von ANDREA BRACKMANN (2005) in den Kontext der ‚Hochbegabung‘ stellt:

- 1 F: oder auch eh die Sache die Brackmann in ihrem Buch erwähnt mit der ehm
2 Empfindlichkeit notorischen Überempfindlichkeit eh ich bin zum Beispiel
3 sehr lärmempfindlich
4 I: mhm
5 F: also so an Sylvester sieht man mich nicht draußen rumhüpfen ((lacht auf))
6 I: ((lacht auf))
7 F: unter dem Feuerwerk das ist einfach nicht mein Ding
8 I: mhm
9 F: e:hm oder auch Hitze Hitzeempfindlichkeit genau also wenn ich was aus
10 dem Backofen rausnehme also ich brauch dann zwei oder drei eh
11 Topflappen
12 I: mhm

- 13 F: in jeder Hand ((lacht auf))
14 I: mhm
15 F: das sind halt plötzlich Sachen die mir auffallen so wo sonst die anderen
16 immer gesagt haben stell dich nicht so an
17 I: mhm
18 F: und wo ich dann gedacht habe bin ich jetzt unnormal oder was ehm jetzt
19 weiß ich eben womit das zusammen hängen könnte

In dem Fall handelt es sich jedoch um eine harmlose Ursachenerklärung. Schlimmer ist, wenn die mit einer ‚Hochbegabung‘ etikettierten Person aus einer zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ schließt, dass sie nicht zu lernen habe oder sich Fehlleistungen in Schule (oder aber auch Beruf) nicht mit defizitären Lernstrategien, sondern allein aufgrund der Tatsache, dass sie ‚hochbegabt‘ sei, erklärt (vgl. ROHRMANN/ROHRMANN 2005, S. 123f.).

Eine formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ erfolgt, sofern sie nicht eigeninitiativ von der Person initiiert wurde, die damit etikettiert werden soll, im Rahmen von Routinepraktiken in Institutionen sowohl im Kindes- wie auch im Erwachsenenalter. Dabei dient sie gewöhnlich der Legitimierung von besonderen Fördermaßnahmen oder der generellen Einstufung von Leistung. Nicht immer müssen die Getesteten vor dem Test davon erfahren, dass es sich um einen Intelligenztest handelt. So kann ein weiteres Mal Franziska Janssen zitiert werden, die im Rahmen einer Berufsberatung zu einem Eignungstest aufgefordert wurde, der sich schließlich als IQ-Test entpuppte:

- 1 F: ich wusste zuerst auch gar nicht so das oder habe (nicht so richtig?) was da
2 auf mich zukommt (-)
3 I: mhm
4 F: bin dann hingefahren eh beziehungsweise vielmehr musste vorher einige
5 der Tests schon zu Hause machen und einsenden zur Auswertung und
6 dann bin ich einen Tag mal hingefahren habe dann meine Tests gemacht
7 die sich dann eben als offizielle Intelligenztests herausgestellt haben
8 ((lacht auf))
9 I: mhm
10 F: quasi

Dieses Beispiel der ‚unfreiwilligen‘ fremdinitiierten Zuschreibung im Erwachsenenalter ist von jenen zu differenzieren, die sich eine ‚Hochbegabung‘ bewusst zuschreiben:

Geht man davon aus, dass der Mensch grundsätzlich nach Erhöhung des Selbstwerts strebt, so ist eine eigeninitiierte und zugleich formale Zuschreibung

gut nachvollziehbar. Allerdings kann daraus auch geschlussfolgert werden, dass derjenige, der sich eine ‚Hochbegabung‘ eigeninitiativ zuschreibt, zuvor keine Bestätigung seines Selbstwertes gefunden hat (vgl. MEYER 1984, S. 27). Dies würde auf die eingangs erwähnte Möglichkeit zutreffen, dass die Teilnahme an einem Testverfahren als Mittel der Problemlösung dienen könnte, allerdings nicht, wenn die Teilnahme aus Neugierde heraus motiviert war. In dem Fall ist die Teilnahme am Testverfahren unabhängig vom Selbstbild zu betrachten.

Umgekehrt zu der Frage, welches Selbstbild eine eigeninitiierte und formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ begünstigen könnte, verhält es sich mit der Frage, welche Auswirkungen eine formale Etikettierung von ‚Hochbegabung‘ hat. Bezüglich der formalen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ im Kindesalter wurde bereits bei Peter Weber deutlich, dass die Zuschreibung den Zutritt zu bestimmten sozialen Kreisen wie der Freizeitgruppe für ‚Hochbegabte‘ bedingte, was anderen Kindern in seiner Umgebung verwehrt blieb. Die separative Förderkarriere infolge einer formalen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ könnte neben der möglichen Übernahme von Klischees über ‚Hochbegabte‘ in Bezug auf Andersartigkeit ein Grund dafür gewesen sein, weshalb er sich als andersartig wahrgenommen hat.

Neben der durch die lebensweltliche Zuschreibung hervorgerufenen und in Kapitel 8.2.2.3 deutlich gewordenen, möglichen Stärkung des Selbstbildes durch die lebensweltliche Zuschreibung ist auch ein negativer Effekt möglich: Die mit der lebensweltlichen Zuschreibung zugleich erfolgte binäre Schematisierung kann zu einer Überhöhung des Selbstbildes gegenüber anderen führen, die sich bei Doris Freund und auch bei Peter Weber in der fehlenden Akzeptanz von Vorgesetzten zeigte.

Mit der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ geht jedoch nicht nur ein verändertes Selbstbild, sondern auch ein verändertes Fremdbild einher. So kann aufgrund einer formalen Zuschreibung ein Druck bei der besonders begabten Person entstehen, den Erwartungen an einen ‚Hochbegabten‘ gerecht werden zu müssen (vgl. ROHRMANN/ROHRMANN 2005, S. 116f.). Von welchen Erwartungen der Betroffene dabei ausgeht, kann sehr unterschiedlich sein. Wie im folgenden

Kapitel verdeutlicht werden soll, stehen Selbst- und Fremderwartungen in einem komplexen Wechselverhältnis zueinander.

8.2.4 Umgang mit Erwartungen im Zuge der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘

Mit der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ sind (wie bereits vereinzelt deutlich wurde) bestimmte Erwartungen des Umfelds an die betreffende Person verbunden, denen diese entweder entsprechen kann oder eben nicht. Vereinfacht dargestellt erfolgt die Identitätskonstruktion anhand von Interaktionen mit dem sozialen Umfeld. Dabei sieht sich das Individuum mit Erwartungshaltungen an seine Person konfrontiert, die es subjektiv interpretiert (vgl. KRAPPMANN 2005, S. 41) und auf die schließlich eine der Interpretation entsprechende individuelle Reaktion folgt, worauf wiederum das Umfeld entsprechend reagiert (vgl. KRAPPMANN 2005, S. 11).

In der Kindheit und somit in der Lebensphase, in der Personen durch die Familie sowie durch Bildungsinstitutionen explizite Rückmeldungen auf ihre Fähigkeiten erhalten haben, werden diese maßgeblich von drei unterschiedlichen Erwartungssystemen geprägt: Den Erwartungen des Elternhauses, der Schule sowie der Peers. Zusätzlich erfolgen Reaktionen aus dem sozialen Umfeld auf die Person, etwa durch Nachbarn (wie es bei Doris Freund deutlich wurde) oder Bekannte (im Fall Franziska Janssen), die der betreffenden Person Rückmeldungen über ihre Fähigkeiten geben können. Wie unterschiedlich die Erwartungen dieser einzelnen Bezugssysteme aussehen können, das wurde bereits in Kapitel 8.2 „Dispositionen im Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘“ deutlich.

Im Erwachsenenalter nimmt die Bedeutung der Erwartungen einzelner Bezugsgruppen für das Individuum nach einem vollendeten Sozialisationsprozess in der Regel ab – an ihre Stelle tritt dann die Interaktion zwischen dem einzelnen Individuum und dem gesamtgesellschaftlichen Bild von ‚Hochbegabten‘, das es interpretiert und infolge dieses Interpretationsprozesses bei sich zu verwirklichen versucht.

Im Gesamten betrachtet sind die Erwartungshaltungen des sozialen Umfelds und die Erwartungshaltungen des Individuums an sich selbst abhängig von jenen gesellschaftlichen Einstellungen zu Begabungen, die wiederum im Kontext von historischen und kulturellen Entwicklungen stehen (vgl. SPINATH 2001, S. 12f.).

Unter anderem aus den unterschiedlichen Erwartungshaltungen formiert sich Identität: Dabei muss die Person versuchen, den unterschiedlichen Erwartungen zu entsprechen und darüber hinaus seine, durch verschiedene Rollen in anderen Interaktionssituationen hervorgebrachten, individuellen Elemente einzubringen, die es gleichzeitig von anderen unterscheidet. Zusätzlich zu diesen sozialen Erwartungshaltungen muss seine aktuelle Identität jedoch auch zu der bereits im Lebensablauf vollzogenen passen, so dass eine Kontinuität der Biografie gewährleistet bleibt (vgl. KRAPPMANN 2005, S. 74f.). Gelingt ihm das, so kann dies nach Krappmann als „*Identitätsbalance*“ (KRAPPMANN 2005, S. 81) bezeichnet werden.

Die mit einer Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ etikettierten Personen stehen vor der schwierigen Aufgabe, alle mit der Zuschreibung in Verbindung stehenden Erwartungshaltungen des sozialen Umfelds und ihre Erwartungshaltungen an sich selbst so miteinander zu vereinbaren, dass die Berücksichtigung individueller Interessen nicht zu kurz kommt.

In der folgenden Abbildung sollen die Interaktionen unterschiedlicher Erwartungssysteme verdeutlicht werden. Die grau hinterlegten Bereiche kennzeichnen dabei jene Systeme, die im Erwachsenenalter gewöhnlich entfallen. Stattdessen tritt dann die Erwartungshaltung an die eigene Person, respektive der gesellschaftlichen Perspektive auf besondere Begabungen, in den Vordergrund. Besonders bedeutsam ist, dass der subjektive Interpretationsprozess mit einbezogen wird. Das bedeutet, dass die Erwartungen eines Interaktionspartners nicht zwangsläufig von seinem Gegenüber in der beabsichtigten Intention verstanden werden: Dies konnte bereits in der Analyse des ersten Eckfalls aufgezeigt werden, in der deutlich wurde, dass für Doris Freund eine ‚Hochbegabung‘ unvereinbar mit dem Familienleben zu sein schien. Diese aus der Normalformerwartung des Erfolgs von ‚Hochbegabten‘ interpretierte Erwartung ist gesellschaftlich nicht intendiert.

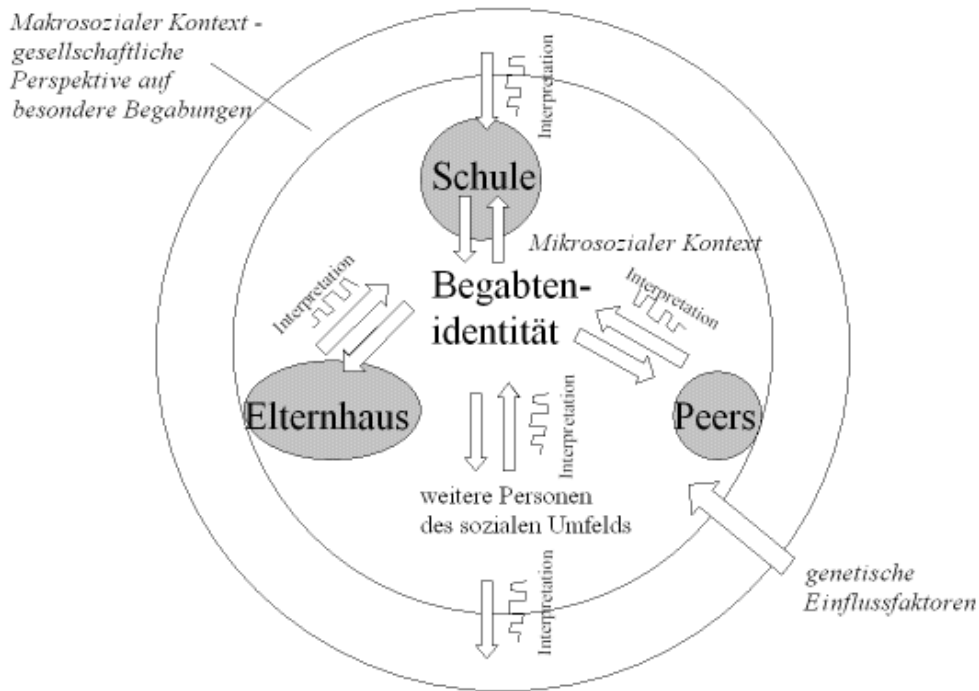


Abbildung 5: Die Identitätsformation anhand sozialer Interaktionsprozesse⁷²

Möglicherweise nimmt die besonders begabte beziehungsweise die als ‚hochbegabt‘ etikettierte Person Abweichungen von diesen Erwartungen negativ wahr; in diesem Fall versucht sie Strategien, wie etwa Anpassung zu entwickeln, um diese zu umgehen. Dadurch kann es ihr gelingen, die Abweichungen ganz oder ein Stück weit zu beseitigen. Vielleicht gelingt es ihr jedoch auch nicht, und sie sieht sich weiter mit Erwartungen konfrontiert, die sie nicht erfüllen kann, was beträchtliche Konsequenzen auf das Selbstbild nach sich zieht. Oder aber die betreffende Person nimmt sie positiv und als nicht sehr gravierend wahr.

Nachstehend sollen die Dimensionen der Abweichung sowie der fehlenden Abweichung von den Erwartungen des sozialen Umfelds oder gegebenenfalls der Person an sich selbst näher erläutert werden.

8.2.4.1 keine Abweichung von Erwartungen an einen ‚Hochbegabten‘

Die Dimension ‚keine Abweichung‘ gibt es im eigentlichen Sinne gar nicht. Naturgegeben sind Menschen unterschiedlich, und wie es in dieser Arbeit deutlich wurde, trifft dies auch auf besonders begabte Personen mit und ohne formale

⁷² Quelle: eigene Darstellung

Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ zu. Dennoch passen sich Menschen unter bestimmten Umständen dermaßen an gesellschaftliche Erwartungen beziehungsweise an die Erwartungen ihres Umfelds an, so dass schließlich keine oder sehr geringe Abweichungen von diesen festgestellt werden können (vgl. KRAPPMANN 2005, S. 57). Abgesehen von einer ‚zwangsweise‘ Anpassung an die Erwartungshaltungen der Anderen besteht die Möglichkeit, dass sich ihr Identitätsentwurf mit jenen Erwartungen deckt oder zumindest ohne Vernachlässigung der persönlichen Merkmale (wie etwa bis zum Zeitraum der Zuschreibung vorhandene Interessen) vereinen lässt. In dem Fall kann nicht von einer notwendigen Anpassung, sondern vielmehr von einer Passung zwischen Identitätsformation und Erwartungshaltungen gesprochen werden.

In der Analyse des zweiten Eckfalls (Peter Weber) wurde deutlich, wie eine Person infolge der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ unter Druck geraten kann, sich anpassen zu müssen und darüber hinaus die eigene Individualität beinahe aufgibt. Das durch die Übernahme der Erwartungshaltungen an ‚Hochbegabte‘ erzeugte Gefühl, anders als die Anderen zu sein und das darin enthaltene desintegrierende Moment durch die Erwartung von Andersartigkeit, welches die Person mit der Übernahme jener Erwartungshaltungen gerade vermeiden wollte, führt bei Peter Weber zu einer ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘. Diese Verlaufskurve beginnt mit der formalen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ und kann erst infolge eines Wandlungsprozesses, der maßgeblich durch die Konfrontation mit einem Milieu beeinflusst wird, welches ihn als ‚gewöhnlichen‘ Studenten wahrnimmt und nicht um die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ weiß, aufgelöst werden. Zur etwa gleichen Zeit erlebt er im Rahmen seiner Stipendiatenschaft in der Studienstiftung, dass es Menschen gibt, die Intellekt, Einstellungen und Interessen mit ihm teilen (Normalitätserfahrung). Diese Erfahrung lässt Peter Weber schließlich seine Anpassung an divergierende Erwartungshaltungen bewusst werden und bestärkt ihn schließlich darin, den ‚eigenen‘ Interessen zu folgen. Dennoch lässt er die Erwartungshaltungen seines Umfelds nicht außer Acht (wie etwa sein Wunschberuf des ‚Richters‘ zeigt, den auch der Vater anstrebte). Ihm ist die Identitätsbalance gelungen.

Auch Jörn Schmitz gelingt die Identitätsbalance: Er fühlt sich gut integriert, mit besonderen Erwartungshaltungen aufgrund seiner Zuschreibung von

‚Hochbegabung‘ scheint er zu keiner Zeit konfrontiert gewesen zu sein. Bei ihm erfolgte die formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ im Erwachsenenalter. Somit waren besondere Erwartungshaltungen infolge der Zuschreibung erst spät möglich – sofern er seinem Umfeld jene Zuschreibung überhaupt mitteilte. Eine Bestätigung seiner besonderen Begabung erhielt Jörn Schmitz in vielfacher Hinsicht, wie aus dem folgenden Transkriptausschnitt hervorgeht:

- 1 J: Ende der ersten Klasse wurde mir halt gesagt ich soll gleich in die Dritte (-
2) was ich dann einfach nicht gemacht hab weil ich vom ehm ich sag mal
3 vom Kopf her nicht so weit war&vom eh von der sozialen Interaktion war
4 ich überhaupt nicht so weit
5 I: mhm
6 J: dass ich mit noch älteren hätte zusammengebracht werden können (-)
7 I: mhm
8 J: in der zweiten Klasse hätte ich in die vierte wechseln sollen .. und da
9 wieder war definitiv richtig dass ich nicht gewechselt bin weil ich glaube
10 da wäre ich komplett untergebuttert worden
11 I: mhm
12 J: was schon immer war ich habe dann eigentlich auch immer Freunde
13 gefunden .. weil dadurch .. dass ich (irgendwie schneller?) gelernt hatte
14 oder fertig war habe ich oft anderen so solche Sachen erklärt und
15 irgendwie dadurch auch Freunde gemacht (.) und irgendwie war wenn was
16 zur Entscheidung anstand oder so hatte ich auch die Ideen und wenn ich
17 mich dann getraut hatte die zu sagen wurden die oft auch aufgegriffen
18 I: mhm
19 J: also irgendwie war ich dann jetzt nicht der super beliebte Mitschüler aber
20 eigentlich allseits akzeptiert (-)
21 I: mhm
22 J: m:hm wurde auch (fast?) zum Klassensprecher gewählt und solche Sachen

Deutlich wird hier auch, dass die Leistungsstärke von Jörn Schmitz nicht zwangsweise auf Ablehnung bei den Mitschülern stoßen muss, sondern ganz im Gegenteil, auch positiv angenommen werden kann. Diese positive Haltung zu Leistungen in seinem Umfeld verhinderte möglicherweise eine Verschleierung der eigenen Fähigkeiten und somit auch der eigenen Identität, was etwa im Fall von Doris Freund mitunter zur ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ beitrug.

Jörn Schmitz hatte zwar dennoch aufgrund seiner Schüchternheit Schwierigkeiten, soziale Kontakte zu knüpfen; diese konnte er jedoch im Pubertätsalter durch die Ausprägung eines bestimmten Verhaltens beseitigen:

- 1 J: ich bin dann aufs Gymnasium gewechselt (,) war auch in {X-Stadt} (5sek)
2 u:nd war auch erstmal sehr befremdlich ich hatte immer noch die Phase
3 wo ich mich unwohl gefühlt hab in der Schule&wo ich ich bin nicht gerne

- 4 hingegangen
5 I: mhm
6 J: auch nach wie vor immer ziemlich viel gekränkt (-) m:hm hatte es
7 schwer wirklich wirklich dicke Freunde zu finden
8 I: mhm
9 J: m:hm so die ersten Jahre waren irgendwie eh da habe ich den Unterricht so
10 mitgenommen und irgendwie versucht immer so .. soviel zu tun dass ich
11 mitkomme aber nicht mehr als nötig
12 I: mhm
13 J: und das:s lief auch gut es war (also von Noten?) eher so
14 Durchschnittsbereich (-) oft () ich sage mal so so vom Durchschnitt 3,0
15 war irgendwie so die ersten Jahre auf dem Gymnasium so meine
16 Hausnummer
17 I: mhm
18 J: weil ich mit vielen Fächern einfach nicht viel anfangen konnte so Kunst
19 und Musik da war ich immer ziemlich schwach
20 I: mhm
21 J: dafür war das halt () in Mathe oder so war ich dann halt immer sehr stark
22 I: mhm
23 J: so dass sich das dann irgendwie ausglich
24 I: mhm
25 J: m:hm geändert hat sich das eigentlich so als ich vielleicht so fünfzehn
26 sechzehn war (-) da hatte ich meine Schüchternheit hatte ich zwar immer
27 noch ziemlich (-) aber ich hatte mir irgendwie einen Sarkasmus und eine
28 gewisse Schlagfertigkeit angeeignet m:hm dadurch kriegten relativ schnell
29 die Leute mit oh es ist durchaus richtig was der sagt (-) mhm da kommt
30 auch irgendwie dass irgendjemand am Boden lag vor Lachen (-) ehm dass
31 ich dadurch eigentlich auch überall eingeladen war und durchaus gerne
32 gesehen
33 I: mhm
34 J: m:hm und dann hatte ich so gemerkt ok wenn ich in einer gewissen Weise
35 diese Rolle spiele (-) nicht den Kaspar aber irgendwie mal einen Spruch
36 raushaue
37 I: ja
38 J: dass das gut ankommt und dass ich damit einfach akzeptiert bin (das war
39 ok?)
40 I: mhm
41 J: und dadurch () Schüchternheit () war weg oder ließ stark nach sagen wir's
42 so

Aus der Sequenz wird ersichtlich, dass er unter seiner Schüchternheit lange Zeit litt, schließlich jedoch ein Verhalten entwickelte, dessen Akzeptanz und positive Annahme er schon bald in seinem Umfeld spürte und welches ihm schließlich das Selbstbewusstsein gab, mit dem er letztlich auch die Schüchternheit überwinden konnte. Diese Schilderung veranschaulicht, dass Identitätskonstruktion feinfühlig auf die Interaktion mit dem Umfeld abgestimmt ist, an dessen Erwartungshaltung sich Individuen unter Einbringen von individuellen Elementen anzupassen

versuchen. Erst, wonach Jörn Schmitz dieser Prozess gelungen ist, findet sein persönliches Leiden sein Ende.

8.2.4.2 Abweichung von Erwartungen an einen ‚Hochbegabten‘

Nicht jedem gelingt es, eine Passung zwischen eigenen Persönlichkeitsmerkmalen sowie Interessen und den Erwartungen der Umwelt herzustellen. Die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ kann diese Schwierigkeit noch verstärken. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn das Umfeld - oder die betreffende Person selbst - Erwartungshaltungen an ‚Hochbegabte‘ hat, die nicht mit der bisherigen Biografie desjenigen übereinstimmen. Umdeutungen, Verschleierungen und zwanghafte Anpassung an die vermeintlichen Erwartungshaltungen ohne Berücksichtigung individueller Interessen und Biografieverläufe können die Folge sein.

In den folgenden Erzählsequenzen aus dem Interview von Franziska Janssen wird deutlich, wie sie den gesellschaftlichen Erwartungen an eine ‚Hochbegabte‘ im Zuge einer Umdeutung nachzukommen versucht:

- 1 F: also ich bin vielleicht nicht schlecht in meinem Beruf ich stelle mich nicht
2 schlecht an oder so
3 I: mhm
4 F: a:ber eh das deutsche Steuerrecht das wird auch immer unlogischer
5 I: mhm
6 F: und ehm für mich muss alles immer irgendwo logisch sein
7 I: mhm
8 F: und das ist im Steuerrecht leider nicht so ((lacht kurz auf))
9 I: ((lacht kurz auf))
10 F: vielleicht wäre ich besser irgendwas geworden wo ich mit
11 Naturwissenschaften zu tun hätte ((lacht auf))
12 I: ((lacht auf))
13 F: da ließe sich das alles leichter erklären

An anderer Stelle im Interview heißt es dazu weiter:

- 1 F: ich habe im Forum schon auch Leute gehört die haben zum Teil schon ihre
2 vierte fünfte Berufsausbildung hinter sich
3 I: mhm
4 F: alle zwar mit Erfolg und un mit gutem Erfolg abgeschlossen aber sie
5 scheinen trotzdem nicht so besonders glücklich zu sein

- 6 I: mhm
7 F: und von daher denke ich mir ey lohnt sich der Aufwand überhaupt
8 I: mhm
9 F: weil eh ich kann jetzt in diese Richtung gehen aber da eh in zehn Jahren
10 sitze ich vielleicht wieder so da und bin wieder so unzufrieden
11 I: mhm
12 F: von daher m muss man echt schauen eh ob sich das überhaupt lohnt dass
13 man sich für eine andere berufliche Richtung entscheidet
14 I: mhm
15 F: das man sagt ja das interessiert mich das will ich jetzt
16 machen weil wie gesagt in zehn Jahren kann ich wieder so
17 da sitzen
18 I: mhm
19 F: und mich fragen wie geht es weiter und von daher könnte
20 man sich vielleicht auch den ganzen Aufwand sparen und sagen ja ich
21 bleib jetzt in dem Beruf und versuche zumindest in meiner Freizeit mir
22 was als Hobby zuzulegen was mich dann entsprechend befriedigt
23 I: mhm
24 F: eh intellektuell gesehen jetzt ne

Deutlich wird, dass Franziska Janssen ihre intellektuellen Fähigkeiten betont, die sie ihrer Meinung nach in ihrem zum Interviewzeitpunkt gegenwärtigen Beruf der Steuerfachangestellten nicht ausleben kann. Eine berufliche Umorientierung hatte sie jedoch ursprünglich nicht wegen ihres Intellekts, sondern wegen möglichen beruflichen Veränderungen aufgrund einer etwaigen Kündigung durch ihre Arbeitgeber in Erwägung gezogen, wie sie an anderer Stelle des Interviews erläutert:

- 1 F: aber was zum Beispiel kein Betriebsgeheimnis ist ist dass mein ehm ich
2 habe zwei Chefs (,) und der ältere davon wird jetzt vierundsechzig heuer
3 I: mhm
4 F: und ich kenne ihn ja jetzt lange genug um sagen zu können also wenn es
5 nicht unbedingt sein muss macht der über fünfundsechzig nicht weiter
6 I: mhm
7 F: und dann geht es natürlich schon los ja hm (-) wird das Büro weitergeführt
8 wenn ja wie oder wird es verkauft oder und behälst du dann überhaupt
9 deinen Arbeitsplatz
10 I: mhm
11 F: es wird sicher der ein oder andere gehen weil die meisten die dort sind
12 sind auch schon länger dort wie ich und älter
13 I: mhm
14 F: und von den ganzen sozialen Gesichtspunkten her einfach auch ehm höher
15 in der Rangfolge dass also ich somit der erste wäre der dran glauben
16 müsste in
17 I: mhm
18 F: Anführungszeichen (.) und von daher ehm wird es vielleicht auch so
19 kommen dass ich dabei bleibe solange es geht und wenn ich dann wirklich

- 20 mal gezwungen wäre mich umzuschauen dann könnte ich mich immer
21 noch mit dem Thema befassen

Franziska Janssen hat den Grund für ihre berufliche Umorientierung infolge der Zuschreibung umgedeutet. Damit hat sie die Diskrepanz, die aus ihrer Erwartungshaltung gegenüber ‚Hochbegabten‘ und der eigenen biografischen Umsetzung resultiert, für sich zu beseitigen versucht. Die Erwägung, trotz ‚Hochbegabung‘ letztlich doch zunächst einmal weiter in ihrem gegenwärtigen Berufsfeld zu verweilen, zieht sie wiederum - wie es in Zeile 1 des vorletzten Zitates deutlich wurde - aus dem durch eine Diskussion in einem Internetforum vermittelten Stereotyp über ‚Hochbegabte‘. Dieser Stereotyp ist dadurch gekennzeichnet, dass ein beruflicher Wechsel bei ‚Hochbegabten‘ nicht unbedingt zu erhöhter beruflicher Zufriedenheit führt. In ihrem Fall scheint die Übernahme des Stereotypen in ihre Biografie dazu zu führen, dass sie die Kontinuität ihrer bisherigen berufsbiografischen Entwicklung beibehält. Da die formale Zuschreibung jedoch erst wenige Monate vor dem Interview erfolgte, kann nicht festgestellt werden, ob es ihr gelingt, ihre Persönlichkeitsmerkmale und die ihre Erwartungshaltungen an eine ‚Hochbegabte‘ in Einklang zu bringen. Ebenso wenig kann aufgrund dieser Umdeutungen ihrer Biografie festgestellt werden, ob sie sich als andersartig oder ohne Differenzen zu anderen erlebte.

Doris Freund litt bekanntlich am fehlenden Einklang zwischen Erwartungshaltung und biografischen Merkmalen. Die binäre Schematisierung in ‚Ich und Andere‘, die durch eine lebensweltliche Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in der Kindheit durch ihr Umfeld erfolgte und die sie in ihre Denkweise übertrug, ließen sie im Glauben, sich aufgrund ihrer ‚Hochbegabung‘ von anderen zu unterscheiden (Differenzerfahrung). Später, im Erwachsenenalter, schlug sich jenes verinnerlichte Differenzdenken in Verbindung mit spezifischen Erwartungshaltungen dermaßen in ihrer Biografie nieder, dass sie erstens der beruflichen Alltagssituation nicht standhielt und sich dann zweitens immer tiefer in eine Fallensituation verstrickte, in der sie meinte, berufliche und familiäre Unzufriedenheiten mit einer Flucht in das jeweils andere ausgleichen zu können. Letztlich entfernt sie sich immer weiter von ihrem Wunschberuf der Ingenieurin und vertröstet sich damit, vielleicht in Zukunft doch zu promovieren oder ein

Buch zu schreiben, womit sie die Erfüllung ihrer Erwartungshaltungen an ‚Hochbegabte‘ in die Zukunft verlegt.

Wie auch Doris Freund zu späterem Zeitpunkt, so besteht die Möglichkeit, nicht oder kaum erfahrene Gleichheit in speziellen Gruppen für ‚Hochbegabte‘ ‚nachzuholen‘. Auch Monika Hebenstrick, die auf dem Spezialgymnasium im Rahmen eines Begabtenförderungszeitweiges zwei Jahre in den Genuss von Gleichheitserfahrung kam, danach jedoch mit ähnlichen Differenzenerfahrungen wie vor dem Übergang auf jene Schule konfrontiert war, wurde später im Mensa-Hochschulnetzwerk aktiv, einer Untergruppierung von Mensa e.V..

8.2.5 weitere Ereignisse im Lebensablauf

Fernab der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ können ganz andere Erlebnisse in der Biografie so dominant sein, dass die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ für die betreffende Person biografisch irrelevant wird. Dabei kann es sich prinzipiell um sämtliche Entwicklungen handeln, die für besonders begabte Person von Bedeutung sind. In dem Fall rückt auch die Relevanz der Erwartungshaltung bezüglich der besonderen Begabung beziehungsweise der zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ in den Hintergrund.⁷³

Bei Boris von Seelscheidt etwa dominierten immer wiederkehrende Trennungsphasen von den Eltern beziehungsweise von der Mutter seine Kindheit:

⁷³ Ähnliches hat SELTRECHT (2006) anhand ihrer biografieanalytischen Studie über Lernprozesse von Frauen mit Brustkrebs herausfinden können: Ebenso wie die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘, so kann auch eine Brustkrebserkrankung von biografischer Irrelevanz sein. In beiden Fällen gehen Experten grundsätzlich von biografischer Relevanz aus.

- 1 B: e:hm .. meine Eltern ließen sich schieden scheiden als ich sechs war
2 (5sek.) ich kam während der Scheidung eh zu einer Verwandten meiner
3 Mutter (-) und meine Schwester kam zu einer Verwandten meines Vaters
4 wir waren also wir zwei Geschwister waren dann zwei Jahre getrennt
5 I: mhm
6 B: und kamen danach //Anmerkung: Kind ruft im Hintergrund ehm dann
7 im {x-Teil von} Deutschland wieder zusammen weil meine M Mutter da (
8) gearbeitet hat (4sek.)

An anderer Stelle heißt es weiter:

- 1 B: dann kam ich auf ein Internat ... allerdings wurde mir nicht gesagt warum
2 ich auf dieses Internat kam
3 I: mhm
4 B: und ich fühlte mich eh (da?) übergangen Punkt (.) Meine Mutter war
5 alleinerziehend (,) und voll berufstätig
6 I: mhm
7 B: und ich habe mich dann da wohl irgendwie abgeschoben gefühlt und habe
8 mich da im Internat so benommen dass ich eh ja (-) vom Internat her hätte
9 ich bleiben können

Dass es sich nicht nur um negative Ereignisse handeln muss, von denen die Thematik der ‚Hochbegabung‘ überlagert sein könnte, das zeigt die folgende Sequenz aus dem Interview mit Stefan Köb.

- 1 S: ja neben neben eh der Schule habe ich im Wesentlichen ehm viel
2 Jugendarbeit gemacht ehm also vor allem ursprünglich natürlich als als
3 Kind passiv (-)
4 I: mhm
5 S: eh wir sind zwar als Messdiener und sind dann später ehm (relativ
6 schnell?) später in die Pfadfinder eingetreten wo ich auch bis heute noch
7 dabei bin aktiv (eh?) aktiv ... e:hm das hat dann einen Großteil meiner
8 Freizeit ausgemacht und dann natürlich eh die Urlaube im Sommer und so
9 weiter wo wir oft auf Fahrt gefahren sind in Zeltlager oder Wanderlager
10 oder ähnliches zwei dreimal im Jahr (5 sek) u:nd ich mach es so ein
11 bisschen zweigleisig
12 I: ja
13 S: die Bildungsschiene und die Freizeitschiene
14 I: mhm
15 S: eh dann mach ich mal mit den Pfadfindern mit der Freizeitschiene weiter
16 ehm also wie gesagt da habe ich da bin ich bis heute aktiv geblieben bin
17 als ich achtzehn war wurde ich dann auch eh Gruppenleiter von von einer
18 Kindergruppe habe vierzehn bis sechzehnährige geleitet habe das
19 jahrelang gemacht also hab dann später mal die Gruppe die Altersstufe
20 gewechselt und dann von sechzehn bis einundzwanzigährige geleitet
21 ((zieht Luft durch die Nase ein)) habe eine Gruppe von jeweils zwanzig bis
22 dreißig Kindern so zusammen mit allen anderen erwachsenen

- 23 Gruppenleitern e:hm hab halt eine Menge Fahrten geplant und
24 durchgeführt mit den Kindern war auch in der Leiterrunde wir waren eine
25 Leiterrunde von etwa zwanzig Gruppenleitern ehm (wo wir auch viele
26 Fahrten gemacht?) () in die Vorbereitung reingerutscht bin von von von
27 inhaltlichen Fahrten von Planungswochenenden oder insbesondere auch
28 thematische Wochenenden eh und bin darüber dann irgendwann in den
29 Vorstand reingeglitten recht automatisch ehm und habe ein paar jahrelang
30 eben den Pfadfinderstamm das ist so eine Ortsgruppe
31 I: mhm
32 S: eh als als Vorsitzender geleitet ehm habe dann nach zweieinhalb Jahren
33 damit aufgehört weil es mir dann irgendwann dann doch zu sehr dieses
34 Studium kaputtgemacht hat weil es zwanzig bis dreißig Stunden
35 mindestens pro Woche waren die ich für die Jugendarbeit investieren
36 musste und ehm da hat auch im Studium einiges drunter gelitten
37 I: mhm
38 S: und bin im Prinzip jetzt seit zweitausenddreie etwa ehm lediglich so im
39 Hintergrund tätig also im Förderverein oder im eh eingetragenen Verein
40 der für die () zuständig ist ich bin aber nicht mehr selbst in der
41 Jugendarbeit aktiv dabei

Beispielhaft kann hiermit verdeutlicht werden, dass gesellschaftliches Engagement, wie etwa in Pfadfinderkreisen, von besonderer biografischer Relevanz sein und daher die Thematik der besonderen Begabung in den Hintergrund drängen kann. In seiner Erzählung wiederholen sich derartige Sequenzen. Hingegen wird ‚Hochbegabung‘ fast ausschließlich im Kontext der Testung im Rahmen einer Routinepraktik im institutionellen Ablaufmuster des Psychologiestudiums erwähnt.

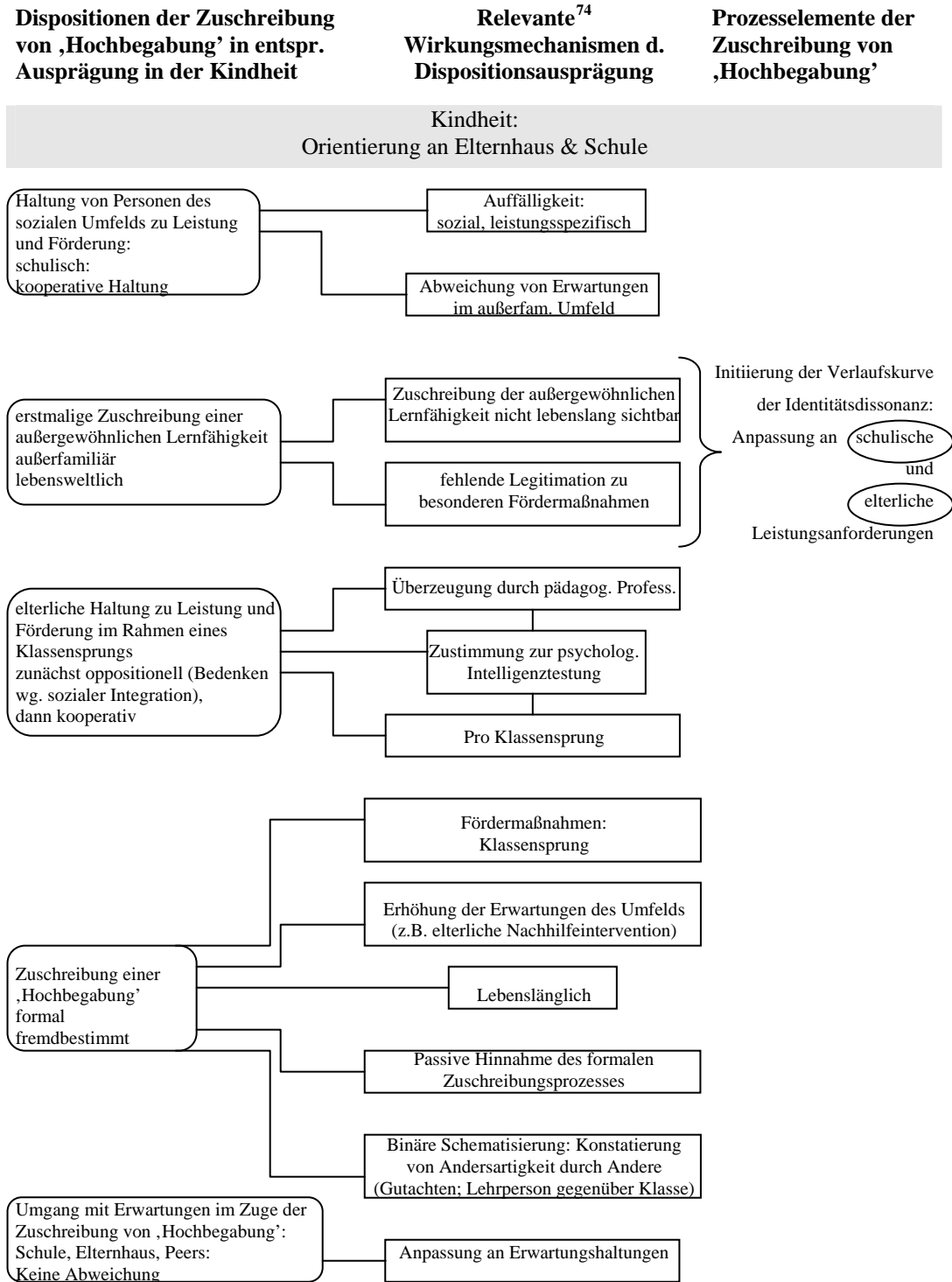
8.3 Die Prozesselemente und Wirkungsmechanismen der Identitätskonstruktion als ‚Hochbegabter‘ im Kontext unterschiedlicher Zuschreibungszeitpunkte im Lebensablauf - veranschaulicht am Beispiel der Eckfälle

Nachdem nun die Dispositionen im Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ ausführlich dargestellt worden sind und an vereinzelt Stellen bereits Bezüge zur Verlaufskurve der Identitätsdissonanz hergestellt werden konnten, sollen jene Bezüge zwischen Ausprägung der Dispositionen, Prozesselementen und relevanten Wirkungsmechanismen in diesem Kapitel am Beispiel der Eckfälle näher erörtert werden, um den Stellenwert einzelner

Prozesselemente bei der Identitätskonstruktion einordnen zu können. Damit nähere ich mich immer mehr dem ‚Besonderen‘ im Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ an.

Um unnötige Wiederholungen aufgrund der bereits erfolgten, ausführlichen Analyse zu vermeiden, sollen in der folgenden Tabelle lediglich die im Hinblick auf den Zuschreibungsprozess relevanten Gegebenheiten aufgenommen werden und die somit verdeutlichten Zusammenhänge im Anschluss daran kurz kommentiert werden.

8.3.1 Die Prozesselemente und Wirkungsmechanismen der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in der Kindheit - am Beispiel des 2. Eckfall ‚Peter Weber‘ - eine Übersicht



⁷⁴ Hierunter werden alle im Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ relevanten Mechanismen dargestellt. Dies können sowohl Bedingungen, Interaktionen, Strategien und Konsequenzen im Zusammenhang der jeweiligen Dispositionsausprägung sein. Gleiches gilt für die nachfolgende Übersicht über den Prozessstrang der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ im Erwachsenenalter am Beispiel von Eckfall 1 (Doris Freund).

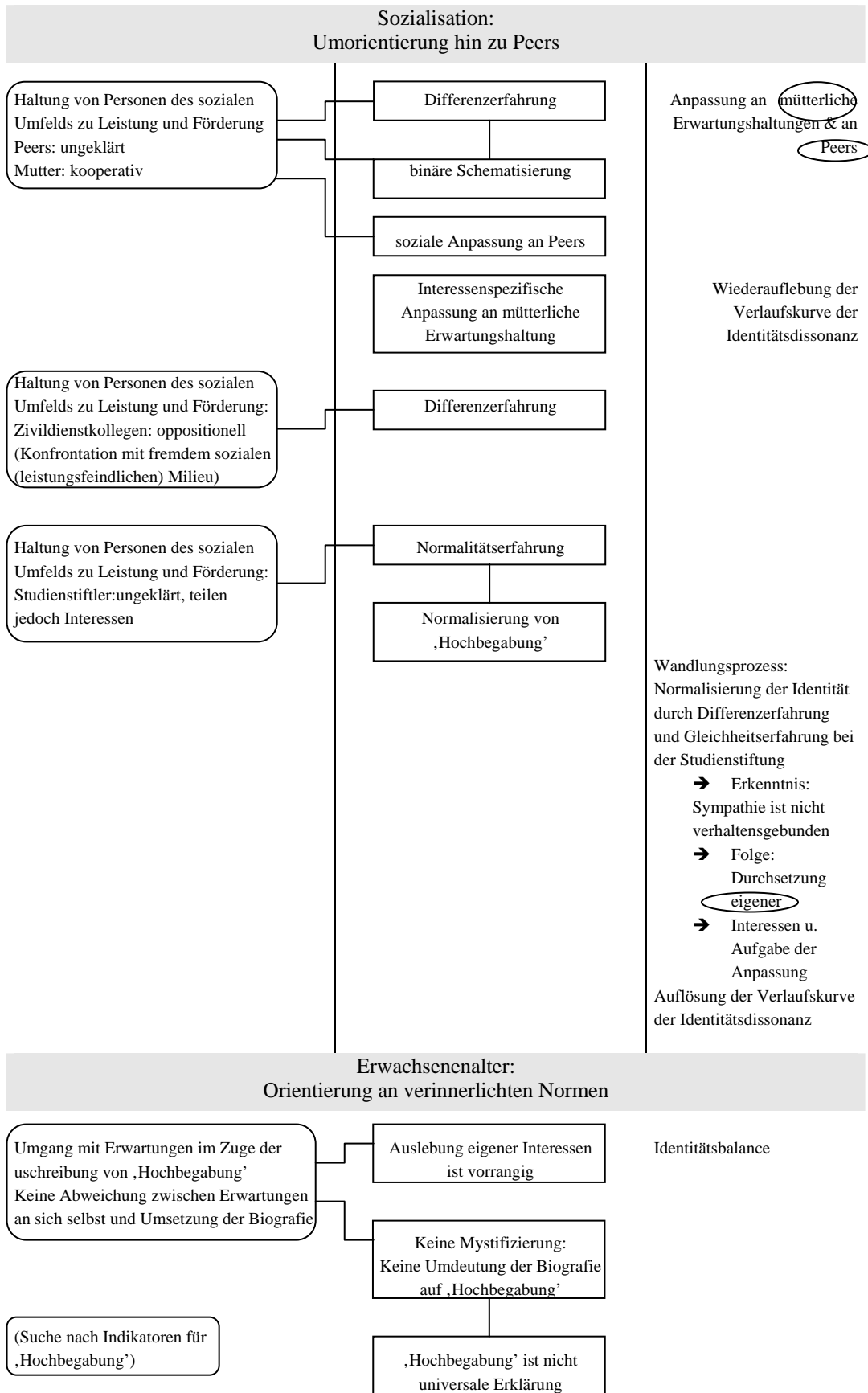
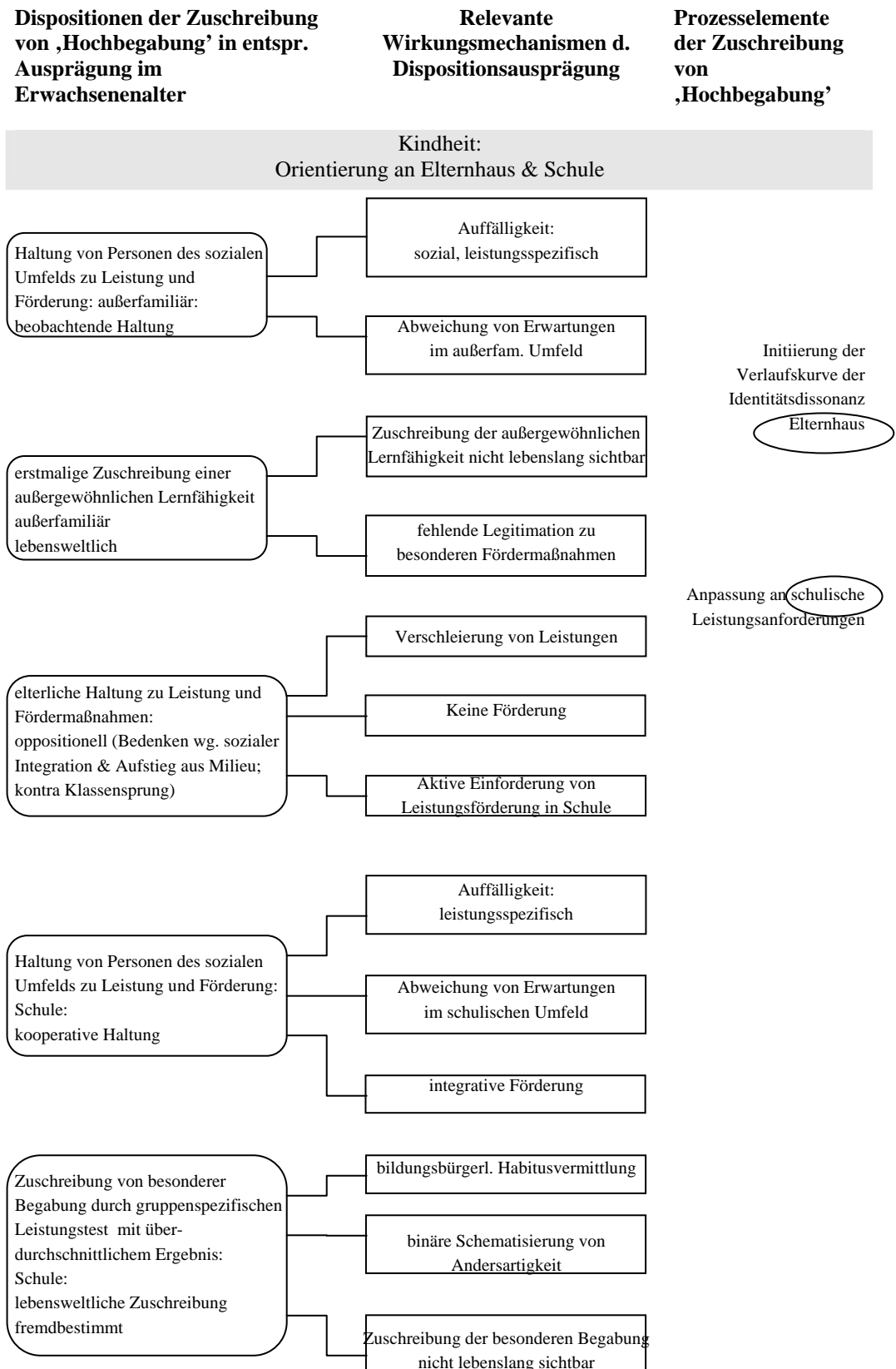


Abbildung 6: Die Prozesselemente und Wirkungsmechanismen in der Biografie Peter Webers⁷⁵

⁷⁵ Quelle: eigene Darstellung

Aus der Übersicht geht hervor, dass die **kooperative Haltung von Schule und Elternhaus** bezüglich Peter Webers Leistungen eine Förderkarriere in Gang setzt, die infolge eines psychologischen Intelligenztest in eine separate Förderung, das heißt eine Förderung fernab bestehender Strukturen, mündet. Seine persönliche Haltung zu einer solchen Förderung bleibt dabei außen vor. Er fügt sich schließlich den Erwartungen von Schule und Elternhaus (**Initiierung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘**), die sich mit dem Ergebnis des formalen Intelligenztests erhöhen. Das dadurch vermittelte Gefühl von Andersartigkeit (**binäre Schematisierung**) trägt mit dazu bei, dass er meint, nicht auf Gleichgesinnte zu treffen. Schließlich **passt er sich der kooperativen Erwartungshaltung der Mutter sowie an Peers an**, ohne jedoch Zufriedenheit darin zu finden. Der **Sozialisationsprozess**, der eine Ablösung von der Mutter voraussetzt, wird dadurch **verzögert**. Während seiner Zivildienstzeit wird er sich durch die **oppositionelle Haltung der Zivildienstkollegen** gegenüber Studenten erstmalig seines Anpassungsverhaltens bewusst. Ein **Wandlungsprozess** wird schließlich dadurch ausgelöst, dass er zur selben Zeit im Rahmen der Förderung durch die **Studienstiftung auf Gleichgesinnte trifft**. Er erkennt somit, dass er mit demselben Verhalten zwei unterschiedliche Reaktionen auslöst und somit, dass die Sympathie anderer nicht von seinem Verhalten abhängig ist. Diese Erkenntnis und die durch den Kontakt zu Gleichgesinnten erfolgte **Normalitätserfahrung** trägt maßgeblich zur Aufgabe der Anpassungsverhaltens an sein soziales Umfeld und somit zur **Auflösung der ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘** bei. Die Normalitätserfahrung bewirkt auch, dass er **seine besondere Begabung nicht mystifiziert**, das heißt seine Biografie auf die Besonderheit von ‚Hochbegabung‘ umdeutet oder jene Begabung als Erklärung für Entwicklungen und Verhaltensweisen verwendet. Fortan steht für ihn im Vordergrund, erst einmal den eigenen Interessen beizukommen, obwohl dennoch die Erwartungen des Umfelds nicht außer Acht gelassen werden (etwa des Vaters bezüglich der beruflichen Verwirklichung). Die **Identitätsbalance** gelingt.

8.3.2 Der Prozessstrang der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ im Erwachsenenalter - am Beispiel des 1. Eckfall ‚Doris Freund‘ - eine Übersicht



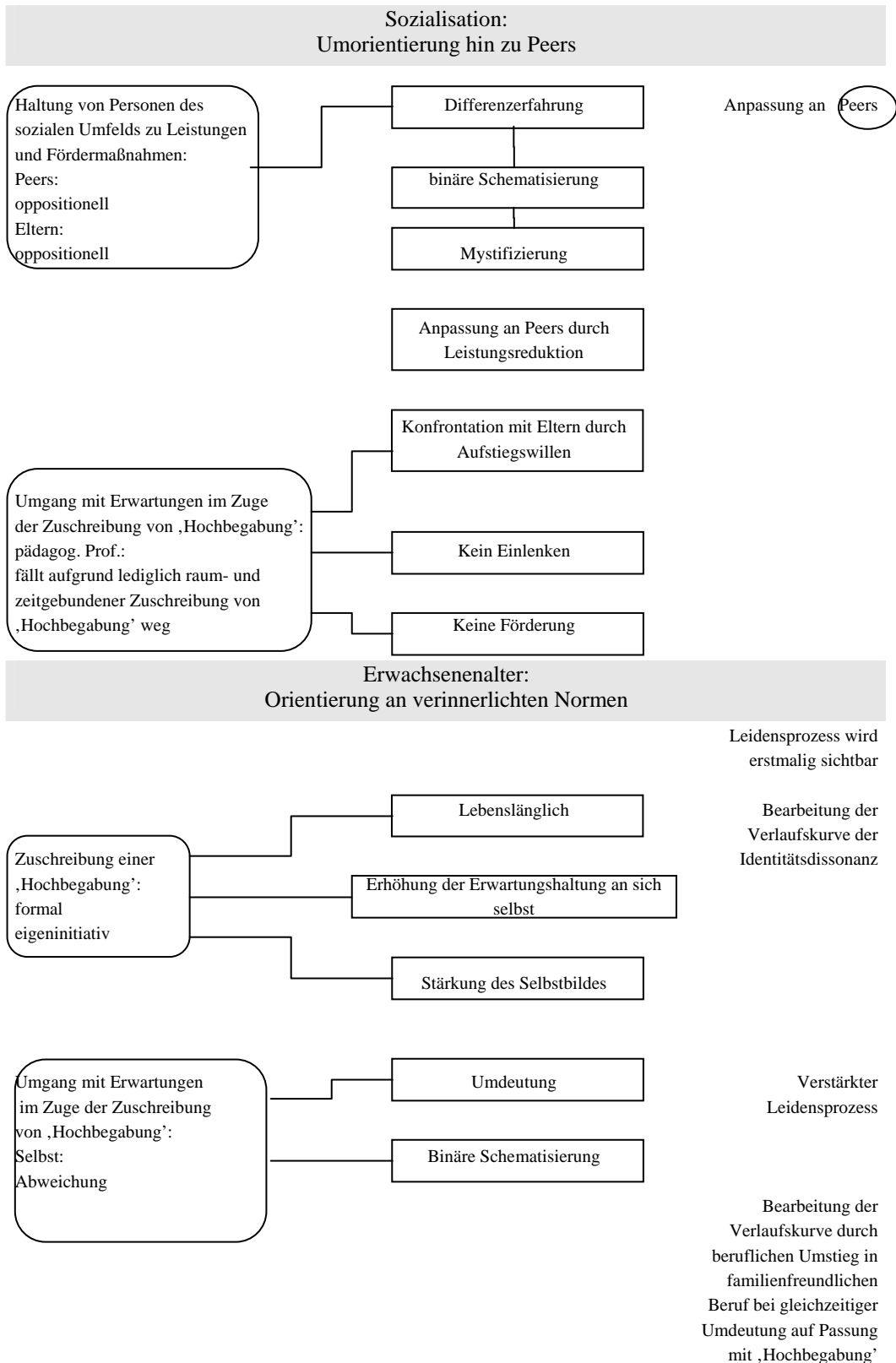


Abbildung 7: Die Prozesselemente und Wirkungsmechanismen in der Biografie Doris Freunds⁷⁶

⁷⁶ Quelle: eigene Darstellung

Die Übersicht über den Zusammenhang von Dispositionsausprägungen in der Biografie Doris Freunds, deren relevanten Wirkungsmechanismen sowie der Prozesselemente zeigt, dass sie in ihrem außerfamiliären (**beobachtende Haltung gegenüber Leistung**) sozialen Umfeld und in der Schule (**kooperative Haltung bezüglich Leistung und Förderung**) mit ihrer besonderen Begabung **auffällt**, die das Elternhaus aufgrund seiner **oppositionellen Haltung** bezüglich Leistung und Förderung offenbar verkennt oder auch nicht in vollem Maße erkennt (weil etwa Doris Freund diese Leistungen **verschleiert**). Aufgrund jener missbilligenden Haltung des Elternhauses gegenüber Leistung und Fördermaßnahmen kann sie lediglich **integrativ** durch das soziale Umfeld, insbesondere durch die Institution Schule, **gefördert werden**, die ihr schließlich auch den leistungsorientierten Habitus des Bildungsbürgertums vermittelt.

Durch die Reaktion auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen im Zuge der **lebensweltlichen Zuschreibung** von besonderer Begabung wird eine **Verlaufskurve der Identitätsdissonanz** initiiert, die sich durch die **Anpassung** im Sinne einer **Verschleierung von Leistungen im Elternhaus** sowie mit der **Einforderungen von Aufmerksamkeit auf ihre Begabung in der Schule** näher beschreiben lässt. Die durch die **oppositionelle Haltung der Eltern** gegenüber der Förderung letztlich ausschließliche lebensweltliche Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ führt dennoch zu einer **binären Schematisierung** in ‚Ich und Andere‘, da Doris Freund durch die Überzeugungsarbeit der Lehrerschaft gegenüber den Eltern vermittelt bekommt, sich von den Gleichaltrigen in besonderer Weise zu unterscheiden.

Im Jugendalter orientiert sich Doris Freund im Zuge des Ablösungsprozesses vom Elternhaus verstärkt an Peers, von denen sie sich durch ihr Anpassungsverhalten in der Schule bislang maßgeblich unterschied. Die **leidvolle** Erfahrung, dass gute Noten zu sozialer Isolation führen, bewegt sie schließlich dazu, sich nicht weiter an die Leistungsanforderungen der Schule, sondern denen der **Freunde anzupassen. Gleichgesinnte findet sie in ihnen dennoch nicht**. Sie nimmt sich als im Hinblick auf ihre eigentlichen Interessen als andersartig wahr.

Ihr biografisches Handlungsschema der Vollendung der Gymnasialaufbahn mit dem Abitur gibt sie trotz Orientierung an der negativen Leistungshaltung der

Peers nicht auf, womit sie sich **gegen die Erwartungshaltung der Eltern** stellt. Dadurch, dass ihr eine besondere Begabung in der Grundschulzeit ausschließlich lebensweltlich zugeschrieben wurde, eine besondere Förderkarriere daher nicht erfolgte und die Zuschreibung aufgrund dessen nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule nicht bekannt wurde, findet sie nach einem Leistungsabfall auf dem Gymnasium keinen pädagogischen Fürsprecher zur besonderen Förderung bei den Eltern. Sie muss folglich selbst dafür eintreten (**aktive EINFORDERUNG**).

Im Berufsleben trägt die **binäre Schematisierung** maßgeblich dazu bei, dass Doris Freund die Theorien ihres vorgesetzten Professors nicht akzeptieren kann. Ihr Versuch, jene berufliche Unzufriedenheit in der Familie zu kompensieren, scheitert und führt zu einer immer tieferen Verstrickung von wechselseitigen Unzufriedenheiten in Familie und Beruf, an der Doris Freund **leidet**. **Verstärkt** wird diese noch durch die Teilnahme an einem zertifizierten und formalen IQ-Test, durch den eine **formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘** erfolgt. Die dadurch **erhöhten Erwartungshaltungen an sich selbst** geben ihr mehr als zuvor das Gefühl, im Berufsleben gescheitert zu sein. Die Selbstzweifel, die überhaupt zur Teilnahme an einem formal zertifizierten IQ-Test geführt hatten, lassen sich somit nur kurzfristig beseitigen. Das **Leiden** am aus ihrer Sicht wahrgenommenen beruflichen Misserfolg **verstärkt sich** und wird schließlich durch einen **beruflichen Umstieg in den familienfreundlichen Lehramtsberuf bearbeitet**, der auf die Passung mit einer ‚Hochbegabung‘ umgedeutet wird. Bis zum Interviewzeitpunkt hat Doris Freund kein ausgewogenes Verhältnis zwischen ihrer biografischen Entwicklung und den verinnerlichten, **erhöhten Erwartungshaltungen** im Zuge der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ finden können. Auch die **binären Schematisierung** kann im Interview nachgewiesen werden. Ihre **Identität definiert sie maßgeblich über die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in Abgrenzung zu Anderen**.

8.4 Die Relevanz der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in der Biografie von besonders begabten Erwachsenen

Mit der Darstellung von Zusammenhängen zwischen Dispositionsausprägungen, relevanten Wirkungsmechanismen sowie Elementen im Prozess der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ anhand der beiden Eckfälle wurden zugleich zwei verschiedene Formen des Umgangs mit der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ verdeutlicht:

1. Die Begabung ist als solche kein zentrales Thema der biografischen Erzählung (**biografische Integration**)
2. Die Begabung dominiert die biografische Erzählung völlig (**Mystifizierung**)

Eine **biografische Integration** lässt sich dadurch näher kennzeichnen, dass sie zwar nicht thematisch aus der biografischen Erzählung verdrängt wird, dennoch aber nur in entsprechenden Erzählsequenzen zum Zuge kommt, in denen sie für die Biografie ausschlaggebend war. Kennzeichnend für eine biografische Integration der besonderen Begabung ist insbesondere, dass die interviewte Person diese ansonsten nicht weiter thematisiert oder gar als Erklärung für Merkmale des Lebensablaufes verwendet.

Peter Weber konnte die ihm zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ letztlich so in sein Selbstbild integrieren, dass er sich nicht ausschließlich über diese Zuschreibung definiert. Sie ist zwar Teil seiner Biografie, dominiert jedoch nicht.

Gerade dies ist bei einer **Mystifizierung** der besonderen Begabung undenkbar. Hierbei wird die in der Biografie erfolgte Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ als besonders relevant angesehen; sie dient als Erklärung der Biografie, was soweit reichen kann, dass die gesamte Biografie auf eine ‚Hochbegabung‘ hin umgedeutet wird.

Durch die biografische Erzählung Doris Freunds hingegen wurde vielfach deutlich, dass sie die ihr zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ nicht nur in den Mittelpunkt ihrer Biografie rückt, sondern dass sie ihr Denken und Handeln zudem auf die Zuschreibung ausrichtet, die sie mystifiziert. Die erhöhten Erwartungshaltungen an sich selbst, die Umdeutungen und Erklärungsversuche von Haltungen und Entwicklungen hin zu einer Passung mit den persönlichen Erwartungshaltungen an die zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ zeugen davon.

Über diese beiden Formen des Umgangs mit der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ hinausgehend sind noch zwei weitere Formen denkbar, die sich auch im Datenmaterial wiederfinden:

3. die biografische Erzählung ist durch eine andere Entwicklung, fernab der Begabungsthematik, dominiert (**Überlagerung der Begabthematik**)
4. die Begabthematik bleibt aus der Erzählung außen vor (**Auslassung der Begabthematik**)

Bezeichnend für die **Überlagerung der Begabthematik** ist, dass die Biografie von einem anderen zentralen Thema geprägt ist, welches nichts mit der Begabung an sich zu tun hat. Dies können Schicksale wie eine Behinderung, eine Scheidung, eine Karriere als Krimineller oder aber auch positive Entwicklungen, wie etwa persönliches Engagement im Ehrenamt sein.

So bei Stefan Köb, dessen Erzählung durchgehend von der Thematik seines ehrenamtlichen Engagements dominiert ist, womit die Begabthematik überlagert wird:

- 1 S: ja neben neben eh der Schule habe ich im Wesentlichen ehm viel
2 Jugendarbeit gemacht ehm also vor allem ursprünglich natürlich als als
3 Kind passiv (-)
4 I: mhm
5 S: eh wir sind zwar als Messdiener und sind dann später ehm (relativ
6 schnell?) später in die Pfadfinder eingetreten wo ich auch bis heute noch
7 dabei bin aktiv (eh?) aktiv ... e:hm das hat dann einen Großteil meiner
8 Freizeit ausgemacht und dann natürlich eh die Urlaube im Sommer und so
9 weiter wo wir oft auf Fahrt gefahren sind in Zeltlager oder Wanderlager
10 oder ähnliches zwei dreimal im Jahr (5 sek) u:nd ich mach es so ein
11 bisschen zweigleisig
12 I: ja
13 S: die Bildungsschiene und die Freizeitschiene
14 I: mhm
15 S: eh dann mach ich mal mit den Pfadfindern mit der Freizeitschiene weiter
16 ehm also wie gesagt da habe ich da bin ich bis heute aktiv geblieben bin
17 als ich achtzehn war wurde ich dann auch eh Gruppenleiter von von einer
18 Kindergruppe habe vierzehn bis sechzehnjährige geleitet habe das
19 jahrelang gemacht also hab dann später mal die Gruppe die Altersstufe
20 gewechselt und dann von sechzehn bis einundzwanzigjährige geleitet
21 ((zieht Luft durch die Nase ein)) habe eine Gruppe von jeweils zwanzig bis
22 dreißig Kindern so zusammen mit allen anderen erwachsenen
23 Gruppenleitern e:hm hab halt eine Menge Fahrten geplant und
24 durchgeführt mit den Kindern war auch in der Leiterrunde wir waren eine

- 25 Leiterrunde von etwa zwanzig Gruppenleitern ehm (wo wir auch viele
26 Fahrten gemacht?) () in die Vorbereitung reingerutscht bin von von von
27 inhaltlichen Fahrten von Planungswochenenden oder insbesondere auch
28 thematische Wochenenden eh und bin darüber dann irgendwann in den
29 Vorstand reingeglitten recht automatisch ehm und habe ein paar jahrelang
30 eben den Pfadfinderstamm das ist so eine Ortsgruppe
31 I: mhm
32 S: eh als als Vorsitzender geleitet ehm habe dann nach zweieinhalb Jahren
33 damit aufgehört weil es mir dann irgendwann dann doch zu sehr dieses
34 Studium kaputtgemacht hat weil es zwanzig bis dreißig Stunden
35 mindestens pro Woche waren die ich für die Jugendarbeit investieren
36 musste und ehm da hat auch im Studium einiges drunter gelitten
37 I: mhm
38 S: und bin im Prinzip jetzt seit zweitausenddreie etwa ehm lediglich so im
39 Hintergrund tätig also im Förderverein oder im eh eingetragenen Verein
40 der für die () zuständig ist ich bin aber nicht mehr selbst in der
41 Jugendarbeit aktiv dabei

Zudem macht er durch seine Kritik an jener Thematik deutlich, dass er sich vom Konstrukt der ‚Hochbegabung‘ und dem gängigen Umgang mit dieser Zuschreibung distanziert:

- 1 S: die Hochbegabtenforschung zeigt es ja dass dass so dieses Klischee vom
2 Problemkind was wirklich Probleme hat weil es hochbegabt ist ja wirklich
3 eher ein Klischee ist
4 I: mhm
5 S: eh dass die meisten Hochbegabten ja sehr unauffällig sind und keinerlei
6 Probleme haben
7 I: mhm
8 S: und ehm das ist eine Sache die mir auch ehm gerade in dem Mensa immer
9 auffällt dass da halt eine Menge Leute sind die immer klagen ach wir sind
10 ja alle so arm weil wir so Probleme haben weil wir hochbegabt sind und
11 also teilweise kenne ich das das also manche Probleme irgendwie das ()
12 wie ich bei den Pfadfindern irgendwie weil die andere Ansprüche haben
13 als andere Leute da ehm aber das sind alles so Sachen die also das sind
14 keine echten Probleme ()
15 I: mhm
16 S: und dieses Gejammer was da teilweise in Mensa herrscht geht mir auf den
17 Geist weil an mir selbst habe ich es also auch nie festgestellt dass ich das
18 jetzt also als eine Belastung sehe
19 I: mhm
20 S: ganz im Gegenteil sondern ich habe Möglichkeiten die andere nicht haben
21 und
22 I: mhm
23 S: eh wenn da ein paar kleine Schattenseiten bei sind irgendwie
24 I: mhm
25 S: es gibt schlimmeres (.)

Stefan Köb sieht in seiner besonderen Begabung kein Problem. Lediglich seine differente Anspruchshaltung im Ehrenamt sieht er durch die ihm zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ bedingt, jedoch hält er sie nicht für problematisch. Ebenso scheint es bei Jörn Schmitz zu sein, der die Begabthematik vollständig aus der Erzählung heraus hält; dessen Biografie weist jedoch im Gegensatz zu jener von Stefan Köb keine weitere dominante Thematik auf.

Eine **Auslassung der Begabthematik** unterscheidet sich von der Kategorie der Überlagerung insofern, als dass die Thematik der Begabung trotz der Tatsache, dass keine weiteren dominanten Themen die biografische Erzählung prägen, nicht zur Sprache kommt.

„Identität, die ein Individuum aufrechtzuerhalten versucht, ist in besonderer Weise auf sprachliche Darstellung angewiesen“ (KRAPPMANN 2005, S. 12). Hinter dieser Darstellung verbirgt sich, was für eine Sichtweise der Interviewte anhand seiner sozialen Erfahrungen auf die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ gewonnen hat. Diese Erfahrungen haben schließlich zu einer Formierung seiner Identität beigetragen (vgl. KRAPPMANN 2005, S. 11). Die Thematisierung der eigenen Begabung oder auch das Stillschweigen darüber lässt somit Rückschlüsse auf den persönlichen Stellenwert der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ und zugleich auf die Identitätskonstruktion zu.

Interessant im Hinblick darauf ist die bereits durch die Analyse der Eckfälle deutlich gewordene ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘, in die besonders begabte Personen infolge einer Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ verwickelt sein können und die - je nach Entwicklung - in einen unproblematischen Umgang mit der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ oder in einen der Identitätsformation schädlichen Umgang mündet, der sich letztlich in der biografischen Erzählung niederschlägt. Bei Peter Weber konnte diese Verlaufskurve durch einen Wandlungsprozess aufgelöst werden, bei Doris Freund dauert sie bis zum Interviewzeitpunkt an. Deutlich wurde in der Analyse - insbesondere des Eckfalls von Peter Weber -, dass der Wandlungsprozess maßgeblich durch eine Normalitätserfahrung begünstigt wurde, die im Lebensablauf von Doris Freund bis zum Zeitpunkt des Interviews ausblieb. Deutlich wurde auch, dass diese Normalitätserfahrung im Rahmen von Begabtenfördermaßnahmen erfolgte, wobei die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme durch die Zuschreibung von

‚Hochbegabung‘ erheblich vergrößert wurde. Dies wiederum wurde durch ein kooperatives Umfeld im Hinblick auf eine Leistungsförderung begünstigt.

Aus den bisher erfolgten Erläuterungen geht hervor, dass nicht jede mit dem Konstrukt der ‚Hochbegabung‘ etikettierte Person überhaupt unter einem aus der Zuschreibung entstandenen Erwartungsdruck leidet. Betrachtet man auch diejenigen Fälle näher, die die Begabthematik aus der Erzählung auslassen oder deren Erzählfaden durch andere, für die betreffende Person biografisch-relevantere Ereignisse überlagert ist, so zeigt sich, dass nicht grundsätzlich eine ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ durchlebt wird und diese somit auch nicht maßgeblich die Identitätskonstruktion prägt. Durch das Beispiel des Falls der ‚Überlagerung der Begabthematik‘ bei Stefan Köb wurde bereits angedeutet, dass er sich beispielsweise vielmehr über sein ehrenamtliches Engagement definiert.

Die erfolgte Feststellung von fallübergreifenden Zusammenhängen zwischen Testzeitpunkt und sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen, die darauffolgende Darstellung von allen Fällen gemeinsamen Dispositionen im Zuschreibungsprozess von ‚Hochbegabung‘, die Erläuterung von unterschiedlichen Ausprägungen dieser Voraussetzungen und deren jeweils spezifischen Wirkungsfaktoren auf den Lebensablauf sowie schließlich die Überblicksdarstellungen der Zusammenhänge zwischen Dispositionen, Ausprägungen, Wirkungsfaktoren und Prozesselementen der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ verdeutlichen mehr als nur die vier verschiedenen Formen des Umgangs mit einer zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘:

Der biografischen Integration, der Überlagerung sowie der Ausblendung der Begabthematik sind gemein, dass die Biografieträger ihre Identität nicht ausschließlich mittels der zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ definieren. Eine Mystifizierung der Begabung hingegen bewirkt - wie anhand der Biografie von Doris Freund verdeutlicht werden konnte - genau jene ausschließliche Definition des Selbstbild über die zugeschriebene ‚Hochbegabung‘.

Somit werden zwei verschiedene Konstruktionen von Identität im Hinblick auf eine besondere Begabung ersichtlich:

- 1.) die Konstruktion einer non-exklusiven ‚Hochbegabtenidentität‘
- 2.) die Konstruktion einer exklusiven ‚Hochbegabtenidentität‘

Nachfolgend sollen die biografischen Voraussetzungen der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘, die bis hierhin allgemein anhand der Ausprägungen von Prozessdispositionen, der zugehörigen Wirkungsfaktoren und anhand der Elemente einer möglichen ‚Verlaufskurve der Identitätsdissonanz‘ erörtert wurden, im Hinblick auf die beiden Konstruktionen einer Identität als besonders begabte Person zugespitzt werden.

8.5 Die Identitätskonstruktion von per Zuschreibung ‚Hochbegabten‘

Die nachfolgenden Konstruktionen der Identität von per Zuschreibung ‚Hochbegabten‘ sind als Entwürfe zu verstehen, das heißt, dass jede einzelne Disposition die jeweilige Identität begünstigt, jedoch kein Muss auf dem Wege dorthin darstellt.

Da auch in diesem Kapitel Wiederholungen vermieden werden sollen, möchte ich zur Erläuterung der Voraussetzungen auf Kapitel 8.2 verweisen.

8.5.1 Die Konstruktion einer non-exklusiven ‚Hochbegabtenidentität‘

Eine non-exklusive ‚Hochbegabtenidentität‘, welche wie weiter oben beschrieben ist, nicht ausschließlich auf der zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ beruht, sondern bei der sich die entsprechende Person Persönlichkeitsmerkmale und Biografieverläufe fernab der Erwartungen des sozialen Umfelds eingesteht, ist maßgeblich durch eine **Normalitätserfahrung** bedingt. Diese stellt die notwendige Bedingung für das non-exklusive Selbstbild dar.

Im Zuge einer Normalitätserfahrung erleben besonders Begabte, dass sie sich nicht grundsätzlich von Anderen unterscheiden; vielmehr erkennen sie - oftmals - dass es noch weitere Personen gibt, die ihre Interessen teilen. Diese ernüchternde und zugleich belebende Erfahrung führt zu einer Relativierung des Begabungsselbstbildes: Die in manchen Fällen aufgrund der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ (gleich ob lebensweltlich oder formal) hervorgerufene dichotome Denkstruktur in ‚Ich und Andere‘ wird aufgehoben. Dadurch wird ein unbefangenerer Umgang mit Anderen und ihren Erwartungen ermöglicht. Das biografische Subjekt erfährt sich dann als besonders jedoch normal zugleich.

Die Normalitätserfahrung wird durch folgende Voraussetzungen begünstigt:

- kooperative elterliche Haltung zu Leistung und Fördermaßnahmen
- kooperative Haltung von Personen des sozialen Umfelds zu Leistung und Fördermaßnahmen
- Zuschreibung von besonderer Begabung (gleich ob lebensweltlich oder formal) in der Kindheit

Eine kooperative Haltung der Eltern sowie des sozialen Umfelds bezüglich Leistung und Förderung tragen maßgeblich zu einem selbstbewussten Umgang mit den eigenen Leistungen und somit zu einem positiven Begabungsselbstbild bei. Dies bewirkt, dass die besonders begabte Person ihre Begabungen entwickeln kann und offen mit Leistungen umgeht. Dieser offene Umgang mit Leistungen erhöht die Wahrscheinlichkeit des Erkennens einer ‚Hochbegabung‘ - und somit auch die Möglichkeit einer Normalitätserfahrung.

Die Eltern nehmen in Bezug auf das Umfeld der besonders begabten Person eine gesonderte Stellung ein, da sie als Bezugspersonen zum einen eine Orientierungsfunktion für das Kind haben, zum anderen jedoch auch als rechtliche Erziehungsinstanzen die letztlichen Entscheidungsträger im Hinblick auch auf eine Förderung des Kindes durch die Schule darstellen. Lehnen sie besondere Fördermaßnahmen - wie beispielsweise einen Klassensprung - ab, so ist Lehrpersonen lediglich eine integrative Förderung im Rahmen des Gegebenen möglich – etwa durch Zusatzaufgaben.

Mit der Erwägung jener Fördermaßnahmen ist eine lebensweltliche Zuschreibung durch die Lehrperson bereits erfolgt. Ob eine besondere Begabung beziehungsweise ‚Hochbegabung‘ lebensweltlich oder formal zugeschrieben wird, das hat – an sich - für die Identitätskonstruktion der besonders begabten Person zunächst einmal keine Konsequenzen. Immerhin erfährt die betreffende Person von ihrer besonderen Begabung. Entscheidend für ihre Selbstwahrnehmung ist jedoch, auf welche Weise ihr diese Begabung vermittelt wird – und hier sind zwischen der lebensweltlichen Zuschreibung und der formalen Zuschreibung Unterschiede zu erkennen:

Eine lebensweltliche Zuschreibung erfolgt in alltäglichen Lebenssituationen quasi nebenbei, das heißt durch Kommentare, die aus Beobachtungen des Umfelds der betreffenden Person resultieren. Nicht immer wird dabei eine besondere Begabung direkt ausgesprochen, dennoch bekommt die betreffende Person Rückmeldung (etwa der bereits zitierte Zuspruch des Umfelds von Franziska Janssen, auf das Gymnasium zu wechseln) über ihre Fähigkeiten, was somit das Begabungsselbstbild positiv beeinflusst. Neben dem Bewusstsein, besonders leistungsfähig zu sein, bleibt der betroffenen Person wie auch dem sozialen Umfeld aber immer eine Unsicherheit, die sie etwa bei schlechten Leistungen daran zweifeln lässt, ob die Beobachtungen des Umfelds zutreffend sind.

Eine formale Zuschreibung erfolgt hingegen grundsätzlich nach dem Ablaufmuster der Erwägung, Testung und Zertifizierung einer ‚Hochbegabung‘.

Bei einer Erwägung zu Kindheitstagen im außerfamiliären Rahmen muss der Testung zudem eine Klärung und Einholung des Einverständnisses der Eltern vorausgehen. Nach einer Zertifizierung, das heißt einer formalen Zuschreibung der ‚Hochbegabung‘, resultieren in der Regel selbst bei schlechten Leistungen, sowohl bei der betreffenden Person als auch im sozialen Umfeld, keine Unsicherheiten über die besondere Begabung.

Wird eine ‚Hochbegabung‘ im Kindesalter formal zugeschrieben, so resultiert daraus zwar ein sicheres und positives Begabungsselbstbild, dennoch ist die besonders begabte Person infolge der Zuschreibung auch erhöhten Erwartungshaltungen des Umfelds ausgesetzt, denen sie beizukommen versucht - sofern dies nicht bereits durch ihr ‚natürliches‘ Verhalten geschieht. Im Falle einer formalen Zuschreibung im Erwachsenenalter tragen internalisierte

gesellschaftliche Erwartungshaltungen an ‚Hochbegabte‘ dazu bei, dass sich diese Person selbst Erwartungsdruck aufbaut. Ist die formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ im Erwachsenenalter eigeninitiiert, so resultiert diese Eigeninitiative in den meisten Fällen (wenn nicht einfache Neugierde zu einem Test führt) aus der durch die lebensweltliche Zuschreibung hervorgerufenen Unsicherheit über die Begabung.

Eine Normalitätserfahrung geht bezüglich der Identitäts- und biografischen Konstruktion wie folgt einher:

- Passung zwischen Identitätsformation und Erwartungen im Zuge der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘
- weitere Ereignisse im Lebensablauf werden als biografisch relevanter als die zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ wahrgenommen

Dauerhaft kann eine Erfüllung der Erwartungshaltungen des sozialen Umfelds ohne Schaden für die Persönlichkeitsentwicklung nur gelingen, wenn eine Passung zwischen Identität und jenen Erwartungshaltungen vorliegt, wenn sich also der Identitätsentwurf der besonders begabten Person mit den infolge der Zuschreibung veränderten Erwartungshaltungen des sozialen Umfelds vereinbaren lassen.

Dies erscheint in Anbetracht der erhöhten Erwartungshaltungen und der möglicherweise durch das soziale Umfeld vermittelten Denkstruktur der Abgrenzung als keine leichte Aufgabe. So kann die daraus resultierende Wahrnehmung von Andersartigkeit zu einem exklusiven Begabungsselbstbild beitragen, welches in der Regel nur durch die, infolge des Kontaktes zu Gleichgesinnten gewonnene, Normalitätserfahrung behoben werden. Dieser hat dabei eine Schlüsselfunktion, da die angenommene Exklusivität durch die Erfahrung, mit anderen Gemeinsamkeiten zu teilen, aufgehoben wird.

Spezielle Gruppenzugehörigkeiten, wie beispielsweise eine Freizeitgruppe für per Zuschreibung ‚Hochbegabte‘, spezielle Förderangebote in Gruppen und so fort können eine Normalitätserfahrung begünstigen, sie können jedoch auch die binäre Schematisierung weiter verstärken (Abgrenzung von Anderen durch Gruppenidentität). Der Zutritt zu derartigen Gruppenangeboten ist meist nur durch

eine formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ möglich. Demnach würde eine formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in der Kindheit, die durch ein kooperatives soziales Umfeld bedingt ist, eine Normalitätserfahrung begünstigen. Andererseits kann, wenn die betreffende Person auch ohne formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ die Möglichkeit hatte, sich in gegebenen Rahmen als ‚normal‘ zu erfahren, jene Zuschreibung diese Normalitätserfahrung durch eine separative Förderung gefährden. In jedem Fall bleibt festzuhalten, dass eine Normalitätserfahrung eine notwendige Voraussetzung einer non-exklusiven ‚Hochbegabtenidentität‘ darstellt.

Eine andere Möglichkeit, ein non-exklusives Selbstbild zu entwickeln, ergibt sich durch die biografische Relevanz von weiteren, von der zugeschriebenen ‚Hochbegabung‘ unabhängigen Ereignissen im Lebensablauf. Der ‚Hochbegabung‘ wird dann keine weitere Bedeutung beigemessen, die Identitätskonstruktion beruht somit nicht ausschließlich auf der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘.

8.5.2 Die Konstruktion einer exklusiven ‚Hochbegabtenidentität‘

Die Konstruktion einer exklusiven ‚Hochbegabtenidentität‘, bei der sich die betreffende Person ausschließlich über die Zuschreibung einer ‚Hochbegabung‘ definiert und biografische- sowie Persönlichkeitsmerkmale ausblendet oder auf die zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ hin umdeutet, geht mit dem **Ausbleiben von Normalitätserfahrung** einher.

Folgende Voraussetzungen begünstigen dies:

- oppositionelle Haltung der Eltern zu Leistung und Fördermaßnahmen
- oppositionelle Haltung von Personen des sozialen Umfelds zu Leistung und Fördermaßnahmen
- formale Zuschreibung von besonderer Begabung im Erwachsenenalter

So kann eine oppositionelle Haltung der Eltern in Bezug auf Leistung und Förderung zu einem negativen Begabungsselbstbild führen. Damit verbundene

Unsicherheiten über die eigenen Leistungspotentiale sowie die Erkenntnis, dass Leistungen unerwünscht sind, können dann neben einer möglichen demotivierten Leistungshaltung eine Verschleierung von Leistungen bewirken. Diese Verschleierung kann zusätzlich zu der bereits vorhandenen oppositionellen Haltung dazu beitragen, dass die Begabungen nicht erkannt werden. Dieselben Auswirkungen hat eine mögliche, oppositionelle Haltung des sozialen Umfelds zu Leistung und Förderung.

Verschleierung bedeutet letztlich Anpassung, mit der schließlich auch eine Zuschreibung von besonderer Begabung beziehungsweise ‚Hochbegabung‘ ausbleiben kann. Eine oppositionelle Haltung der Eltern bezüglich Leistung und Förderung kann somit mitunter verhindern, eine mögliche ‚Hochbegabung‘ formal zertifizieren zu lassen. Falls ‚lediglich‘ das soziale Umfeld, nicht aber die Eltern, bezüglich Leistung und Förderung opponieren, so können letztere eigeninitiativ eine formale Zuschreibung der in Erwägung gezogenen ‚Hochbegabung‘ in die Wege leiten. Andersherum kann eine Leistungsförderung in der Schule durch die Eltern blockiert werden. Trotz Anpassungsverhalten ist eine binäre Schematisierung in ‚Ich und Andere‘ bei der betreffenden Person denkbar. Dies kann dann der Fall sein, wenn etwa die Anpassung nicht glückt, das heißt, wenn das nähere Umfeld dennoch Besonderheiten thematisiert, die an der betreffenden Person beobachtet wurden und welche sie schließlich von ihrer Umwelt unterscheidet; aber auch, wenn nur eine Teilumwelt besondere Begabungen bei der betreffenden Person feststellt; zudem ist eine binäre Schematisierung aber grundsätzlich auch ohne Einfluss des Umfeldes denkbar, etwa, wenn die betreffende Person von vornherein Andersartigkeiten gegenüber der Umwelt wahrnimmt. Das konnte empirisch jedoch nicht belegt werden (vgl. Kapitel 8.6 „Die Grenzen der autobiografischen Interviewmethode und der Analyse der ‚Grounded Theory‘“).

Erfolgt eine formale Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ erst im Erwachsenenalter, so besteht die erhöhte Gefahr, dass diese Person - gerade, wenn sich die besonders begabte Person in der Kindheit so angepasst hat, dass ihr soziales Umfeld ihre Begabungen nicht entdecken konnte - keine Normalitätserfahrungen hat sammeln können (siehe voriges Kapitel 8.5.2 Die Konstruktion einer exklusiven ‚Hochbegabtenidentität‘)

Die Identitätskonstruktion sowie die biografische Sicht sind dann gekennzeichnet durch:

- fehlende Passung zwischen Identitätsformation und Erwartungen im Zuge der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘
- der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ wird eine besondere biografische Relevanz beigemessen

Die besonders begabte Person sieht sich folglich aufgrund der rücksichtslosen Anpassung bezüglich ihrer eigenen Identitätsmerkmale (die sie in dem Fall verschleiert) und einer etwaigen binären Schematisierung infolge der Zuschreibung als exklusiv an. Konnten sich die betreffenden Personen das aus Anpassung und festgestellten Andersartigkeiten resultierende Unwohlsein bis hin zu Leiden in der Kindheit nicht erklären, so haben sie mit der formalen Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ eine Antwort darauf gefunden.

Eine entsprechende Bedeutung wird der ‚Hochbegabung‘ in der Biografie beigemessen. Das Unwohlsein beziehungsweise Leiden, welches die biografische Entwicklung so lange prägte, wird nun von den mit der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ verbundenen, gesellschaftlichen Erwartungshaltungen abgelöst, welche die entsprechende Person ungeachtet ihrer bisherigen biografischen Entwicklung zu erfüllen versucht. Der daraus resultierende, mögliche Bruch in der Biografie kann eine Mystifizierung der Hochbegabungsthematik bewirken, die schließlich die sich bereits in den gesellschaftlichen Erwartungshaltungen widerspiegelnde Mystifizierung der Hochbegabungsthematik in der Biografie des Einzelnen reproduziert.

8.6 Die Grenzen der autobiografischen Interviewmethode und der Analyse der ‚Grounded Theory‘

Zweifelsohne wurde mit der vorangegangenen Analyse deutlich, dass die Relevanz der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ von den vielfältigen Interaktionssituationen mit der Umwelt und der daraus hervorgehenden Identitätskonstruktion abhängig ist. An manchen Stellen deuteten sich jedoch auch

die Grenzen der Methode an, wenn man sie auf einen Forschungsgegenstand im Kontext der Identitätsthematik anzuwenden versucht.

Zum einen ist es ein allgemeines (methodisch unabhängiges) Problem der Begabtenforschung, dass sich eher Begabte als Probanden bereiterklären, die die ihr zugeschriebene ‚Hochbegabung‘ zum besonderen Thema machen - sprich mystifizieren. Diese Problematik kann nur dadurch umgangen werden, dass unbedingt auch Probanden gefunden werden müssen, die ihre Begabung nicht als Lebensthema ansehen. Da dies besonders gut in einer biografischen Erzählung zum Ausdruck kommt, ist diese Methode der Datenerhebung wiederum gut dafür geeignet, auch diejenigen Probanden zu berücksichtigen, für die die ‚Hochbegabung‘ biografisch nicht relevant ist.

Zum anderen bestehen aber auch methodische Schwierigkeiten bei Untersuchungen im Kontext der Thematik von Identitätskonstruktion:

So ist der Prozess von Identitätskonstruktion auf Basis von autobiografisch-narrativen Interviews nicht tiefgründig genug nachvollziehbar. Zwar können Elemente im Prozess aufgefunden und ihre Wirksamkeit auf die Biografie analysiert werden, jedoch kann nicht vollends aufgeklärt werden, wie sich die Identität anhand sozialer Bedeutungen in spezifischen Situationen konstruierte: Durch Narrationen über Vergangenes wird nicht immer deutlich, wann welche Fremderwartungen im Lebensablauf auf die Person trafen und auf welches Selbstbild sie zu diesem Zeitpunkt stießen (vgl. KRAPPMANN 2005, S. 22). Ein Beispiel dafür ist, dass im Rahmen des Zuschreibungsprozesses von ‚Hochbegabung‘ nicht festgestellt werden kann, ob und ab wann sich Interviewte bei der Konstatierung von Andersartigkeit aufgrund von Fremdzuschreibungen oder aufgrund von sozialen Vergleichen als andersartig wahrgenommen haben. So ist anhand der Interviews nicht immer nachvollziehbar, ob eine Interpretation, Umdeutung oder besondere Wahrnehmung der eigenen Biografie bereits zum erzählten Zeitpunkt erfolgte oder erst im Nachhinein, sei es in Folge einer formalen Zuschreibung oder aus Anlass der Interviewsituation, stattfand. Nur durch eine sehr präzise Interviewanalyse kann dieser Missstand mancherorts behoben werden. Andere, in dieser Arbeit entsprechend ausgewiesene Stellen bleiben schlichtweg ungeklärt.

9 Schlussbetrachtungen

Mit dieser Arbeit konnten erstmalig Erkenntnisse über ‚hochbegabte‘ Erwachsene gewonnen werden, die bisher entweder nicht untersucht wurden oder aber hinter dem Schleier der Mystifizierung im Verborgenen blieben.

Eine der wichtigsten Erkenntnis dieser Arbeit ist entgegen der Darstellung vieler Publikationen zu diesem Thema, dass die Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ nicht grundsätzlich biografisch relevant ist. Vielmehr ist die Relevanzeinstufung von ‚Hochbegabung‘ von entsprechenden Dispositionen und Ausprägungen mit ihren spezifischen Wirkungsmechanismen im Lebensablauf abhängig, die je nach Zusammenspiel in eine non-exklusive oder in eine exklusive ‚Hochbegabtenidentität‘ münden. Eine Normalitätserfahrung – und das ist die weitere wichtige Erkenntnis dieser Untersuchung – ist für eine non-exklusive ‚Hochbegabtenidentität‘ die notwendige Voraussetzung. Erst dadurch relativiert sich die durch die Zuschreibung bedingte Abgrenzung von Anderen. In diesem Zusammenhang erstaunt es nicht, dass ein kooperatives und annehmendes Umfeld gute Voraussetzungen für einen positiven Umgang mit der Begabung und somit auch für die Gelegenheit der Normalitätserfahrung gute Voraussetzungen liefert.

Zu der vieldiskutierten Frage, ob eine vermutete ‚Hochbegabung‘ formal getestet und schließlich zertifiziert werden soll, kann somit auf Grundlage der Analyse nach der Marnier des Biografieforschers mit einem ‚je nach Lebenslage‘ Stellung genommen werden: Fühlt sich die betreffende Person mit der gegebenen Situation wohl und hat keine gravierenden, die weitere Identitätsentwicklung behindernde Schwierigkeiten und erfährt sich die besonders begabte Person als normal, so ist kritisch nach dem Nutzen einer Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ zu fragen. Nimmt sich die Person jedoch als ständiger Außenseiter wahr und resultieren daraus aufgrund des geringen Selbstwertes maßgebliche Schwierigkeiten in alltäglichen Situationen, so könnten die mit einer formalen Zuschreibung verbundenen Zutrittsmöglichkeiten zu entsprechenden Fördermaßnahmen durchaus eine Möglichkeit sein, Personen mit ähnlichen Erfahrungen kennenzulernen. Um diese Frage jedoch zufriedenstellend beantworten zu können, sind weitere, auf diese Frage zentrierte Untersuchungen notwendig.

Ebenso sind ergänzend weitere Untersuchungen zur Identitätskonstruktion von per Zuschreibung ‚Hochbegabten‘ unerlässlich, da die Methode des autobiografisch-

narrativen Interviews hierbei an ihre Grenzen stößt (vgl. voriges Kapitel 8.6). Um das Moment der Etablierung einer Denkstruktur der ‚binären Schematisierung‘ und ihre Wirksamkeit zu erforschen, bedarf es unter anderem neurowissenschaftlichen Wissens, welches in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden konnte. Dennoch konnte anhand der Interviewtechnik des autobiografisch-narrativen Interviews erst die persönliche Relevanz der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in den Biografien herausgearbeitet werden.

III Dokumentarium

10 Literaturverzeichnis

- Amelang, Manfred; Schmidt-Atzert, Lothar: Psychologische Diagnostik und Intervention. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Unter Mitarbeit von Thomas Fydrich und Helfried Mossbrugger. Mitbegründet von Prof. Dr. Werner Zielinski. Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2006.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln – Gemeindemachtforschung – Polizei – Politische Erwachsenenbildung. München: Wilhelm Fink Verlag 1976.
- Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Rheinland-Pfalz: Informationen für die Bewerbung und Einstellung in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Trier.
URL: <http://www.add.rlp.de/>
- Bade, Franz-Josef (1997): Zu den wirtschaftlichen Chancen und Risiken der ländlichen Räume. Dortmund: Universität Dortmund (Arbeitspapier 152 des Instituts für Raumplanung/Fakultät Raumplanung)
- Benner, Klaus-Ulrich.: Gesundheit und Medizin heute. 3. überarbeitete Neuauflage. Augsburg: Weltbild Verlag 1997.
- Bernhard, Arnold; Fischer, Adolf: Bruchrechnen – leichter gemacht. Wege in eine schwierige Rechnungsart. In: Erziehungskunst, 69 (2005), Heft 2, S. 163-172.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1987.
- Brackmann, Andrea: Jenseits der Norm - hochbegabt und hoch sensibel? Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 2005.
- Brackmann, Andrea: Ganz normal hochbegabt. Leben als hochbegabter Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 2007.
- Brumlik, Micha: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1973.
- Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz - BAfÖG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 6. Juni 1983, zuletzt geändert durch 21. BAföGÄndG vom 02. Dezember 2004, BGBl. I S.3127 einschließlich der Allgemeine Verwaltungsvorschrift zum Bundesausbildungsförderungsgesetz vom 15.10.1991 (GMBI. S. 770), zuletzt geändert durch die BAföGÄndVwV 2001 vom 20.12.2001 (GMBI. S. 1143). Stand: 03.02.2004.
- Burghof, Hans-Peter; Hunger, Adrian: The Neuer Markt: An (overly) risky asset

of Germany's financial system. In: Giancarlo Giudici & Peter Roosenboom (Ed.): The Rise and Fall of Europe's New Stock markets. Volume 10 in the Advances in financial economics. Oxford: Elsevier Ltd. 2004, pp. 295-324.

Busch, Friedrich W.; Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Familie und Gesellschaft. Beiträge zur Familienforschung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Verlag 2005.

Bürgerliches Gesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. Januar 2002. Zuletzt geändert durch Artikel 27 des Gesetzes vom 22. Dezember 2006.

Dewey, John: Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich: Morgarten Verlag Conzett & Huber 1951.

Duden: Bedeutungswörterbuch. Herausgegeben von Wolfgang Müller. Band 10 aus der Reihe ‚Der Duden in 12 Bänden‘. Mannheim: Dudenverlag 1992.

Duden: Redewendungen und sprichwortähnliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Herausgegeben und bearbeitet von Günther Drosdowski & Werner Scholze-Stubenrecht. Band 11 aus der Reihe ‚Der Duden in 12 Bänden‘. Mannheim: Dudenverlag 1992.

Feger, Barbara & Prado, Tania M.: Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus Verlag 1998.

Fend, Helmut: Theorie der Schule. 2. durchgesehene Auflage. München: Urban und Schwarzenberg Verlag 1981.

Fend, Helmut; Knörzer, Wolfgang; Nagl, Willibald; Specht, Werner & Vätz-Szuszdiara, Roswith: Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule II. Weinheim: Beltz Verlag 1976.

Fertig, Michael; Kluge, Jochen: The effect of age at school entry on educational attainment in Germany. Issue 27th of series RWI: Discussion Papers. Essen: Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung 2005.

Festinger, Leon: A theory of cognitive dissonance. Stanford: Stanford University Press 1957.

Fliege, Thomas: Bauernfamilien zwischen Tradition und Moderne. Eine Ethnographie bäuerlicher Lebensstile. Frankfurt a. M.: Campus Verlag 1998.

Giesecke, Hermann: Das >>Ende der Erziehung<<. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 2002, S. 391-

403.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Vom 23. Mai 1949. In der Fassung vom 28. August 2006.

Heinbokel, Annette: Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Münster: Lit-Verlag 1996.

Hickman, Larry A.; Neubert, Stefan & Reich, Kersten (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Band 1 aus der Reihe Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann Verlag 2004.

Holling, Heinz & Kanning, Uwe P.: Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Unter Mitarbeit von Anna Julia Wittmann und Franzis Preckel. Göttingen: Hogrefe-Verlag 1999.

Holling, Heinz; Preckel, Franzis & Vock, Miriam: Intelligenzdiagnostik. Band 6 aus der Reihe ‚Kompendien Psychologische Diagnostik‘. Göttingen: Hogrefe-Verlag 2004.

Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 6. Auflage. München: Juventa Verlag 1999.

Institute for the study of Advanced Development (Hrsg.): Advanced Development Journal. Special Edition. A collection of works on giftedness in adults. Colorado (US): Institute for the study of Advanced Development 1995.

James, William: Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Oehler. 2. Auflage, mit neuen bibliographischen Hinweisen. Hamburg: Meiner Verlag 1994.

Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In: Dirk Wegner (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske Verlag 1977, S. 159-274.

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 2005.

Labov, William & Waletzky, Joshua: Narrative analysis. Oral versions of personal experience. In: June Helm (Hrsg.): Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle: American Ethnological Society 1967, pp. 12-44.

Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1968.

Merziger, Barbara: Das Lachen von Frauen im Gespräch über Shopping und

Sexualität. Berlin: Freie Universität 2005, Dissertation.
URL: <http://www.diss.fu-berlin.de/2005/274/index.html> (Zugriff am 15.07.2007)

- Meyer, Wulf-Uwe: Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern: Verlag Hans Huber 1984.
- Nittel, Dieter: Biographische Forschung – ihre historische Entwicklung und praktische Relevanz in der sozialen Arbeit. In: Norbert Groddeck & Michael Schumann (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflektion. Freiburg i. Brg.: Lambertus Verlag 1994, S. 147-188.
- Oelkers, Jürgen (Hrsg.): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz Taschenbuch Verlag 2000.
- Peirce, Charles S.: Schriften II vom Pragmatismus zum Pragmatizismus. Mit einer Einführung herausgegeben von Karl-Otto Apel. Frankfurt a. M. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1970.
- Post, Rudolf: Pfälzisch. Einführung in eine Sprachlandschaft. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Landau: Pfälzische Verlagsanstalt 1992.
- Ricoeur, Paul: Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970-1999). Übersetzt und herausgegeben von Peter Welsen. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2005.
- Rohrmann, Sabine & Rohrmann, Tim: Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. Mit 13 Abbildungen und 3 Tabellen. München: Ernst Reinhardt Verlag 2005.
- Rost, Detlef H.: Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann Verlag 2000.
- Schilling, Susanne R.: Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Wer allzu klug ist, findet keine Freunde? Band 33 aus der Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster: Waxmann Verlag 2002.
- Schütze, Fritz: Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Joachim Matthes, Arno Pfeiffenberger & Manfred Stosberg (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg 1981, S. 67-156.
- Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (1983), Heft 3, S. 283-293.
- Schütze, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens [1].

In: Martin Kohli & Günther Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler Verlag 1984, S. 78-117.

Seltrecht, Astrid: Lehrmeister Krankheit? Eine biographieanalytische Studie über Lernprozesse von Frauen mit Brustkrebs. Opladen: Verlag Barbara Budrich 2006.

Spahn, Christine: Wenn die Schule versagt. Vom Leidensweg hochbegabter Kinder. Asendorf: MUT-Verlag 1997.

Spinath, Birgit: Implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz und Begabung als Bedingungen von Motivation und Leistung. Lengerich: Pabst Science Publishers 2001.

Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. 2. Auflage. München: Fink Verlag 1998.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1996.

Tajfel, Henri: Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Mit einem Vorwort von Wolfgang Stroebe. Bern: Verlag Hans Huber 1982.

Vom Scheidt, Jürgen: Das Drama der Hochbegabten. Zwischen Genie und Leistungsverweigerung. München: Kösel Verlag 2004.

Winner, Ellen: Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Maren Klostermann. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1998.

Ziegenspeck, Jörg W.: Handbuch Orientierungsstufe. Sachstandsbericht und Zwischenbilanz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000.

11 Internetquellenverzeichnis

** der jeweilige Zugriffszeitpunkt ist in den entsprechenden Verweisen der Fußnoten im Text vermerkt*

Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Rheinland-Pfalz

URL: <http://www.add.rlp.de/>

Bildung PLUS – Forum Bildung

URL: http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=367

Bundesministerium der Justiz.

URL: http://bundesrecht.juris.de/brgg/___14.html

Bundesverband deutscher Banken.: Einkaufen via Internet. Stand und Perspektive des E-Commerce. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken (Online-Monitor IV), S. 2..

URL: http://www.bdb.de/pic/artikelpic/082004/um0408_pg_OLM_IV.pdf

Business and Professional Women Germany

URL: <http://www.bpw-germany.de/article.php?story=20041011083346359>

CMS. Schülerakademie.de

URL: <http://www.schuelerakademie.de>

Deutscher Ingenieurinnen-Bund e.V. (Hrsg.):

URL: http://www.dibev.de/fakten/rba_pdf/dib_stats_1.pdf

Europa – Education and Training – Erasmus for Students.

URL:

http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/students_en.html

Mensa in Deutschland e.V.

URL: <http://www.mensa.de>

Netzwerk Hochbegabte-Erwachsene.de

URL:

<http://hochbegabte-erwachsene.de/forum/viewtopic.php?t=1416&postdays=0&postorder=asc&start=0>

Psychologisches Institut der Universität Zürich

URL:

<http://www.psychologie.unizh.ch/klipsa/tagung2005/FritzSchutze.shtml>

Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung.

URL: <http://www.begabtenfoerderung.de/frameset.html>

Studienstiftung des Deutschen Volkes

URL: <http://www.studienstiftung.de>

XING

URL: <http://www.xing.com>

Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS)

URL: <http://www.zvs.de/NC/WS2005/001/NCbuwe.htm>

12 *Abbildungsverzeichnis*

Abbildung 1: Die Glockenverteilungskurve mit Standardisierungsskalen	18
Abbildung 2: Der Analyserahmen im Überblick	36
Abbildung 3: Der Umgang Doris Freunds mit Auffälligkeiten bei Eltern und Pädagogen	180
Abbildung 4: Die Vorgehensweise im theoretischen Modell - Ein Überblick	301
Abbildung 5: Die Identitätsformation anhand sozialer Interaktionsprozesse	322
Abbildung 6: Die Prozesselemente und Wirkungsmechanismen in der Biografie Peter Webers	334
Abbildung 7: Die Prozesselemente und Wirkungsmechanismen in der Biografie Doris Freunds.....	337
Abbildung 8 (im Anhang) - Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve (1. Teil).....	430
Abbildung 9 (im Anhang) - Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve (2. Teil).....	431
Abbildung 10 (im Anhang) - Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve (1. Teil).....	432
Abbildung 11 (im Anhang) - Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve (2. Teil).....	433
Abbildung 12 (im Anhang) - Übersicht über die Interviewten	434

13 Anhang

13.1 Transkriptionslegende

..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
(4sek.)	= Pausen, die länger als drei Sekunden andauern
(,)	= ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
(.)	= Senken der Stimme
(-)	= Stimme in der Schwebe
(?)	= Frageintonation
(!)	= Ausrufintonation
&	= auffällig schneller Anschluss
<u>bestimmt</u>	= auffällige Betonung
deswe:gen	= auffällige Dehnung
<i>kursiv</i>	= Heben der Stimme
GROß	= hektisch gesprochen
(unverständlich)	= unverständlicher Wortlaut
(organisieren?)	= vermuteter Wortlaut, nicht genau verständlich
((hustet))	= Charakterisierung von nicht-sprachlichen Vorgängen
{ }	= anonymisiert
[]	= gleichzeitig ausgesprochen
//...	= redaktionelle Anmerkung
I	= Interviewerin
Kürzel (etwa P; D oder andere)	= Interviewte(r)

13.2 Doris Freund: Interviewtranskript

- 1 I: Also ich erkläre dir jetzt auch nochmal alles wie das mit
2 D: mhm
3 I: dem Interview funktioniert (-) also die Reihenfolge und so
4 D: mhm
5 I: Also jetzt haben wir uns ja eigentlich auch schon kennengelernt also
6 D: mhm
7 I: eh was ich mache weißt du (,) also
8 D: ja
9 I: Erziehungswissenschaft an der Uni Frankfurt und im siebten Semester
10 D: mhm
11 I: studiere ich .. und ehm ja ich führe halt im Rahmen meiner Diplomarbeit
12 Interviews durch (,) die ehm eigentlich nächstes Jahr anfängt also
13 D: mhm
14 I: dann möchte ich die Anmeldung abgeben (.)
15 D: Ah ok das ist ja super
16 I: ja
17 D: mhm
18 I: .. und ehm ich habe auch schon einige Interviews geführt (-) und jetzt im
19 Rahmen das sind autobiografisch-narrative Interviews
20 D: mhm
21 I: also (,) wo ehm praktisch du mir etwas erzählst
22 D: mhm
23 I: und ehm generell ist es halt ehm so dass ich mich halt mit der Forschung (
24) das haben wir zwar eben schonmal kurz angesprochen
25 D: ja
26 I: aber ich sag es dir lieber nochmal
27 D: ja
28 I: dass wir halt ehm also dass ich mich mit hochbegabten Erwachsenen
29 beschäftige und ehm die erforschen möchte weil es in dem Bereich
30 eigentlich nicht viel gibt (.)
31 D: mhm
32 I: und ehm die ganze Forschung zu Kindern und so weiter ehm die ist halt (,) ja
33 eigentlich hört die ja klar beim Erwachsenenalter auf (.)
34 D: mhm
35 I: ja und ehm also das Thema meiner Diplomarbeit&das weißt du noch nicht
36 das ist eben ehm die ehm Relevanz der sozialen Zuschreibung
37 Hochbegabung also ich sag schon
38 D: mhm ja ok
39 I: soziale Zuschreibung
40 D: mhm
41 I: weil das ist ja so ein Begriff wo jeder eben was Bestimmtes darunter
42 versteht
43 D: ja
44 I: aber ehm was es eben vielleicht gar nicht unbedingt ist also
45 D: mhm
46 I: also es muss halt ehm jeder gucken was er damit assoziiert (,) und ehm im
47 Kontext von Biografie und Berufsbiografie (.)
48 D: mhm
49 I: also in seiner Biografie (,) ja und das Interview besteht aus vier Phasen (-)

- 50 D: mhm
51 I: und wir sind jetzt eigentlich gerade mitten in der Ersten schon
52 D: ja ja
53 I: in der Einstiegsphase und ehm danach kommt eben die Haupterzählung (-)
54 also wo praktisch du daran bist
55 D: ja
56 I: und mir deine Geschichte erzählst (-) dann ehm danach ehm kommt eine
57 Nachfragephase wo ich mir
58 D: ah
59 I: die Fragen die ich mir notiere die ich eventuell habe dann nochmal ehm ..
60 fragen kann (-)
61 D: mhm
62 I: weil ehm ich muss mir die aufschreiben sonst habe ich die irgendwie
63 wieder vergessen
64 D: ja klar ja
65 I: nachher (.) und dann am Ende ehm möchte ich halt wenn wenn das eben
66 möglich ist dass du irgendwie noch so eine Bilanz über dein Leben
67 D: ah ok ok mhm
68 I: ziehst
69 D: mhm
70 I: wie du das findest
71 D: mhm
72 I: ehm .. ja und jetzt möchte ich dich einfach bitten mir deine
73 Lebensgeschichte zu erzählen
74 D: ((lacht auf)) ok
75 I: also eigentlich alles was du für wichtig empfindest darin&also da setze ich
76 überhaupt keine Schwerpunkte
77 D: ok
78 I: das kannst du selber entscheiden (-) ehm und du kannst dir auch soviel Zeit
79 nehmen wie du möchtest (-) ich werde dich da nicht unterbrechen (-)
80 D: aha (?)
81 I: ehm und zwar mache ich mir einfach nur die Notizen
82 D: ja ok
83 I: für mich (.) ja (.) das war es eigentlich (.) danach bin ich dann daran ((lacht
84 kurz auf))
85 D: ((lacht kurz auf)) ok (4 sek) so dann fange ich an (.)
86 I: mhm
87 D: also ich wurde ehm einundsiebzig geboren
88 I: mhm
89 D: als erste Tochter (-) meiner Eltern (-) also erstes Kind überhaupt
90 I: mhm
91 D: mein Vater war Landwirt zu der Zeit er hat dann nachdem er dann
92 geheiratet hat eine Umschulung gemacht der wurde dann Arbeiter
93 I: mhm
94 D: meine Mutter hat eine Büro (-) eh Lehre gemacht&Bürokauffrau die war
95 noch sehr jung als ich zur Welt kam (.) ja und dann bin ich da auf dem
96 Bauernhof aufgewachsen und ... ja jetzt muss ich überlegen was wichtig ist
97 ((lacht auf)) was ich erzählen will und dann ha ehm nach einem Jahr
98 bekam meine Mutter noch ein Kind das ist gleich nach der Geburt
99 gestorben ich denke das war für mich schon es war eine harte Zeit
100 I: mhm

- 101 D: weil das für meine Mutter ganz schlimm war&die war dann ja schon
102 bekam Selbstmordgedanken und so und dann kam nach drei Jahren meine
103 Schwester die auch (,) die noch lebt also
- 104 I: mhm
- 105 D: und dann waren wir zwei Geschwister und das war (,) ich bin in der
106 Großfamilie aufgewachsen da waren
- 107 I: mhm
- 108 D: Großeltern im Haus (,) die Tante war eine Straße weiter hat die gewohnt
109 u:nd ... ja es war halt ein kleines Dorf mit hundert ..zwanzig Einwohnern
110 man kannte alle ehm und da sind dann schon in der frühen Kindheit sind
111 schon so ein paar Sachen aufgefallen aber die wu .. ja und in der meiner
112 Familie wuss die haben lange nicht erkannt ehm dass ich hochbegabt bin
113 ich nehme einfach an dass die das gewohnt waren weil ich denke wenn ich
114 so mir die Verwandten angucke da sind noch mehr dabei die bestimmt
115 hochbegabt
- 116 I: mhm
- 117 D: sind und dann fa fallen einem so Sachen gar nicht auf (,) Nur es wurde viel
118 von den Nachbarn ist es eher aufgefallen oder den Freunden die dann aja
119 kann die schon das kann die schon das
- 120 I: mhm
- 121 D: und ehm ja aber dann bin ich ganz normal im Kinder dann kam so
122 Kindergartenzeit und dann im letzten Jahr im Kindergarten war es mir
123 langweilig ich wollte so gerne schon vorher in die Schule gehen (,) ich bin
124 im Dezember geboren (,) also ich war dann sechseinhalb ein bisschen älter
125 sogar als ich in die Schule kam also ich wurde dann schon bald Sieben im
126 Dezember und mir war es im letzten Kindergartenjahr so langweilig dass
127 dass ich schon auffällig war&also die Kindergärtnerin hat dann auch mal
128 gemeint ah jetzt wird es aber Zeit dass die in die Schule kommt und dann
129 in der Schule war es am Anfang ging es und dann wurde es mir schon
130 langweilig dann (,) ich konnte schon lesen aber das hat mir niemand
131 beigebracht also das irgendwie konnte ich es also ich weiß noch ich habe
132 mir das ((lachen))
- 133 I: ((lachen))
- 134 D: ((lachen)) also es ha war so ich habe mich für die Buchstaben halt so ein
135 bisschen interessiert wuss konnte meinen Namen schreiben und anhand
136 von meinem Namen weiß ich noch das erste Wort was ich dann gelesen
137 habe war {Dorf} ich heiße {Doris} also {D-O-R} kannte ich ja und {F} ist
138 von meinem Nachnamen war {Fröhlich } da war das F darin also konnte
139 ich anhand von meinem Namen
- 140 I: mhm
- 141 D: habe ich mir dann abgeleitet
- 142 I: mhm
- 143 D: das Wort {Dorf} zu lesen in der Kindergartenzeit (,) und als ich dann in
144 die Schule kam war am Anfang ist nichts aufgefallen da hat der Lehrer
145 irgendwann mal (,) kam das Wort Ein nach vielleicht ein paar Wochen und
146 da hat er dann gefragt ja wisst ihr wie das rückwärts heißt und ich mich
147 gemeldet Nie (,) ja der war ganz überrascht davon ((lacht kurz auf)) der hat
148 nicht damit gerechnet
- 149 I: ((lacht auf))
- 150 D: dass das jemand weiß er wollte irgendwie das anders vorgehen
151 wahrscheinlich und dann hat er mich zu sich gerufen ja so kannst du das

- 152 und das und das lesen und dann habe ich mich das erste Mal dumm gestellt
153 also wo ich mich erinnern kann ich habe dann gesagt nee nee (,) ich konnte
154 alles lesen aber ich hatte Angst ich müsste in eine andere Klasse gehen
155 also ich ha ich wollte einfach nicht auffallen (.)
- 156 I: mhm
- 157 D: und das habe ich dann dem (,) und das hat mich dann hinterher aber auch
158 geärgert weil es ha hä ach es hätte sich ich hätte ihm auch sagen können
159 dass ich das weiß und zwar das haben auch meine Eltern gar nicht gewusst
160 dass ich schon lesen konnte es war irgendwie gar nicht aufgefallen
- 161 I: aha
- 162 D: wir hatten auch nicht so viele Kinderbücher zuhause oder so und
163 Zeitungen war ist dann auch wieder schwer zu lesen also und dann gab es
164 einfach ich kann mich nicht erinnern dass es da ein Buch gab so ein
165 Bilderbuch es gab dann scho schon richtige Bücher so für Kinder aber mit
166 ganzen Texten aber sowas so zwischendrin gab es irgendwie nichts kann
167 ich mich nicht erinnern ...u:nd dann wurde es immer auffälliger in der
168 Schule und dann haben die meinen Eltern vorgeschlagen dass ich die .. eh
169 in die zweite Klasse springe also irgendwie ein Jahr überspringe nur meine
170 Eltern haben das sich nicht getraut weil ich auch sehr klein war und sozial
171 haben die da Bedenken gehabt dass ich da mit den Größeren nicht
172 klarkomme
- 173 I: mhm
- 174 D: und dann haben sie es nicht gemacht und dann habe ich mich ganz gut
175 angepasst und .. ja ich bin damit klargekommen dass ich halt mich
176 langweile und so also ich denke .. das ging dann schon und dann habe ich
177 auch in der dritten vierten Klasse eine gute Lehrerin gehabt die hat also sie
178 die war für mich ganz gut
- 179 I: mhm
- 180 D: und ich konnte viel lernen was denke ich über den Stoff normal hinausgeht
181 un:d ja dann ging es dann darum (,) ja da haben wir auch in der vierten
182 Klasse war auch ein Inte Intelligenztest oder irgendso oder ich weiß nicht
183 ob sie damals Intelligenztest gesagt haben (-) da kam ein Psychologe von
184 der Schulpsychologischen Stelle und hat einen Test mit uns gemacht
- 185 I: mhm
- 186 D: ich weiß nicht warum und dann wurden meine Eltern zur eingeladen dann
187 hieß es j:a die {Doris} so ein Test haben wir ja hat die Lehrerin noch nicht
188 gesehen also es gibt andere Kinder die so gut sind da ist mal hier ging es
189 mal ein bisschen runter also in besch verschiedenen Bereichen
- 190 I: ja
- 191 D: aber bei der {Doris} ist alles toll und so sowas hast du noch nicht gesehen
- 192 I: ((hustet))
- 193 D: ja aber meine Eltern konnten das aber gar nicht einordnen weil da die sind
194 erst die haben sich da nie mit bef beschäftigt u:nd aber für die war dann
195 irgendwie klar dass ich besonders schlaue bin und die haben dann halt
196 gedacht ja dann muss ja alles gut klappen oder so
- 197 I: ja
- 198 D: trotzdem haben sie gezögert mich auf das Gymnasium zu schicken (-) da
199 haben sie gemeint ach nee Gymnasium das war für die halt also die haben
200 beide Volksschulabschluss
- 201 I: mhm

- 202 D: obwohl mein Vater auch ehm also der kam halt vom Bauernhof da war es
 203 nicht möglich Abitur zu machen oder so und das war dann Gymnasium
 204 war für die ja ach nee Gymnasium ist ja was für bessere Leute so eh haben
 205 die so denken die da noch und ich habe aber gesagt ich will auf's
 206 Gymnasium also ich konnte mir gar nichts Anderes vorstellen ich habe
 207 mich ja in der Grundschule schon gelangweilt
- 208 I: mhm
- 209 D: es war auch in der vierten Klasse dann wieder so dass ich auf ein bisschen
 210 aufgefallen bin (,) so gestört habe aber minimal (,) ich habe mich doch
 211 noch zurückgehalten also un:d dann hat meine Lehrerin irgendwann zu
 212 meinen Eltern gesagt&so ja wenn die {Doris} nicht auf das Gymnasium
 213 geht wer denn dann und dann haben sie sich halt da haben sie es
 214 eingesehen und .. ja dann war noch das habe ich vergessen
- 215 I: mhm
- 216 D: in der zweiten Klasse hat der Lehrer schon gesagt ja die {Doris} ist nicht
 217 ausgelastet ich soll doch ein Instr also ich sollte ein Instrument lernen un:d
 218 dann hat der meine Eltern so quasi überredet zum Klavierlernen weil
 219 meine Eltern die wären nie auf die Idee gekommen mir ein Klavier zu
 220 kaufen&das haben sie dann gemacht und ich spiele bis heute Klavier und
 221 Orgel (.)
- 222 I: Aja
- 223 D: Das war alles das waren sehr gute Einflüsse in der Grundschulzeit muss
 224 ich sagen also mit dem und durch das Orgelspielen später also das habe ich
 225 dann das war das erste Mal im Leben wo ich dann ehm mit Fleiß was
 226 erreicht habe
- 227 I: mhm
- 228 D: also wo man nicht nur mit Talent ((lacht kurz auf)) oder mit Begabung
 229 weiterkommt sondern ich musste fleißig üben und das denke ich heute im
 230 Nachhinein war das wichtig dass ich das Studium und sowas gepackt habe
 231 weil wenn durch das Orgelspielen mich da nicht durchgebissen hätte
- 232 I: mhm
- 233 D: ja also dann wäre ich irgendwie glaube ich noch fauler ((lachen))
- 234 I: ((lachen))
- 235 D: und ehm .. ja wo waren wir jetzt bei der Grundschule (-)
- 236 I: mhm
- 237 D: ja dann bin ich aufs Gymnasium und das war auch überhaupt kein Problem
 238 (,) es war für mich schon die Angst bei meinen Eltern habe ich schon
 239 immer so im Nacken gespürt dass die eh ja so Gymnasium (,) das war halt
 240 eine fremde Welt also die haben mich auch am ersten Tag aufs
 241 Gymnasium mit dem Bus losgeschickt (,) ich bin da alleine hin (,) die sind
 242 nicht mit ehm ich wa bin da hingekommen habe niemanden gekannt außer
 243 Eine und das war schon hart da haben meine Eltern haben mich da immer
 244 ins kalte Wasser geschmissen also nicht das die irgend also die haben
 245 selbst Angst gehabt da hin zu gehen denke ich
- 246 I: ja
- 247 D: und da haben sie mich einfach alleine geschickt und das war für mich
 248 schon schon hart&also ich habe es gemacht aber ich hätte auch nie getraut
 249 zu sagen dass ich eigentlich lieber hätte mit () (.) ja gut und dann war ich
 250 auf dem Gymnasium (-) un:d das hat auch gut geklappt (,) da hatte ich in
 251 der sechsten Klasse auf dem Zeugnis lauter Einsen außer in Sport da hatte
 252 ich eine Zwei und das hat mich dann noch geärgert ((lachen))

- 253 I: ((lachen))
- 254 D: dass ich da in Sport noch eine Zwei hatte es war wohl eine Zwei plus und
255 da hatten die von mir halt so einen super Eindruck und von da an wurde es
256 aber schlechter weil dann kam die Pubertät und ich hatte
- 257 I: ja
- 258 D: also es war eher also es war in der sechsten Klasse das war auch ohne was
259 zu lernen hatte ich das dieses Zeugnis und ich fing es fing dann an das es
260 so mit Streber anfang (,) also in der sechsten Klasse noch nicht aber siebte
261 Klasse
- 262 I: mhm
- 263 D: und ich war ja kein Streber ich habe ja nicht viel getan dafür
- 264 I: ja
- 265 D: und das hat mich dann schon gestört weil meine Freunde dann plötzlich eh
266 ja sich abgewandt haben und dann kam eine schwere Zeit für mich siebte
267 achte Klasse war sehr schwer (-) und dann da haben die Leistungen auch
268 sehr nachgelassen und dann kamen ja auch noch so Fächer wie Latein und
269 Geschichte da musste ich dann auch eh also da hätte man ja was lernen
270 müssen das habe ich irgendwie
- 271 I: mhm
- 272 D: nicht geschafft ((lacht kurz auf)) also Lateinvokabeln zu lernen und dann
273 wurde ich nicht schlecht ich wurde mittelmäßig also ()
- 274 I: mhm
- 275 D: und das war achte Klasse war eine schlimme Zeit (-) also das war ich hatte
276 keine Freunde und dann in der neunten Klasse da habe ich dann so richtig
277 so mich dumm gestellt (,) denke ich heute ... ich habe dann mal in Mathe
278 eine Sechs geschrieben mal eine Fünf also ich meine ((lachen)) (,) es war
279 wirklich das ist eine Kurve also es waren (,) ich weiß nicht wie ich das
280 gemacht habe ich habe einfach dummes Zeug hingeschrieben gehabt und
281 dann war ich plötzlich bei meinen bei den anderen Mädchen (,) meinen
282 Freundinnen waren das damals ge eh war ich dann plötzlich anerkannt *oah*
283 *{Doris} hat nur eine Fünf wow* eh hatte ich plötzlich war ich sozial ging's
284 gut nur die Noten waren halt nicht so toll
- 285 I: mhm
- 286 D: aber mir ging's dann auch wieder besser und das eh war mir wichtiger als
287 die guten Noten dass ich Freunde hatte (,) und es war halt bei mir in der
288 Klasse niemand der da auf einem Level mit mir war und also das war die
289 waren alle weit weg die Mädchen die hatten in dem Alter alle nur andere
290 Sachen im Kopf und ich habe mich da angepasst (,) und dann habe ich
291 dann mittlere Reife gemacht und davor ja ging's dann schon wieder los
292 meine Eltern *ja jetzt suche dir eine Lehrstelle und ah (-) hast du dich*
293 *schon beworben* ich so nö ich bewerbe mich nicht
- 294 I: ((schmunzelt))
- 295 D: *ja aber wir ach willst du was willst du Abi machen* und ich so nee ich gehe
296 weiter auf die Schule und ich habe mich dann auch einfach nicht beworben
- 297 I: mhm
- 298 D: und die haben so geplant irgendwie so Banklehre wäre für die so der
299 Traum gewesen oder so auf dem Amt irgendwas so
- 300 I: aja
- 301 D: ja so das war aber überhaupt nichts für mich (,) und dann bin ich weiter
302 auf die Schule gegangen und hatte dann auch schon seit der neunten
303 Klasse da hatte ich meinen ersten Freund und das war dann mein Vater

- 304 immer so (,) ach ja (,) der hat das nicht eingesehen dass man das eigentlich
 305 vereinbaren kann (,) aber für mich war das klar wenn ich einen Freund
 306 hatte warum sollte ich dann nicht Abi machen&also das war irgendwie
 307 I: ja
 308 D: ((lacht auf)) also so die das der Konflikt mit meinem Vater ziemlich eh
 309 rein in der Zeit .. und dann bin ich in die Oberstufe und habe dann die
 310 Leistungsfächer Mathe Physik und Englisch gewählt (-) Mathe war
 311 sowieso immer so mein Lieblingsfach weil ich da nicht viel (,) also das das
 312 hat mir einfach Spaß gemacht so Hausaufgaben machen war für mich das
 313 hat mir Spaß gemacht
 314 I: mhm
 315 D: u:nd Physik habe ich gedacht das ist das hat mir zwar nicht so Spaß
 316 gemacht aber da war ich nicht schlecht und ich habe gedacht das ist
 317 anspruchsvoll ((lacht kurz auf))
 318 I: mhm
 319 D: und Englisch hab das war dann (-) Englisch wieso habe ich Englisch
 320 gewählt&also mir fiel es sehr schwer die drei Fächer auszusuchen das
 321 weiß ich noch außer Mathe (,) weil ich eigentlich auch Bio hätte nehmen
 322 können (,) also fast alle Fächer außer Chemie und Geschichte wären in
 323 Frage gekommen (,)
 324 I: ja
 325 D: Latein auch nicht (,) und au Musik auch und das gab es aber gar nicht (.)
 326 also das war schon eine schwere Entscheidung die drei Fächer und ich
 327 weiß auch gar nicht mehr genau warum (,) ja dann hatte ich die habe ich
 328 dann Abi gemacht und ja das Abi war Zweikommasieben das war so
 329 Durchschnitt war nichts Besonderes u:nd ja .. aber ich wusste ich will mal
 330 stu (,) also ich habe dann schon vorher .. eh gewusst ich will
 331 Maschinenbau studieren und dann braucht man (,) also da war war NC zu
 332 der Zeit aber der war dann bei 2,7 herum&ungefähr und dann habe ich das
 333 genau abgeschätzt ok
 334 I: ((lachen))
 335 D: immer viel lernen ich mache das so () also ich habe Abi nur noch als
 336 Eintrittskarte für die Uni gesehen
 337 I: mhm
 338 D: u:nd das war dann auch (,) ja dann ging es wieder mit den Eltern los heh
 339 du willst doch nicht etwa studieren (?) wer soll das bezahlen (?) blablabla
 340 ehm und ich habe gesagt nö ich studiere und wenn und ich habe dann
 341 genau die Gesetze mich erkundigt (,) wenn meine Eltern mir nichts geben
 342 die müssen mir entweder geben wenn sie nichts haben
 343 I: mhm
 344 D: kriege ich BaFög
 345 I: ja
 346 D: das war mir dann klar (-) und dann habe ich einfach BaFög be beantragt
 347 habe dann auch BaFög bekommen und studiert (,) und (-) und aber als ich
 348 meinen Eltern gesagt habe bevor ich dann (,) also vor allem meinem Vater
 349 dass ich Maschinenbau studiere da ist da war aber was los also ((lachen))
 350 und das konnten die sich alle nicht vorstellen die haben gedacht ich werde
 351 irgendwie Lehrerin oder Ärzt eh Ärztin war klar dass ich ich kann kein
 352 Blut sehen aber das hätte denen gefallen Ärztin und
 353 I: ja

- 354 D: Lehrerin und dann Maschinenbau da konnten die sich nichts drunter
355 vorstellen (,) das war dann auch noch mal eine harte Zeit aber als das
356 Studium dann anfang (-) na als das Studium anfang musste ich mir von
357 allen Seiten anhören auf dem Dorf *oh der hat das nicht geschafft und der*
358 *hat das nicht geschafft und der ist heute Lehrer und der ist heute das und*
359 I: o je
360 D: ja dann musste ich mir von allen so Sachen anhören und dann habe ich das
361 Praktikum begonnen vor dem Studium so in der Schlosserei
362 I: mhm
363 D: u:nd da auch wieder oah und also nur (,) ich habe ziemlich starken
364 Gegenwind immer gehabt aber ich kam dann an die Uni und vom ersten
365 Tag an war das überhaupt kein Thema mehr dann
366 I: mhm
367 D: also die Ängste davor waren eigentlich größer wie .. wie es (,) in
368 Wirklichkeit habe ich nie ein Problem an der Uni gehabt (,) also ich habe
369 dann Maschinenbau studiert in {X-Stadt} (,) habe zwölf Semester
370 gebraucht (,) ich habe ehm nebenher immer gearbeitet ich habe zwar auch
371 BaFög bekommen aber ich habe nebenher in der Fabrik Sonntags
372 Samstags so Schichten gemacht so ehm an so'ner Produktionsmaschine
373 I: mhm
374 D: habe ganz gut Geld verdient habe nebenher auch noch Orgel gespielt und
375 habe damit Geld verdient also ich hatte ein schönes Leben ich bin dann
376 viel gereist so in der Welt herum ehm hatte ein Auto also mir ging es
377 richtig gut als Studentin (,) besser als heute ((lachen))
378 I: ((lachen))
379 D: und (,) habe dann nebenher noch Spanisch gelernt (,) das habe ich ganz
380 neu angefangen im Studium (,) habe dann am Ende meine Diplomarbeit in
381 Spanien gemacht (-)
382 I: mhm
383 D: und eh habe dann sieben Monate in Spanien gelebt um da die Diplomarbeit
384 zu machen u:nd ja das Studium habe ich mit Zweikommaszwei glaube ich
385 abgeschlossen (,) also war auch nicht besonders gut aber war ok also ich
386 I: ja
387 D: habe dann (,) ja ich bin auch nie so auf eine Eins gelernt sondern mehr so
388 (,) ich habe geguckt wie was (,) ich habe auch geguckt wa eh was macht
389 Sinn das zu lernen (,) soll ich das jetzt auswendig lernen (,) brauche ich
390 das noch mal (,) habe ich gedacht nee brauche ich nie im Leben oder ich
391 gucke es nach und dann habe ich das gelernt also ich war da einfach stur
392 I: ja
393 D: ((lachen)) oder effektiv würde ich es nennen und ehm dann nach dem (,)
394 dann habe ich am Ende vom Studium meinen Mann kennengelernt (,) und
395 während dem Studium hatte ich viel Liebeskummer also das war immer eh
396 ((lacht auf)) also das hat mich dann auch ein zwei Semester gekostet da
397 ehm wie soll ich sagen (,) und dann habe ich aber meinen Mann
398 kennengelernt beim Lernen für's Diplom (,) und wir haben uns
399 kennengelernt und haben irgendwie (,) war mir klar mit ihm kann ich mir
400 vorstellen Kinder zu kriegen (,) das war vorher nie der Fall (-) und dann
401 haben wir schon nach zwei Wochen gesagt ah zwei bis drei Kinder das war
402 irgendwie gleich klar also das war vorher (,) also ich habe immer den Plan
403 gehabt ja ich will keine Kinder (-) also deswegen habe ich auch
404 Maschinenbau studiert ich habe gesagt ich will keine Kinder ich will mal

- 405 für mich selbst alles regeln und eh genug Geld verdienen deshalb studiere
406 ich Maschinenbau oder so was wo ich halt ehm genug Geld verdienen
407 kann (,) u:nd Kinder habe ich gedacht höchstens Eines und so dass ich es
408 auch noch selbst großziehen kann (,) also ich wollte mich da nicht von
409 einem Mann abhängig machen
- 410 I: mhm
- 411 D: und dann kam mein Mann und da dann haben wir gemeint Zwei bis Drei
412 und ich eh es war dann irgendwie klar wir haben uns dann
- 413 I: mhm
- 414 D: auch ganz schnell verlo:bt u:nd .. dann bin ich nach Spa:nien und er ist
415 dann (,) als ich nach aus Spanien kam kam ist er nach in die USA
416 gegangen zum Diplomarbeit machen also wir haben uns dann auch ganz
417 lange nicht gesehen (-)
- 418 I: mhm
- 419 D: und als er zurü:ckkam habe ich schon in {Y-Stadt} an der Uni gearbeitet
420 ich wollte promovieren (-) .. also hatte da eine Stelle als wissenschaftliche
421 Mitarbeiterin u:nd .. ja und dann erzähle ich noch das genau und da hatte
422 ich da hatte ich das erste Mal gemerkt (,) also in {Y-Stadt} an der Uni ist
423 mir zum ersten Mal aufgefallen (,) ich hatte einen Chef (,) ..einen
424 Professor (,) der hatte nichts auf dem Kasten gehabt ((lacht kurz auf)) also
425 der konnte nicht logisch denken
- 426 I: ((lacht kurz auf))
- 427 D: der der hat so (,) ich weiß nicht wie der Professor geworden ist aber der hat
428 irgendwelche Theorien aufgestellt oder irgendwelch also seine Lehre war
429 völlig aus der Luft gegriffen für mich ((lacht kurz auf)) und und das sollte
430 ich den Studenten vermitteln und da bin ich erstmal so richtig in die Krise
431 gekommen also da (,) hej ich habe gesagt ich kann das doch den (,) ja ich
432 habe es überhaupt nicht verstanden was das was der sagen wollte (,) also
- 433 I: mhm
- 434 D: es ging um Logistik und (,) es war total unlogisch (,) der hat da einfach
435 irgendwas ein Skript geschrieben kein Mensch hat verstanden wo da die
436 Zusammenhänge sind (,) wie die Begriffe definiert sind das war ..
- 437 I: o je
- 438 D: so schlimm und das ha ich bin verzweifelt und .. und da an dem Lehrstuhl
439 (,) und das waren ja Leute die wollten (,) sie haben angeblich
440 wissenschaftlich gearbeitet&ich bin fast verzweifelt weil eh die alle
441 einfach nur (,) das war keine Wissenschaft für mich
- 442 I: mhm
- 443 D: also das war ganz ganz furchtbar u:nd dann habe ich schon mich nach
444 einer anderen Stelle umgesehen und in der Zeit bin ich schwanger
445 geworden das war nicht geplant das erste Mal schwanger geworden also
446 u:nd mein Mann hatte zu dem Zeitpunkt noch Diplomarbeit gemacht und
447 wir waren dann in {Y-Stadt} und dann haben wir entschieden eh also ehm
448 dann haben wir geheiratet und dann haben wir entschieden wir gehen
449 zurück nach {X-Stadt} weil hier Familie ist und so und dann sind wir
450 zurück nach {X-Stadt} (,) und dann kam das erste Kind der {Hendrik} (,)
451 das war im Mai 1999 und dann war ich zu Hause (,)
- 452 I: mhm
- 453 D: und dann (,) und meine Rolle in der Mutt Mutterrolle da kam ich
454 überhaupt nicht klar also das war
- 455 I: mhm

- 456 D: ja ich war kei bin keine schlechte Mutter aber es war für mich eine
457 schlimme Zeit und ich denke das kommt auch daher dass ich vorher in {Y-
458 Stadt} diesen Misserfolg hatte mit diesem Professor
- 459 I: mhm
- 460 D: und in diese Situation rein bin ich schwanger geworden das war sehr
461 unglücklich jetzt im Nachhinein also das also ich hatte diese
462 Unzufriedenheit beruflich und dann kam die ungeplante Schwangerschaft
463 (,) nicht ungewollt aber ungeplant (,) jetzt zu dem Zeitpunkt (,) und das
464 war wirklich eh eine harte Zeit also und dann der Umzug (,) ok das war
465 eigentlich was Positives (,) und in der ersten Zeit mit einem Ki mit einem
466 Kind also mit {Hendrik} ach das war war nicht schön das war also ich
467 habe es nicht so genossen wie ich mir das jetzt vorstellen könnte u:nd ich
468 habe dann auch ganz schnell ((in einem anderen Zimmer fängt etwas
469 [Telefon/Türschelle] zu klingeln an)) ehm wieder eine Arbeit gesucht hier
470 in {X-Stadt} und habe über einen Freund eine Stelle im Software-
471 Engineering eh Firma gefunden (,) habe dann zuerst zwei Stunden am Tag
472 gearbeitet und später drei (,)
- 473 I: mhm
- 474 D: als der {Hendrik} dann so sieben Monate alt war habe ich angefangen (,)
475 und das hat mir gut getan das war sehr (,) also das war zwar fachfremd
476 aber es war eine schwedische Firma aber es ((Klingeln stoppt)) hat ehm
477 mir gut getan und
- 478 I: mhm
- 479 D: also irgendwie ((lacht kurz auf)) e:hm ja und da dann haben wir das zweite
480 Kind haben wir dann richtig geplant (-) da haben wir so ja in so einem
481 Abstand von zwei Jahren dann kam {Jonas} und ((Türschelle/Telefon
482 klingelt)) in dem Mutterschutz von {Jonas} hat plötzlich ehm die Firma
483 mir einen Brief geschrieben ja sie machen dicht hier in {X-Stadt} weil (,)
484 ja wegen dem neuen Markt weil das ja irgendwie (,) da war ich die Stelle
485 los und das war ich habe zwar eine Abfindung bekommen und so aber es
486 war für mich schon ... schwer weil ich war froh eine Arbeitsstelle zu
487 haben (,) bei {Hendrik} als ich da entbunden habe war ich arbeitslos weil
488 ich einen befristeten Vertrag in {Y-Stadt} hatte
- 489 I: mhm
- 490 D: und eh da kurz vor der Geburt war ich (,) wurde ich arbeitslos das war für
491 mich auch ganz schlimm und dann war ich ja wieder arbeitslos das war ..
492 ja nicht so toll also das hat mir schon zu schaffen gemacht (,) ich könnte
493 mich nie so als Mutter nur Mutter sehen (,) das war .. ist mir schwer
494 gefallen (,) ich habe von zu Hause immer nur gehört also ich wurde von
495 meiner Familie auch wenn es wenn es jetzt irgendwie anders klang immer
496 sehr unterstützt lerne und mache und übe Klavier und lieber lerne was und
497 mache was Sinnvolles so Hausarbeit und alles was mit Kindern
498 zusammenhing wurde so als zweitklassig kla eh eingestuft und
- 499 I: mhm
- 500 D: und jetzt hatte ich plötzlich Kinder und musste nur noch so so diese zweit
501 in meinen Augen zweitklassige Arbeit machen (,) das war für mich schon
502 schlimm also .. und dann wa hat meine Firma dann zugemacht und ich
503 hatte keine keine Perspektiven mehr
- 504 I: mhm

- 505 D: und dann habe ich mir überlegt was ich mache also als Ingenieurin mit
506 zwei Kindern ist schwierig und ehm (4 sek) ja da und da habe ich halt
507 damals schon überlegt ob ich noch eh ob ich ins Lehramt gehe
- 508 I: mhm
- 509 D: für mich war (,) eigentlich habe ich immer gesagt ich werde nie Lehrerin
510 (,) das habe ich glaube ich schon in der ersten Klasse gesagt (-) ((lacht
511 auf))
- 512 I: ((schmunzelt))
- 513 D: und ()
- 514 I: aja
- 515 D: das habe ich auch schon also das habe ich immer (sagten alle?) *ja so ach*
516 *wieso willst du nicht Lehrerin werden* ich so nee ich werde nicht Lehrerin
517 und ich habe und dann wurden einige Freundinnen von mir haben Lehramt
518 studiert und ich habe () also Gymnasium also nee furchtbar (.) und dann
519 eh hatte sich also die Möglichkeit geboten da ehm Berufsschule zu machen
520 (.) und dann habe ich gedacht ja Berufsschule sind Ältere das liegt mir
521 eher und so und und mit meinem Studium eh konnte man damals noch so
522 mit einem so wenn man noch ergänzend was studiert hat .. ehm da
523 einsteigen quereinsteigen und dann habe ich da so überlegt und ich war
524 noch so am Überlegen ob ich da jetzt was anfangen und dann ehm (,) das
525 ich weiß jetzt nicht mehr genau zeitlich wie das war (,) jedenfalls bin ich
526 dann irgendwann (,) nicht irgendwann sondern als {Jonas} neun Monate
527 alt war schon wieder schwanger gewesen das war nicht geplant ((lacht
528 kurz auf))
- 529 I: mhm
- 530 D: und dann waren das ja auch noch Zwillinge und das war für mich ein ganz
531 schlimmer Schock also nicht also das war wirklich ein Schock weil ich zu
532 der Zeitpunkt wirklich überlegt habe zwei Kinder (,) ich will wieder in den
533 Beruf und dann kamen noch zwei dazu das war so schlimm also das hat
534 mir dann wirklich den Boden unter den Füßen weggerissen (,) aus dem
535 Grund dass ich eigentlich mein Leben (,) das dieses Nur-Muttersein war
536 nie für mich in Frage gekommen (,) das war für mich ganz schlimm zu
537 sehen vier Kinder da habe ich ja gar keine Chance mehr irgendwie daraus
538 zu kommen
- 539 I: mhm
- 540 D: also das hat war für mich das allerschlimmste an der Sache mit den vier
541 Kindern .. und ich habe dann (,) gut (,) zuerst einmal dann ehm war ich
542 wochenlang geschockt als ich dann schwanger war und dann (-) habe ich
543 dann wieder überlegt und dann hat sich in der Zwischenzeit was geändert
544 und man konnte sofort mit Ing Ingenieurabschluss Quereinstieg ins
545 berufsbildende Schulwesen machen
- 546 I: mhm
- 547 D: und dann habe ich mich in der Schwangerschaft beworben (-) bin ganz
548 frech wie ich war ((lacht kurz auf)) und habe dann (,) da wurde ich im
549 Sommer da war ich so hochschwa (,) nee ja so mittelschwanger (,) wurde
550 ich eingeladen eh zum Einstellungsgespräch und dann haben die mich
551 interviewt und ich war dann auch gut drauf weil so irgendwie eh wenn's
552 um Beruf geht eh war ich so man hat
- 553 I: mhm
- 554 D: war ich immer gut drauf und dann haben die mich eingestellt eh in der
555 Schwangerschaft ich wurde eh eine Woche vor der Geburt der Zwillinge

- 556 wurde ich vereidigt und bin dann sofort im Mutterschutz wurde ich
557 vereidigt und bin dann sofort in die Erziehungszeit gegangen drei Jahre
558 u:nd ehm aber es war ein gutes Gefühl für mich und ich habe halt dann
559 drei Jahre dann überlegt ob ich das wirklich mache aber ich hatte die
560 Option (.)
561 I: mhm
562 D: u:nd .. ach ja und dann in der zw ach jetzt muss ich gerade überlegen (5
563 sek) ja dann kamen die Zwillinge und das war dann noch mal so als die der
564 erste Schock mit den Zwillingen vorbei war
565 I: mhm
566 D: dann war es eine Herausforderung (.) da ging es mir wirklich (,) ging es
567 mir besser eh so mit zwei Kindern ging es mir auch gut muss ich noch
568 sagen als ich dann zwei Kinder hatte das war ganz ok
569 I: mhm
570 D: bis zu dem Zeitpunkt wo ich wieder schwanger war (,) da war ich
571 eigentlich ganz zufrieden mit meinem Leben (.)
572 I: ja
573 D: und dann kam .. die Schwangerschaft mit den Zwillingen nach dem
574 Schock war es wirklich gut da habe ich mich um alles gekümmert (,) wir
575 mussten ja ein neues Auto ehm neu ein anderes Haus größeres Haus
576 I: mhm
577 D: alles hat (,)da war viel zu organisieren dann habe ich Au-Pair ehm wie soll
578 also eingestellt oder gesucht
579 I: ja
580 D: das habe ich alles rechtzeitig organisiert (-) dann kam schon ein paar
581 Wochen vor dem Geburtstermin unser Au-Pair
582 I: mhm
583 D: damit falls ich liegen müsst hätte müssen (,) musste ich aber nicht (,) dass
584 jemand da ist für die Anderen
585 I: mhm
586 D: der {Jonas} war ja dann bei der Geburt eineinhalb Jahre alt
587 I: mhm
588 D: der {Hendrik} war dreieinhalb (,) als die Zwillinge kamen (,) das habe ich
589 alles wirklich gut organisiert (,) habe auch mich geschont (,) habe mir
590 einen Plan gemacht und alles und das ging wirklich optimal also die
591 kamen auf die Welt und einen Tag später war ich wieder zuhause u:nd da
592 war ging es mir auch richtig gut so die erste Zeit mit den Zwillingen da
593 war ich schon so stolz und das hat das war schön und ja aber dieses (,) das
594 wurde dann nachher dann doch irgendwo wieder langweilig ((lacht)) also
595 dann hatten wir ja Au-Pair und das das war auch gut dass ich da jemanden
596 zum Reden hatte zuhause denn vorher war ich ja viel alleine (-) mit Au-
597 Pair das war wirklich gut ich hatte dann immer schön gekocht für uns und
598 wir haben das mit den Kindern so aufgeteilt zu Zweit das war optimal (.)
599 und dann kam auch das zweite Au-Pair war auch noch gut in der Zeit
600 haben wir hier das Haus umgebaut
601 I: mhm
602 D: da haben wir auch viel Arbeit gehabt&ja erstmal ein Haus zu finden war
603 auch noch nicht so leicht
604 I: ja

- 605 D: und dann ehm ja dann fing es dann kam so eine richtige Krise als dann das
606 zweite Au-Pair weg ist und das dritte vierte und fünfte Au-Pair die waren
607 der absolute Schrott also ((lacht auf))
- 608 I: mhm
- 609 D: die kamen so ganz schnell hintereinander (,) drei Au-Pairs die man nicht
610 gebrauchen konnte und da musste ich mir wieder ein neues Konzept
611 überlegen weil mit Au-Pair dann ha das ging dann nicht mehr also da hatte
612 ich keine Lust mehr drauf mir das anzutun (-)
- 613 I: ja
- 614 D: und dann habe ich plötzlich gemerkt ich kriege es ja doch alleine hin (,) ich
615 habe immer gedacht so ach (,) also und da kam endlich der Zeitpunkt wo
616 ich das angepackt habe diese Arbeit mit dem Haushalt und so (,) vorher
617 habe ich das immer so abgewälzt und dann hatte ich ja Au-Pair und habe
618 dann immer Hilfe gehabt und dann habe ich mal wirklich dann ein Jahr
619 lang das alles alleine gemacht das Ganze also nicht allein aber schon hau
620 hauptsächlich Ich das Ganze was dazu gehört mit den Kindern und das hat
621 mir gezeigt ich kann es ja doch (,) ich habe vorher immer gesagt ich
622 brauche jemand der mir hilft (,) ich habe gesagt das packe ich nicht allein
623 und diese ganze
- 624 I: mhm
- 625 D: Arbeit und dann das hat mir gut getan zu sehen ich kann es allein&aber
626 nach dieser (,) also vor einem Jahr etwa (,) im Herbst (,) da ging es mir so
627 schlecht da hatte da sind wir umgezogen hierher (,) ja vorher haben wir nur
628 umgebaut (,) dann kam der Stress mit den Au-Pairs der Umzug (,) ich hatte
629 Scharlach (,) ich war wirklich am Tiefpunkt (,)
- 630 I: mhm
- 631 D: ach doch da muss ich noch was dazusagen (,) es ehm als die Zwillinge ein
632 paar Monate alt waren ist bei nach der Schwangerschaft (,) ich weiß nicht
633 das ist glaube ich sogar wissenschaftlich bewiesen (,) hat man ja so ein
634 bisschen so kommt man sich ja so ein bisschen dumm vor also ich hatte da
635 so ein Rechtschreibproblem oder nee ich habe nicht ein
636 Rechtschreibproblem gehabt sondern ich habe gezweifelt daran dass ich
637 richtig schreibe
- 638 I: mhm
- 639 D: und da kam ich dann auf die Idee den IQ-Test zu machen (,) da war dann
640 Günter Jauch im Fernsehen und ich habe dann beim Stillen und was weiß
641 ich noch den IQ-Test da mitgemacht im Fernsehen weil vorher war das
642 eigentlich Jahre lang kein Thema
- 643 I: mhm
- 644 D: und dann kam bei dem IQ-Test im Fernsehen ein ziemlich hoher Wert raus
- 645 I: mhm
- 646 D: und da habe ich gedacht so och jetzt will ich es aber wirklich wissen und
647 dann habe ich mich bei Mensa angemeldet (,) habe dann zuerst im Internet
648 so Tests eh so Probetests gemacht weil
- 649 I: ja
- 650 D: ich wollte mich ja nicht blamieren (-) und dann bin ich dann nach einer
651 Nacht in der die Zwillinge nicht gut geschlafen haben nach {Z-Stadt} (,)
652 habe den Test gemacht und bin wieder heim und irgendwie ehm ich wollte
653 es einfach wissen also (,) und dann kam das Ergebnis und .. das war ja
654 recht gut (,) besser als ich gedacht hätte und .. das hat mir dann ein paar
655 Wochen lang ging's mir dann wirklich gut ((lacht auf))

- 656 ((schmunzelt)) weil ich dachte oh ich bin ja so schlau ((lachen))
657 **-SEITENWECHSEL DER KASSETTE-**
- 658 I: mhm
- 659 D: ja und dann hatte ich das dieses Test von dem E Ergebnis von dem IQ-Test
660 und ich habe mir dann auch die Auswertung schicken lassen
- 661 I: mhm
- 662 D: das hat mich dann wirklich aufgebaut habe ich gedacht so also ich könnte
663 (,) ja ich musste ja was daraus machen (,) ich habe irgendwie immer so den
664 Eindruck gehabt also ich muss doch was aus meinem Talent machen (-)
665 und jetzt sitze ich zuhause bei den Kindern ((lacht kurz auf)) ehm ehm das
666 hat mich aber irritiert weil ich beruflich ja noch gar keinen richtigen Erfolg
667 hatte das wa
- 668 I: mhm
- 669 D: war für mich schon schlimm u:nd wo war ich denn eh (4 sek) u:nd wo war
670 jetzt muss ich gerade überlegen was hatte ich vorher erzählt dazu ... ja
671 dann war dieses ha (,) also dann ging's mir (,) und ich hatte ja immer noch
672 diese Option mit dem Lehramt und dann kam diese ehm Zeit in der es mir
673 körperlich einfach nicht gut ging (,) ich hatte dann auch (,) meine
674 Schilddrüse hat ein bisschen herumgesponnen ich hatte wirklich so
675 depressive Verstimmungen und es war ganz schlimm also der letzte (,)
676 also es ging dann über Monate (,) ich habe fünfzehn Kilo zugenommen
677 und alles
- 678 I: mhm
- 679 D: und dann habe ich auch eine Muttergenesungskur gemacht und ehm das
680 war jetzt im Frühjahr und was dann noch ehm für mich entscheidend war
681 (,) also ich habe mir ist gar nicht aufgefallen wie unzufrieden ich bin mit
682 meinem Leben und dann kam zufällig hinzu dass meine Mutter ehm ihre
683 Arbeitsstelle aufgegeben hat also die hat quasi freiwillig aufgehört ehm zu
684 arbeiten es hat sich angeboten (,) sie hat eine Abfindung bekommen und
685 sie hat mir angeboten sie kann mir ja mit den Kindern helfen (.)
- 686 I: mhm
- 687 D: und dann hat sich wirklich die Möglichkeit ergeben dass ich ehm dieses
688 Lehramt also das Referendariat mache
- 689 I: mhm
- 690 D: und vorher auch ehm während der Kur habe ich überlegt ob ich nicht ein
691 Bu:ch schreibe und was ich alles machen kann (,) weil ich habe so viele
692 Ideen
- 693 I: mhm
- 694 D: was ich machen könnte (,) ich könnte beim Orgel spielen weiter machen (,)
695 ich könnte ein Buch schreiben (,) ich könnte noch was studieren (,) ich
696 könn&also .. es ist bei mir so schwierig was zu finden was ich gut kann
697 weil ich so vieles gut kann also
- 698 I: mhm
- 699 D: ich habe dann letztes Jahr einen Nähkurs gemacht seitdem nä nähe ich
700 gerne und ich kann das auch gut und so alles was ich mache kann ich gut
701 das ist
- 702 I: mhm
- 703 D: aber manchmal nervt es (,) wenn man alles irgendwie gut also das klingt
704 jetzt überheblich aber es ist einfach auch ein Problem wenn man (,) ich
705 denke mal ich beneide Leute die so ein Talent haben und da eh von Kind

- 706 an sich darauf konzentrieren können aber bei mir war das halt nicht so ich
707 habe ganz viele Talente
- 708 I: mhm
- 709 D: das muss ich jetzt das muss ich jetzt einfach so sagen ist so ..
- 710 I: mhm
- 711 D: und meine Mutter sagt immer *alles was du anfängst kannst du und so* also
712 es ist wirklich meine Mutter hat mir da ganz gute Botschaften so
713 mitgegeben und dann habe ich immer gemeint ach Lehrer (,) das war für
714 mich da lange Zeit so dass (,) ich bin eigentlich viel zu gut um Lehrer zu
715 sein also ((lacht kurz auf))
- 716 I: mhm
- 717 D: aber mhm ja und dann hat sich das ergeben mit meiner Mutter dass sie
718 aufgehört hat zu arbeiten dann habe ich gesagt (,) so jetzt ziehe ich das
719 durch mit dem Referendariat (,) habe dann im Sommer jetzt da Bescheid
720 gegeben dass ich komme
- 721 I: mhm
- 722 D: und eh seit dem bin ich (,) seit halt klar war ich kann das machen bin ich
723 so in Aufwind gekommen habe alles geregelt zuhause habe eh mich
724 gesundheitlich erst einmal noch eh alles gemacht dass es mir
- 725 I: mhm
- 726 D: besser geht und mir geht es jetzt auch gut und jetzt habe ich vor zwei
727 Wochen mit dem Referendariat angefangen und ich bin so glücklich also
728 es ist einfach genial also bis jetzt (,) mal abwarten wie es sich entwickelt
729 aber
- 730 I: mhm
- 731 D: ich habe so solche Energien die jetzt freigesetzt werden und mir ist klar
732 geworden dass wenn mein Mann (,) ah mein Mann macht ab Januar
733 Teilzeit ..
- 734 I: mhm
- 735 D: arbeit (,) wenn mein Mann mir das nicht ermöglicht hätte also meine
736 Mutter das war ja Zufall dass die jetzt aufgehört hat aber auch mein Mann
737 hat gesagt er unterstützt mich dabei und wenn er mir das nicht ermöglicht
738 hätte ich (,) das wäre für mich also so schlimm gewesen (,) das merke ich
739 jetzt schon nach zwei Wochen dass ich also mir schon nicht mehr
740 vorstellen kann nicht zu arbeiten also
- 741 I: mhm
- 742 D: also ich bin ((lacht auf)) ich bin ein komplett anderer Mensch als vor zwei
743 Wochen .. mir geht es so gut (-) ich habe Energie (,) ich bin abends jetzt
744 noch joggen gegangen und seit ich b bin zwei Jahre lang nicht freiwillig
745 abends noch von der Couch aufgestanden und jetzt gehe ich nach einem
746 anstrengenden Tag noch joggen (,) ich stehe morgens um halb sechs
747 freiwillig auf (,) die letzten sechs Jahre bin ich gerade so um halb acht aus
748 dem Bett gekommen weil also
- 749 I: mhm
- 750 D: es ist unglaublich was für Energie bei mir freigesetzt wird und kein
751 Mensch kann das verstehen (-) dass man das ((lacht kurz auf)) sich
752 freiwillig antut (,) mein Mann verdient eigentlich genug ich müsste das gar
753 nicht aber
- 754 I: mhm

- 755 D: und mir tut es so gut und eh ich bin also ja und ich denke auch dass dieses
756 Referendariat und der Lehrerberuf auf keinen Fall so ist dass ich da
757 unterfordert bin
- 758 I: mhm
- 759 D: und da bin ich jetzt beruhigt weil ich habe das immer anders gesehen und
760 ich meine ich bin jetzt auch noch voll so euphorisch etwas aber ich hab's
761 (,) ich glaube nicht dass es nur Euphorie ist sondern dass es wirklich eh
762 dass ich jetzt wirklich was gefunden habe wo ich gleich auch wo ich auch
763 das mit der Familie vereinbaren kann
- 764 I: ja
- 765 D: ich muss die zwei Jahre Referendariat jetzt halt durchziehen
- 766 I: mhm
- 767 D: aber ich sehe da eigentlich keine größeren Probleme und hoffe dass es dass
768 dass ich damit einigermaßen glücklich werde
- 769 I: mhm
- 770 D: und ja (,) und dann kann ich immer noch sehen was ich mit meinen
771 Hobbies und so mache und mit meinen Talenten die ich sonst noch habe
- 772 I: mhm
- 773 D: aber als Lehrerin (,) das war mir gar nicht bewusst kann man dann Vieles
774 davon gebrauchen ..
- 775 I: mhm
- 776 D: ja .. und dann ja das ist so mein Leben und ja überhaupt auch mit dem
777 Ganzen Intelligenz und so Sachen mich zu beschäftigen kam ich auch
778 drauf über meine Kinder weil .. ehm ja es ist so ich denke dass meine
779 Kinder ja auch nicht unterdurchschnittlich intelligent sind (,) um das
780 einzuordnen also ich habe dann ganz viel meine Kinder mit Anderen
781 verglichen (,) ich so oh der kann das nicht kann das nicht ehm .. ja meine
782 Kinder sind anders also die haben irgendwie nie diese Babysprache gehabt
783 (,) was ich jetzt weiß das ist ja eigentlich ein Zeichen dass das ehm (der
784 IQ?) höhere Intelligenz und so Sachen also wo ich jetzt auch einfach auf
785 aufpassen muss dass ich nicht meine Kinder genauso behandle wenn sie
786 (,) ach ja ach nee ich weiß nicht ob er das kann und das kann (,)
787 wahrscheinlich sind sie überdurchschnittlich intelligent und ich muss das
788 so (,) ich muss einfach sehen was normal ist (,) das ist für mich so schwer
789 zu sehen wie sind normale Leute und auch bei meinen Schülern jetzt (,)
790 also ich darf da nicht von mir ausgehen und das eh das ist schon schwer
791 weil ich eben auch festgestellt habe dass ich (,) dass meine Freunde
792 eigentlich die meisten hochintelligent sind also eine Freundin von mir ist
793 jetzt auch Mensanerin
- 794 I: mhm
- 795 D: und ich denke meine anderen Freundinnen sind auch nicht dümmer und (,)
796 aber es war für mich die Normalität das sind für mich normale Leute aber
797 es ist halt nicht normal
- 798 I: mhm
- 799 D: und das ist das finde ich halt schon schwer also aber .. (ja er wa?) einfach
800 mit das einzuordnen
- 801 I: mhm
- 802 D: und ich glaube so insgesamt meine hohe Intelligenz .. ist schon ein
803 Geschenk aber es ist (,) ich sehe es schon auch irgendwo als eine
804 Behinderung einfach sozial (-) man macht sich zu viele Gedanken
- 805 I: mhm

- 806 D: als Kind schon (,) das sehe ich jetzt auch bei meinem ältesten Sohn und ja
807 es ist ein Geschenk aber mit dem man umgehen lernen muss und das ist
808 glaube ich ein langer Prozess also das eh es ist nicht damit getan für
809 mich war also es irgendwo auch immer ne ha also man langweilt sich
810 schnell (,) also ich langweilige mich so schnell das ist (,) ich würde wenn
811 es geht immer drei Sachen auf einmal machen und
812 I: mhm
813 D: und das ist halt (,) man muss dabei aufpassen wie es bei anderen Leuten
814 ankommt a also und man und wie viel man von sich Preis geben kann
815 wenn ich ich kann ja also neulich zufällig haben Freunde von uns eh das
816 Mensa-Heft gesehen (,) die wussten nicht dass ich Mensanerin bin und ja
817 hej die haben die sind da ganz komisch damit umgegangen also so ja und
818 für was braucht man das also die haben überhaupt nicht verstanden für was
819 man den Austausch braucht und dann (,) und dann merke ich halt so meine
820 Freundinnen die halt (,) wo ich denke die sind auch hochbegabt die können
821 das voll verstehen
822 I: ja
823 D: dass man das braucht und eh Leute die nicht das das Problem haben die
824 können das gar nicht verstehen dass man (,) die können das Problem nicht
825 verstehen
826 I: mhm
827 D: also die verstehen gar nicht dass man damit ein Problem haben kann dass
828 man besonders schlau ist
829 I: mhm
830 D: die die denken dann immer man ist undankbar oder so .. das ist schon .. ja
831 .. so ich denke (wir sind irgendwie) ich weiß nicht ob da ..
832 I: ja ok
833 D: ja gut
834 I: Ja dann können wir ja aufhören dann kann ich noch einmal ein paar
835 Sachen nachfragen die ich eh die ich halt einfach die sich so gestellt
836 haben (bei mir an Fragen ?)
837 D: ja mhm
838 I: eh also du hattest zum Beispiel gesagt eh dass den Nachbarn in deiner
839 Kindheit die eh
840 D: aha
841 I: Hochbegabung auffiel eh
842 D: ja
843 I: wie war das?
844 D: also da war zum Beispiel (,) das hat mir gerade jetzt meine Tante erzählt
845 irgendeine Frau hat dann gesagt (,) also das kann ich jetzt nur auf Dialekt
846 sagen also die haben gesagt also die {Doris} das ist das ist ein Weibsbild
847 irgendwie so
848 I: ((lacht kurz auf))
849 D: ich weiß nicht da haben die alten Leute so (,) das hat so (,) also die haben
850 so also das ist aufgefallen dass ich (,) die haben mich schon bewundert als
851 Kind haben die irgendwie gemerkt da ist irgendwas ist da eh .. also das
852 so Sachen hat mir jetzt gerade meine Tante erzählt als ich ihr erzählt habe
853 dass ich jetzt anfangen zu arbeiten eh und w und weil sich keiner vorstellen
854 kann dass man mit vier Kindern das durchziehen kann (,) oder zum
855 Beispiel eh bei meiner Oma im im Dorf war so ein La:den und da kam
856 ich irgendwann hin da war ich Vier Fünf und eh bin einkaufen gegangen

- 857 alleine (,) und hatte einen Einkaufszettel dabei (,) und der der der
 858 Ladenbesitzer hatte eine Tochter die war ein Jahr älter als ich und da hat er
 859 sich gewundert also dass ich schon lesen kann der wusste das und da hat
 860 ich mir einfach meine Oma ach ja bringst du drei Bananen und und eh was
 861 weiß ich Butter oder was
 862 I: mhm
 863 D: und ich habe mir das aufgemalt weil ich noch nie ein gutes Gedä also das
 864 Gedächtnis ist schon gut aber
 865 I: mhm
 866 D: ich habe mir dann Bilder gemalt (,) das war (,) und meine Oma hat das
 867 nicht also ich habe das heimlich gemacht
 868 I: mhm
 869 D: aber ich habe irgendwie gedacht bevor ich das vergesse habe ich das
 870 aufgemalt und dann bin ich in das Geschäft und habe den Zettel
 871 genommen (,) ja ich hätte gerne drei Bananen und das und das
 872 I: mhm
 873 D: und und das war halt .. das ist dem aufgefallen (,) das hat er halt dann
 874 irgendwann meiner Oma erzählt und mir war das voll peinlich dass der das
 875 ausgequatscht hat ich weiß gar nicht warum ich das nicht wollte (-) oder
 876 was noch was ist denn noch das waren einige Sachen ... ehm (4 sek) ja
 877 was ist denn dann noch aufgefallen (bei der Nachbarin?) (-) ja wir haben
 878 eh zum Bei mein bester Freund im Dorf .. der war so alt wie ich und der
 879 war halt Normal also heute denke ich der ist .. ja Normal und der kam mir
 880 halt (,) ja der kam mir nicht dumm vor aber der war halt schon langsam in
 881 der Schule und so und das ist ehm
 882 I: mhm
 883 D: ja also die die haben gesagt ach ja die Dor also ich war halt schon im Dorf
 884 so bekannt dafür dass ich halt eh so Sachen kann und so das war also
 885 schon
 886 I: mhm
 887 D: ja weil das irgendwie im Dorf war das halt aber auch so bekannt mein
 888 Vater war auch schon Klassenbester und so und ja es war dann nicht also
 889 es war aber kein Neid dabei das war sehr wohlwollend und
 890 I: mhm
 891 D: und das merke ich jetzt auch dass die Leute eh dass da viele sehr
 892 wohlwollend sind die denke ach du scha also das haben mir jetzt auch
 893 viele Leute gesagt dass ich das schaffe als ich (,) das also das muss ich
 894 jetzt ehrlich mal sagen (,) als ich jetzt ehm gesagt habe dass ich anfangen zu
 895 arbeiten mit vier Kindern und viele auch () aber auch als ich dann die
 896 Zwillinge bekommen fingen sie an (,) ach wenn die {Doris} das nicht
 897 schafft wer soll dann sonst (,) also da kamen sehr viele positive
 898 Rückmeldungen (,) ich habe jetzt auch () ja hej du schaffst das ja () ja und
 899 du bist bestimmt gut und so also da das tut dann schon gut
 900 I: mhm
 901 D: aber es war schon irgendwie (,) ich bin schon aufgefallen anscheinend
 902 I: mhm
 903 D: es war mir nur lange Zeit gar nicht so klar
 904 I: aber das wolltest du nicht du wolltest
 905 D: nee ich wollte nee nee
 906 I: nicht irgendwie auffallen und ehm ja das hast du dann versucht zu
 907 verhindern

- 908 D: ja ich sage immer das Beste was ich kann ist mich dumm stellen
909 I: ((lacht kurz auf))
910 D: also ich kann (,) ich kann ja (,) ich strahle das ja dann auch aus (,) ich
911 komme in einen Laden rein und dann (,) warte ich muss jetzt gerade
912 überlegen () also ich werde völlig unterschätzt total also ich sehe auch
913 also ich strahle das dann voll aus dass die Leute mir da irgendwas erklären
914 wollen was so Drittklässler-Niveau ist also ((lacht auf))
915 I: ((lacht kurz auf))
916 D: also ich ka also so verinnerlichen mich dummmzustellen dass es manchmal
917 schon schlimm ist also ich kann auch so ganz dumme Fragen stellen so
918 I: mhm
919 D: wenn ich irgendwo eine Verkäuferin habe ich kann mich sofort auf so (,)
920 das klingt jetzt blöd aber auf so einem Niveau herabgegeben ((in einem
921 anderen Zimmer klingelt etwas [Telefon/Türschelle]einmal)) also
922 I: mhm
923 D: und dann mit denen ins Gespräch kommen aber das ist aber ja auch gut wo
924 ich denke () jetzt habe ich ja mal wieder (,) nicht mich dumm gestellt
925 sondern irgendwie so .. auf keinen Fall raushängen zu lassen dass ich
926 schlau bin das kann ich halt auf der anderen Seite auch aber eher ich kann
927 viel besser mich so unter Wert sage ich jetzt mal (,)
928 K: Mama (?) //Anmerkung: Sohn von D ruft aus anderem Zimmer nach
929 ihr
930 D: also unter Wert jetzt nicht aber (,) bisschen dummer als ich bin also viel
931 dummer
932 I: mhm
933 D: also das habe ich sehr gut drauf und das hat mir schon geholfen da so nicht
934 so aufzufallen und irgendwie die soziale Anerkennung zu haben also und
935 ich wurde auch ganz oft angesprochen als Leute gehört haben ich krieg
936 irgendwie vier Kinder .. und dann sehe ich jung aus und so ein bisschen
937 und da haben die so gemeint .. ja
938 I: ((lacht kurz auf))
939 D: ((lacht kurz auf)) also die schätzen mich dann so ein als hätte ich mit
940 siebzehn das erste Kind bekommen und so behandeln sie mich auch&oder
941 als ich mit den Zwillingen schwanger war haben ganz viele Leute gemeint
942 so (,) fremde Leute (,) ja so dann können sie ja einen Kaiserschnitt machen
943 und sich dann eine Unterbindung machen lassen und so also die haben sich
944 da so in unsere Sachen eingemischt ich denke also da wo ich jetzt im
945 Nachhinein denke ja (?) wo ich jetzt so im Nachhinein denke also was
946 denken die von mir also ((lacht auf))
947 I: ((lacht kurz auf))
948 D: oder oder auch wenn ich dann erzähle ja wir haben vier Kinder und wir
949 haben wir sind jetzt umgezogen da haben viele gesagt *ah haben sie eine*
950 *größere Wohnung gemietet* (-) ich so nee wir haben ein Haus gekauft
951 I: mhm
952 D: und dann () also und da das ist auch sehr viel Neid kommt dann dazu (,)
953 erst mal dass man sich heutzutage vier Kinder leisten kann (,) also ich
954 denke es würden mehr Leute vier Kinder kriegen wenn sie nicht die
955 Geldsorgen hätten
956 I: mhm
957 D: also mein Mann verdient gut der ist ja auch Ingenieur und eh da ist ja auch
958 viel Neid dabei wenn sie da so sehen ich habe vier Kinder ich sehe noch so

- 959 jung aus ehm wir haben ein Haus alles und eh da ist schon viel Neid
960 deswegen ist es manchmal auch gut da ein bisschen unter zu untertreiben
961 das ist
- 962 I: mhm
- 963 D: manchmal schon angebracht weil sonst kriegen die die Krise wenn sie
964 zwei Kinder haben und kriegen das nicht auf die Reihe
- 965 I: mhm
- 966 D: obwohl ich sagen muss dass ich es mit vier Kindern leichter finde als mit
967 Zweien oder mit Einem ((lacht auf)) ... ja ich wäre mit einem oder mit
968 zwei Kindern unterfordert (,) das glaube ich aber ((lacht kurz auf))
- 969 I: ((lachen))
- 970 D: es wäre mir zu langweilig das ich kann mir das gar nicht mehr vorstellen
- 971 I: ((schmunzelt))
- 972 D: obwohl ich nur Eines wollte jaja
- 973 I: ja und dann hattest du gesagt ehm in der vierten Klasse war der IQ-Test
- 974 D: ja
- 975 I: ehm und wie hast du den so wahrgenommen also selber hast du den
976 irgendwie selber ge gemerkt?
- 977 D: ja das war so ein Test halt (,) so wo man was ankreuzen musste und so
978 Buchstaben einkringeln und was weiß ich ich habe das halt gemacht und
979 ich war dann () schon fertig und habe dann die Anderen halt () das wurde
980 so auf Zeit geschichtet
- 981 I: aja
- 982 D: das war schon ein richtiger Test ich habe das so (,) es hat mir Spaß
983 gemacht also
- 984 I: mhm
- 985 D: so ich kaufe mir auch immer dann die () so (,) ich brauche immer so
986 irgendwas was ich machen kann ((lacht))
- 987 I: ach so (,) ja () (auch)
- 988 D: und eh ja das hat mir immer Spaß gemacht mich zu messen dann mit
989 Anderen also das wurde ja nicht bekannt gegeben
- 990 I: ja
- 991 D: aber das war (.) und es war für mich dann auch immer schwer in Deutsch
992 war ich nicht immer die Beste weil ich halt so vom Dialekt her hat ich da
993 so mit der Grammatik schon Schwierigkeiten wir haben zu Hause nur {X-
994 Dialekt} geredet u:nd eh da war ich mit Aufsätzen nicht immer die Beste
995 (,) das war für mich nicht so schön ((lacht kurz auf))
- 996 I: mhm
- 997 D: und ja aber der IQ-Test hat Spaß gemacht das weiß ich noch (.) und meine
998 Eltern waren aber ganz irritiert von dem was die Lehrerin denen erzählt hat
999 (.)
- 1000 I: aha
- 1001 D: die konnten das nicht einordnen (.) und da wurde auch nichts kei nichts
1002 denen empfohlen oder so (.) weil eigentlich war das so (-) wei wei weil
1003 mein IQ ist ja extrem hoch da hätten die ja mal irgendwie die beraten
1004 können (,)das hat die
- 1005 I: ja
- 1006 D: Lehrerin denen gesagt (,) nicht der Psychologe (.)
- 1007 I: mhm
- 1008 D: weil das ist so auffällig du weil wenn das in die andere Richtung wäre
1009 dann wür dann wäre ja auch was gefördert worden und

- 1010 I: ja
1011 D: da wurde nix gemacht (,) das finde ich schon (,) jetzt im Nachhinein hart
1012 also
1013 I: mhm
1014 D: weil wenn man mich gefördert hätte das wäre (,) gut ich weiß nicht was
1015 dann aus mir geworden wäre aber (,) es ist schon schade dass ich da in der
1016 Schule (,) ich hätte viel mehr rausholen können also das ist schade
1017 I: mhm
1018 D: aber ist halt so (.)
1019 I: ja und dann habe ich mir da
1020 D: ja
1021 I: noch aufgeschrieben irgendwie dass dass du eben in der achten Klasse (.)
1022 das war ja diese schlimme
1023 D: ja jaja
1024 I: Zeit ehm und ehm dass du halt keine Streberin sein wolltest weil ()
1025 D: mhm ja genau ja jaja das hat ja keiner geglaubt dass ich kein Streber bin
1026 I: ja (,) also dass du das einfach ehm praktisch verdecken wolltest
1027 D: ja genau und dann habe ich halt schlechte Noten herbei:geführt ((lacht kurz
1028 auf))
1029 I: ((lacht kurz auf))
1030 D: also ich will nicht sagen ich habe mich nicht verweigert
1031 I: mhm
1032 D: sondern einfach mich dumm gestellt (,) aber irgendwie so wirklich von
1033 Innen heraus dumm gestellt glaube ich also
1034 I: mhm
1035 D: so aus so das kam aus dem Bauch .. glaube ich (.)
1036 I: ja
1037 D: also ich kann das aus dem Bauch heraus mache ich das
1038 I: ((lacht kurz auf))
1039 D: nee wirklich also das ist so .. wie gesagt wenn ich dann so vo vor einer
1040 Verkäuferin stehe die so nicht bis Drei zä ((lacht kurz auf)) nee also (,) nee
1041 das klingt jetzt blöd aber dann ich mache das aus dem Bauch heraus ich
1042 mache das nicht also vom Überlegen her das kommt
1043 I: mhm
1044 D: aus dem Bauch heraus bei mir (.)
1045 I: ja sonst habe ich .. eigentlich .. also ich fand das sowieso eigentlich alles
1046 Klar das
1047 D: jaja
1048 I: war jetzt nicht so als ob ich das nicht verstanden hätte
1049 D: ja
1050 I: ich wollte das nur noch mal detaillierter (,) ehm ja und ehm und dann habe
1051 ich halt noch geschrieben dass du halt gesagt hast dass ehm dass du halt
1052 irritiert warst ehm wonach dieses IQ-Ergebnis von Mensa () also
1053 D: mhm
1054 I: beruflich
1055 D: mhm
1056 I: hattest du ja jetzt ()
1057 D: ja
1058 I: plötzlich so
1059 D: ja
1060 I: eine Zeit

- 1061 D: ja
1062 I: (
1063 D: ja und ich habe da hier das Ergebnis und dann kam halt raus (,) das war das
1064 hat mir ja gar nichts gebracht ..dass ich eigentlich überall ((lacht kurz auf))
1065 hochbegabt bin
1066 I: ja
1067 D: ich hatte ja gehofft es kommt raus ja da und da ist eine besondere
1068 Fähigkeit
1069 I: ja
1070 D: und ich kann da draus was ma also habe ich (,) so habe ich mir das gedacht
1071 nach dem wo ich dann vier Kinder hatte da habe ich gedacht ich mache
1072 mal einen IQ-Test
1073 I: mhm
1074 D: (da kommt gleich raus?) ha ich bin besonders da in dem Bereich
1075 I: a ja
1076 D: besonders gut
1077 I: mhm
1078 D: und da habe ich gedacht und da könnte ich ja da vielleicht dann noch (,)
1079 ich hatte ja auch lange Zeit überlegt Doktorarbeit zu schreiben also es war
1080 schon immer (,) das habe ich ja auch noch nicht aufgegeben also
1081 I: mhm
1082 D: ich kann mir ich werde es bestimmt irgendwann noch eh machen eine
1083 Dissertation schreiben&aber ..ich hatte mir erhofft da kommt raus (,) ja ich
1084 bin besonders da gut
1085 I: mhm
1086 D: und dann hätte ich mich da irgendwie draufgestützt und dann kam aber so
1087 irgendwie (,) eigentlich kam raus wenn man das jetzt alles so liest dass das
1088 (,) das ich überall gut bin ((lacht kurz auf))
1089 I: ja
1090 D: das war halt ehm das hat mir dann nicht so viel gebracht (.)
1091 I: also auch beruflich nicht so
1092 D: nee
1093 I: für die Entscheidung
1094 D: nee da (,) ich hatte mir von dieser Auswertung mehr erhofft muss ich
1095 sagen ich hatte erhofft dass (,) es steht dann hier (4 sek) und be beruflich
1096 steht dann drin ja nee es steht eigentlich keine ist auffällig was weiß ich (.)
1097 und das war fand ich ein bisschen scha:de
1098 I: mhm
1099 D: .. da hatte ich mehr mir erhofft (.)
1100 I: ja und du musstest dir das dann wie du ja eben gesagt hast selber
1101 erarbeiten praktisch die dass ()
1102 D: ja ja ja ich hatte da keine Unterstützung so (,) nee (.) also ich muss auch
1103 sagen ich habe (,) da hätte ich mir wirklich mehr Beratung jetzt im
1104 Nachhinein das wäre so wichtig gewesen dass ich da richtig beraten
1105 worden wäre
1106 I: mhm
1107 D: also ich hätte wenn ich jetzt noch mal entscheiden würde hätte ich ja ich
1108 weiß nicht () ((lacht auf))
1109 I: ((lacht kurz auf))
1110 D: ja aber eh das war ganz schlecht (.) also
1111 I: mhm

- 1112 D: da hat .. das hat ja auf dem Gymnasium hat ja auch kei war keinem klar
 1113 dass ich hochb begabt bin denke ich mal (,) viellei:cht schon dem
 1114 Mathelehrer oder so aber
 1115 I: mhm
 1116 D: ich glaube die kennen sich da auch nicht so aus (.)
 1117 K: **Mama//Anmerkung: Sohn von D ruft aus anderem Zimmer nach ihr**
 1118 D: aber da wurde man gar nicht beraten (,) auf dem Gymnasium habe ich mir
 1119 noch so Sprüche anhören müssen wie ja die Mädchen
 1120 K: **Mama//Anmerkung: Sohn von D ruft aus anderem Zimmer nach ihr**
 1121 D: haben ja nur noch den Kopf zum Haare kämmen und so das war noch so
 1122 I: mhm
 1123 D: eben so ja das war schon hart das war so auf dem Dorfgymnasium da
 1124 ((lacht kurz auf)) das war schon ha:rt also ich habe viel gelernt und so (,)
 1125 aber da musste man noch gegen ganz andere Vorurteile ankämpfen&und
 1126 ich habe mein Problem war (,) man hat uns dann entweder so Sachen
 1127 gesagt wie die Mädchen haben den Kopf ja nur noch zum Haare kämmen
 1128 in euerm Alter oder ich hab es so verstanden (,) uns steht die Welt offen (,)
 1129 ich habe immer gedacht Frauen und Männer das spielt gar keine Rolle die
 1130 Welt steht mir offen ich studiere und ich kann alles werden (.)
 1131 I: mhm
 1132 D: und dann kam für mich der Schock .. ich bin eine Frau (,) ich kann gar
 1133 nicht alles werden das ist .. ob ein Ingenieur ein Mann ist oder eine Frau
 1134 das ist ein riesen Unterschied (-)
 1135 I: mhm
 1136 D: (,) auch wenn man noch keine Kinder hat (,) dass also ich habe jetzt auch
 1137 eine Kollegin die auch Maschinenbau studiert hat (,) es ist nicht so dass
 1138 man gleich ist (,) als Ingenieurin jedenfalls nicht (,) und das hat mich
 1139 wirklich sehr geschockt dass ich eh dass mein (,) meine Illusion ich hä mir
 1140 würde die Welt offen stehen hat (,) stimmt überhaupt nicht
 1141 I: mhm
 1142 D: und für mich ist der Lehrerberuf die einzige Möglichkeit ((lacht auf)) noch
 1143 irgendwie eh also jetzt für die nächsten Jahre ist es da da wird man als
 1144 Frau wirklich gleichbehandelt
 1145 I: mhm
 1146 D: und und das finde ich sehr angenehm
 1147 I: mhm
 1148 D: und dass da halt Kinder kein eh Nachteil sind (,) im Gegenteil die die sind
 1149 eigentlich froh wenn so Leute gerade also da sind einige dabei mit Kindern
 1150 (,) die sind froh weil die bestimmt keine schlechteren Lehrer sind (.)
 1151 I: mhm
 1152 D: mit der Erfahrungserfahrung
 1153 I: aja
 1154 D: denke ich jetzt also vor zehn Jahren hätte ich mir auch nicht zugetraut
 1155 Lehrer zu werden&also ich glaube ich hat hätte auch Angst vor der
 1156 Verantwortung gehabt
 1157 I: mhm
 1158 D: und jetzt denke ich so (,) ja das schaffe ich also
 1159 I: mhm
 1160 D: und ich eh habe den Lehrerberuf immer sehr eh .. unterschätzt oder ich
 1161 habe gedacht das ist so ja dafür bin ich zu gut
 1162 I: mhm

- 1163 D: und das ist aber eigentlich gar nicht so also .. ja ich wollte Karriere machen
 1164 eigentlich also das hat aber nicht geklappt ((lachen))
 1165 I: ((lachen))
 1166 D: das hat mein Mann gemacht und ich war aber bin aber nicht die Frau die
 1167 ihm den Rücken freihalten kann (,) das ist nicht das kann ich nicht (,)
 1168 I: ja und hast du jetzt also kannst du jetzt noch mal irgendwie dein Leben so
 1169 im Rückblick kannst du das bilanzieren irgendwie (?) oder wie wie hast du
 1170 dein Leben jetzt im Rückblick empfunden (?) für dich
 1171 D: also jetzt ist halt gerade zufällig ein Zeitpunkt im Leben wo ich so
 1172 glücklich bin wie ((lacht auf)) ich weiß nicht ob ich schon mal so glücklich
 1173 war
 1174 I: ((lacht kurz auf))
 1175 D: so rundum (,) durch den Berufseinstieg jetzt vor zwei Wochen da dadurch
 1176 dass jetzt privat alles so also ich habe einen guten Mann also ich bin
 1177 zufrieden (,) ich habe alles finanziell ist alles ok (,) ich habe einen Beruf
 1178 also ich bin jetzt se:hr glücklich also ich bin jetzt irgendwie habe ich
 1179 gerade die Woche (,) da bin ich draußen gejoggt und habe so gedacht jetzt
 1180 ist irgendwie ist es alles so jetzt schließt sich der Kreis jetzt weiß ich für
 1181 was ich das alles gemacht habe (,) kann gut sein dass ich nächste Woche
 1182 eine schlimme Schulstunde oder irgendwas habe dass ich schon wieder
 1183 ganz anders denke aber irgendwie denke ich jetzt kommt (,) jetzt habe ich
 1184 durch den Lehrerberuf so .. das gefunden was (,) was für mich richtig ist (,)
 1185 I: mhm
 1186 D: also bin ich mir jetzt sicher aber das war ich mir schon öfter im Leben
 1187 deswegen ((lacht kurz auf)) also ehm rückblickend denke ich habe ich (,)
 1188 war für bei mir wichtig dass ich einfach so meinen dicken Kopf hatte und
 1189 nun mal einfach stur war und mein Ding durchgezogen habe
 1190 I: mhm
 1191 D: ohne Rü also ja einfach das das war wichtig dass ich da nicht nachgegeben
 1192 habe und dass ich jetzt auch meinem Mann gegenüber sagen wir mal nicht
 1193 (,) was heißt nachgegeben aber dass ich einfach von ihm erwartet habe
 1194 dass wir das teilen und so haben wir das eigentlich auch abgesprochen und
 1195 dass er sich daran hält (-) das wäre für mich glaube ich irgendwann ein
 1196 Scheidungsgrund gewesen das habe ich die Woche auch gedacht
 1197 I: mhm
 1198 D: wenn mein Mann da nicht von selbst gesagt hätte er macht jetzt auch mal
 1199 wieder langsam da also das wäre für mich schon schlimm gewesen
 1200 I: mhm
 1201 D: also rückblickend ist es einfach ein Weg den man geht&das Leben es ist
 1202 einfach und das Berufliche das wird immer so weiter gehen ich werde
 1203 bestimmt in ein paar Jahren wieder an dem Punkt sein wo ich denke oah
 1204 wie langweilig es muss jetzt was Neues kommen
 1205 I: mhm
 1206 D: das muss einfach immer weiter gehen und ..ja und das war mir alles nicht
 1207 so klar weil ich da aus einer Familie komme da waren entweder war man
 1208 Bauer oder man war Schmied
 1209 I: mhm
 1210 D: und das war klar was man sein Leben lang macht und das war für mich
 1211 schwer dieser Übergang also einfach der soziale Aufstieg () also das
 1212 kommt noch dazu bei
 1213 I: ja

- 1214 D: mir .. dass ich halt (-) ja gar keine Vorbilder in der Familie habe und auch
1215 niemanden fragen konnte auch nicht im Dorf oder irgendwo
- 1216 I: mhm
- 1217 D: dass eh ich überhaupt keinen Plan hatte wie man als Akademiker wie das
1218 Leben da verläuft also
- 1219 I: mhm
- 1220 D: wie man da arbeitet ich kannte nur Arbeiter Sch Bauer oder Handwerker (-
1221)
- 1222 I: mhm
- 1223 D: und und was Anderes kannte ich ja gar nicht & Lehrer dann noch so aber ..
1224 ja des deswegen (-) und die Bilanz was soll ich sa also es ist eigentlich
1225 hätte können schlimmer laufen ich denke immer wenn wenn ich mich von
1226 meinen Eltern überreden hätte lassen wäre ich vielleicht auf der Bank
1227 gelandet (,) wäre vielleicht nie weg gekommen oder ich hätte vielleicht auf
1228 dem zweiten Bildungsweg weitergemacht (-)
- 1229 I: ja
- 1230 D: wäre vielleicht dann ganz anders in die Karriere eingestiegen und hätte es
1231 voll durchgezogen Karriere (,) was aber auch schade wäre (,) also ich bin
1232 froh dass ich meine Kinder habe also dass
- 1233 I: mhm
- 1234 D: ich bin froh dass das jetzt so zusammenpasst also mit einem Kind wäre
1235 ich bestimmt unglücklich und ich bin froh dass ich vier habe wirklich also
- 1236 I: mhm
- 1237 D: das ist schon so gut ge gelaufen also (,) ich kann jetzt (,) ich bin zufrieden
1238 jetzt mit meinem Leben aber erst seit ((lacht)) () also vor einem halben
1239 Jahr hätte ich noch was Anderes erzählt
- 1240 I: ((lacht)) ... ja das also wenn du jetzt fertig bist dann
- 1241 D: ja
- 1242 I: das war es dann eigentlich schon
- 1243 D: mhm gut
- 1244 I: ok (,) ich mache das mal aus .. dann dankeschön noch mal
- 1245 D: mhm
- 1246 I: für das Interview .. auf jeden Fall (,) das war sehr interessant

13.3 Peter Weber: Interviewtranskript

- 1 I: ok dann erzähle ich dir jetzt einfach nochmal kurz was über mich (-)
2 P: mhm
3 I: und ehm ja (,) dann werde ich dir sagen wie das mit dem Interview läuft (.)
4 also ich heiße Daniela Peterhoff und studiere an der Universität Frankfurt
5 im Fachbereich Erziehungs ähm Erziehungswissenschaften und
6 Fachrichtung Erwachsenenbildung
7 P: mhm
8 I: und ehm
9 P: ((räuspert sich))
10 I: beschäftige mich im Rahmen meiner Diplomarbeit mit ehm Hochbegabten
11 ehm und ihrer Biografie (.) ja und ehm was weißt du jetzt über mich
12 überlege ich gerade das weißt wusstest du auch schon wahrscheinlich
13 P: und dass du aus Siegburg kommst dass
14 I: genau dass ich aus Siegburg komme
15 P: (das geht aus deiner mail hervor?)
16 I: genau ja und ich habe auch schon einige Interviews geführt (-) und ein
17 paar wollte ich noch im Rahmen dessen führen und ehm dann ist es
18 einfach auch vielleicht nochmal für dich wichtig dass du weißt dass das
19 anonymisiert ist
20 P: mhm
21 I: das habe ich ja eben auch schon mal gesagt und ehm ja das (-) ja weiß ich
22 nicht hast du noch Fragen über das Vorgehen (?)
23 P: ne:e ehrlich gesagt erstmal nicht
24 I: a ja gut
25 P: zumal du ja sagtest dass es auch
26 I: ja
27 P: ganz gut ist wenn ich wenig weiß ((lacht auf))
28 I: ((lacht auf)) gut ok dann erzähle ich dir im Nachhinein vielleicht was
29 ((lacht kurz auf)) u:nd ehm ja dann würde ich dich einfach bitten mir deine
30 Lebensgeschichte zu erzählen (-)
31 P: ja
32 I: und ehm ich werde da auch ehm keine zeitliche Begrenzung setzen
33 sondern ehm du hast soviel Zeit wie du auch brauchst
34 P: mhm
35 I: ich mache mir allerdings zwischendurch Notizen
36 P: mhm
37 I: wenn sich irgendwie Fragen bei mir stellen dass ich dann nachher noch
38 weiß ehm was ich fragen wollte
39 P: mhm
40 I: wenn dich das nicht stört und würde dann im Anschluss an deine
41 Erzählung ehm ja (,) den Frageteil beginnen
42 P: ok und hast du einen bestimmten Schwerpunkt eh den um den es dir geht
43 in der Lebensgeschichte oder soll ich einfach mal so erzählen was
44 I: da ich mich ja für die ehm Lebensgeschichten von Hochbegabten
45 interessiere ist es eigentlich sehr sehr breit gefächert und ich bin gespannt
46 was du da erzählst
47 P: ok e:hm ja ich wurde neunzehnhundertsechundsiebzig in {X-Stadt}
48 geboren

- 49 I: mhm
- 50 P: und eh bin dann in einem Vorort (im Grunde von?) {X-Stadt}
51 aufgewachsen {X-Dorf} heißt der eh bin dort auch eh zunächst zur Schule
52 gegangen:gen bis nach der sechsten Klasse&und dann in die Stadt (.) ja und
53 dieses {X-Dorf} muss man sich sehr ländlich vorstellen
- 54 I: mhm
- 55 P: es ist ein Ort mit etwa dreitausend Einwohnern
- 56 I: mhm
- 57 P: ehm und das hieß dass meine sozialen Kontakte sich so im Wesentlichen
58 in der Nachbarschaft abgespielt haben
- 59 I: mhm
- 60 P: ich habe mit den Nachbarskindern gespielt und ehm bin auch in {X-Dorf}
61 also in einem anderen Ortsteil der Gemeinde zum Kindergarten gegangen
62 zunächst und dann dort in die Grundschule ((zieht Luft durch die Nase
63 ein)) (-)
- 64 I: mhm
- 65 P: u:nd ehm ja ich denke dass dass mein Leben bis dahin eh so in den recht
66 typischen Bahnen verlaufen ist was vielleicht etwas auffällig ist im
67 Nachhinein ist dass ich eigentlich von vornherein sehr wenig Lust hatte
68 ehm mit den Anderen draußen Sport zu treiben also () Fußballspielen war
69 noch nie so meins ich kann mit Bällen einfach nicht umgehen und ehm
70 deswegen habe ich da eh mich auch nicht groß engagiert ehm ich habe vor
71 allem sehr gerne Lego gespielt oder ehm oder Eisenbahn oder Playmobil
72 auf jeden Fall irgendwie so was aber eigentlich wenig Sport
- 73 I: mhm
- 74 P: ehm dann is:t in der eh dann bin ich also eingeschult worden
75 neunzehnhundertzweiundachtzig
- 76 I: mhm
- 77 P: in der Grundschule in {X-Dorf} und d:a wiederum war das erste was so
78 ein bisschen auffiel ehm dass meine Lehrerin damals die Frau {Meier}
79 ehm nach einigen Monaten auf meine Eltern zuing und sie fragte ehm ob
80 sie sich vorstellen könnten ehm dass eh dass ich eine Klasse überspringe
81 weil ihr aufgefallen ist dass ich mich da (irgendwie so?) vom
82 Leistungsniveau her in die erste Klasse nicht so integriert habe (,) also ich
83 bin mit meinen Mitschülern zwar sehr gut klargekommen
- 84 I: mhm
- 85 P: habe mich aber sehr gelangweilt eh insbesondere in Mathe (-) auf der
86 anderen Seite ehm gab es irgendwie so das motorische Problemchen eh in
87 Deutsch&also diese Schwingübungen haben mich sehr ermüdet (,) ich
88 hatte keine Lust dazu
- 89 I: mhm
- 90 P: und konnte es auch nicht besonders gut ich habe auch als Kind nie sehr
91 gerne gemalt naja auf jeden Fall meinte sie aber ehm dass es doch ganz
92 interessant wäre ehm mal einen Psychologen zu fragen ob es sinnvoll sein
93 könnte in die ehm zweite Klasse zu überspringen (,) ja das ist dazu kam es
94 dann auch sie haben dann also verschiedene Tests durchgeführt bei einem
95 Schulpsychologen Herrn {Schultheiß} eh von ihm hast du ja auch sein
96 Gutachten bekommen
- 97 I: mhm
- 98 P: und ehm er hat dann im Frühjahr neunzehnhundertdreiundachtzig
99 empfohlen dass ich in der Tat die zweite Klasse überspringen sollte

- 100 I: mhm
- 101 P: und un so dass ich also nach der ersten dann im Sommer dreiundachtzig in
102 die dritte gewechselt bin (-)
- 103 I: mhm
- 104 P: und um das Ganze so ein bisschen zu erleichtern gerade was das
105 Menschliche angeht ehm habe ich schon von Frühjahr dreiundachtzig an in
106 Mathe am Unterricht der zweiten Klasse teilgenommen also dieser Klasse
107 in die ich später dann wechseln würde
- 108 I: mhm
- 109 P: und das war auch wirklich sehr schön also ehm von der Leistung her hat
110 das gut funktioniert auch vom Menschlichen also diese großen Kinder
111 fanden das unheimlich spannend dass da so ein Kleiner zu ihnen quasi zu
112 Besuch
- 113 I: mhm
- 114 P: kommt und ehm haben mich da mit offenen Armen empfangen das muss
115 man sagen ehm auch die eh aufnehmende Lehrerin eine Frau {Rot} hat
116 sich damals sehr engagiert und es war vom eh vom Ablauf her wirklich
117 ideal
- 118 I: mhm
- 119 P: gu:t ja dann bin ich also da im Sommer dreiundachtzig in diese dritte
120 Klasse gegangen und von da an lief die Schulbiografie eigentlich relativ
121 relativ klassisch ich bin dann noch in {X-Dorf} zur Orientierungsstufe
122 gegangen die es damals noch gab
- 123 I: mhm
- 124 P: in {Bundesland X} und siebenundachtzig nach {X-Stadt} zum
125 Gymnasium hatte auch eine Gymnasialempfehlung und ehm bin eigentlich
126 immer sehr gut klargekommen in der Schule mit Ausnahme
127 interessanterweise ((lacht kurz auf)) von Mathe wo es in der
128 Orientierungsstufe einige Probleme gab also ich hatte da also jetzt nicht im
129 Sinne
- 130 I: mhm
- 131 P: von von Fünfen aber immerhin im Sinne von Dreien und Vieren und ehm
132 das hat meine Eltern ein bisschen verwundert also meine Eltern sind
133 eigentlich überhaupt nicht ehrgeizig was ihre Kinder angeht
- 134 I: mhm
- 135 P: also die standen auch diesem diesem Klasseüberspringen eh lange sehr
136 kritisch gegenüber weil sie eben gerade kein kein Überfliegerkind wollten
137 eigentlich he (?) aber ehm ehm ... wie gesagt als ich dann vom im
138 Matheunterricht nicht so gut funktionierte da haben meine Eltern sich doch
139 Sorgen gemacht
- 140 I: mhm
- 141 P: und ehm haben dann so ein bisschen mir private Nachhilfe gegeben gerade
142 Bruchrechnen funktionierte irgendwie anfangs nicht u:nd das haben wir
143 aber dann ganz gut in den Griff bekommen und Ende der sechsten Klasse
144 hatte ich auch (denn?) meine Zwei in Mathe oder so (.)
- 145 I: mhm
- 146 P: gut ich bin dann also siebenundachtzig in die Stadt gegangen zur Schule
147 mhm und ehm habe mich da in meiner neuen Klasse nicht ganz so wohl
148 gefühlt irgendwie hat das sozial nicht so über allem Maße gut funktioniert
149 aber ich hatte auch keine keine Probleme das eh kann man sagen also
- 150 I: mhm

- 151 P: es lief im Grunde so recht unkompliziert und ehm dann später in der
152 Oberstufe eh als Leistungskurs Deutsch und Englisch gewählt und ehm als
153 Prüfungsfächer P3 P4 Physik und Religion (-)
- 154 I: mhm
- 155 P: und dann vierundneunzig mein Abi gemacht&was fällt mir
- 156 I: ((räuspert sich))
- 157 P: denn sonst noch ein zur Schulzeit ehm ja ich habe sehr viel Theater
158 gespielt parallel ehm
- 159 I: mhm
- 160 P: bei einem Lehrer den ich nach wie vor sehr schätze ehm Herrn {Funke}
161 mhm das ist ein so ein (Mensch?) sehr interessant die Biografie ein
162 ehemaliger Priester der dann aber eine Dame aus seiner Gemeinde
163 geheiratet hatte und sich dann entsprechend laisieren lassen musste und
- 164 I: mhm
- 165 P: ehm deswegen ein ausgesprochen engagierter Lehrer war ich weiß jetzt
166 nicht mehr (das Jahr?) ja deswegen kann man vielleicht nicht sagen
- 167 I: mhm
- 168 P: aber jedenfalls war das ein sehr engagierter Lehrer sowohl in Religion als
169 auch in Deutsch und im Rahmen der Theater-AG es hat mir sehr viel Spaß
170 gemacht ehm ja ich habe vierundneunzig mein Abi gemacht irgendwie
171 hatte mich die Bundeswehr vergessen mhm deswegen wurde ich also nicht
172 mal gemustert und habe dann ehm sofort Ende vierundneunzig angefangen
173 zu studieren ehm und zwar ehm schwankte ich lange in meiner Fächerwahl
174 ich hatte mich immer schon für Jura interessiert gerade so eh besonders für
175 Fragen von von Gerechtigkeit und auf der anderen Seite aber auch für
176 rhetorische Fragen Argumentationsstrukturen so was fand ich immer sehr
177 spannend (-) auf der anderen Seite ehm aber wahrscheinlich bedingt
178 hauptsächlich auch durch die Interessen meiner Mutter ((schnieft)) fand
179 ich Psychologie immer sehr spannend und habe dann in der Konsequenz
180 einfach beides angefangen also
- 181 I: mhm
- 182 P: zwei Semester in {X-Stadt} Jura und Psychologie parallel studiert ehm
183 soweit das ging ja (?) es war nicht ganz einfach weil die Studiengänge
184 natürlich nicht aufeinander abgestimmt sind
- 185 I: mhm
- 186 P: und eh beide wechselseitig es eigentlich nicht ermöglichen das andere
187 Fach im Nebenfach zu studieren ähm und ehm ja beides war auch sehr
188 spannend eh ich habe mich da wohl gefühlt wenngleich es mir gar nicht so
189 leicht fiel mich eh an dieses andere Lernen an der Uni zu gewöhnen also
190 ehm gerade so diese Jura-Scheine habe ich nur mit viel Mühe irgendwie
191 über die Bühne bekommen und vor allem wusste ich nach zwei Semestern
192 immer noch nicht welches Fach ich denn jetzt eigentlich studieren wollte (-
193) und habe deswegen ehm eine gewisse Notbremse gezogen und beim
194 Kreiswehrrersatzamt angerufen
- 195 I: mhm
- 196 P: um mich doch mal mustern zu lassen ja (?) also da kann man sich
197 vorstellen das war denen auch noch nie passiert dass man sich freiwillig
198 meldet
- 199 I: ((lacht auf))
- 200 P: gut aber ich hatte Freunde die ehm die Zivi gewesen waren eh im
201 Rettungsdienst und denen das sehr gut gefallen hatte und deswegen hatte

- 202 ich die Idee wenn das mit dem Studium alles nicht so richtig läuft und du
 203 doch nicht weißt was du willst dann schiebe doch erstmal diese Zivi-Zeit
 204 ein&das habe ich dann also getan war von fünfundneunzig bis
 205 siebenundneunzig ehm Zivi im Rettungsdienst auch ehm in einem Vorort
 206 von {X-Stadt}
- 207 I: mhm
- 208 P: u:nd ehm ja (,) das war das war eine ausgesprochen spannende Zeit also
 209 ich habe diese Rettungssanitäterausbildung mit ziemlichem Engagement
 210 betrieben
- 211 I: mhm
- 212 P: und fand den Dienst auch spannend also obwohl das natürlich eh gerade
 213 psychisch teilweise sehr belastend sein kann so Stichwort Verkehrsunfälle
 214 und so e:hm hat mir das viel Spaß gemacht e:hm und ich habe auch denke
 215 ich eine Menge gelernt also und eh abhängig eh zum einen diese so so ein
 216 medizinisches Grundwissen ehm zum anderen aber auch was den Umgang
 217 mit Menschen an angeht denn ehm gerade die hauptamtlichen Kollegen
 218 waren das muss man schon sagen ziemliche Raubeine ehm teilweise auch
 219 ziemliche Psychopathen also die waren sehr schwierig im Umgang und eh
 220 einfach sehr eh ja sehr bärbeißig und so also ich denke da eh da ist
 221 mancher Kasernenhof wirklich ehm wirklich ein nahezu ein Kindergarten
 222 im Vergleich dazu das war schon kein Spaß und die hatten auch
 223 grundsätzlich schon mal überhaupt keine Lust auf Studenten
- 224 I: mhm
- 225 P: also da musste da musste man sich richtig durchbeißen und dann irgendwie
 226 versuchen mit auch mit solchen Leuten klarzukommen das war schon eh
 227 ((lacht auf)) das war wirklich so ein richtiger Realitätsschock nochmal (.)
 228 na gut ehm das war die Zivi-Zeit und danach hatte ich mich immerhin
 229 entschieden eh dass ich Jura weiterstudieren wollte
- 230 I: mhm
- 231 P: ehm aber nicht in {X-Stadt} weil ich gemerkt hatte gerade zuhause
 232 wohnen und studieren das ist irgendwie einfach nicht das Wahre weil man
 233 da nicht so richtig eintauchen kann in das Studentenleben ich bin dann also
 234 nach {Y-Stadt} gegangen ich wusste also schon länger dass ich mal die
 235 Neuen Länder kennen lernen wollte ich bin nach {Y-Stadt} gegangen und
 236 eh habe mich da eingeschrieben und dann von siebenundneunzig bis eh ja
 237 bis zweitausendeins in {Y-Stadt}
- 238 I: mhm
- 239 P: Jura studiert ehm ja was also eine ausgesprochen spannende Zeit war also
 240 das ist ja so eine Stadt hier in den Neuen Ländern Stadt im Umbruch und
 241 ehm ich finde dass gerade {Y-Stadt} eine unheimliche Dynamik ausstrahlt
 242 so die {Y-Städter} sind von von ihrem Naturell her Menschen die
 243 Anpacken also geradezu das Gegenteil eines Jammer-Ossis wie er ja
 244 damals auch gerne eh so in den Medien auftauchte ehm die eh denen es
 245 große Freude bereitet so ihre Stadt ehm wieder wieder nach Vorne zu
 246 bringen und aufzubauen und ja das hat mich sehr fasziniert also das war
 247 eine sehr schöne Studienzeit ehm fachlich interessant und auch menschlich
 248 habe ich viele nette Leute kennengelernt und so wie gesagt Jura und habe
 249 parallel einige Semester Ägyptologie studiert ehm das war auch einer der
 250 Gründe warum ich nach {Y-Stadt} gegangen bin ehm weil es da eben
 251 diese ägyptologische dieses ägyptologische Institut ehm gab und auch

- 252 heute noch gibt und e:hm das war für mich ein sehr interessanter
253 Ausgleich
- 254 I: mhm
- 255 P: denn ehm der typische Jurastudent hat ja ein recht klares Ziel vor Augen
256 Papas Kanzlei oder irgendein Richteramt oder so und das kann man vom
257 Ägyptologen eben nicht sagen
- 258 I: mhm
- 259 P: das ist wirklich rein () polar ja (?) weil jeder weiß dass eh dass nur wenige
260 von den Absolventen auch eine Stelle in der Ägyptologie bekommen
261 werden
- 262 I: mhm
- 263 P: ehm deswegen studieren das entweder totale Abhängertypen ja (?)
- 264 I: mhm
- 265 P: die dann aber nach wenigen Semestern eh auch frustriert aufgeben oder
266 Leute die einfach einfach ihr Fach lieben das ist eh das ist wahrscheinlich
267 nur irgendwie mit mit künstlerischen Fächern vergleichbar
- 268 I: mhm
- 269 P: und eh ja das war also ein ganz anderer Menschenschlag ehm die sich für
270 irgendwas eh recht zweckfrei begeistern können das fand ich sehr
271 sympathisch ich habe also auch bis heute auch sehr gute Freunde aus der
272 Ägyptologie und eh habe das genossen mit so eh etwas unterschiedlichen
273 Sichtweisen auf das Leben und auf das Studium eh so zu tun zu haben (.)
274 ja das war das war also {Y-Stadt} dann (,) habe ich Anfang
275 zweitausendzwei mein Examen gemacht ((zieht Luft durch die Nase
276 ein))&ja genau und nicht zu vergessen ich war zwischendurch im Ausland
277 (-) ich habe also
- 278 I: mhm
- 279 P: ehm als Erasmus ein halbes Jahr in Frankreich verbracht
- 280 I: mhm
- 281 P: in {R-Stadt} in der Bretagne und eh habe dann also j:a sehr gut
282 Französisch gelernt ich hatte auch ein Jahr eine französische Freundin
283 seitdem u:nd ehm ja das war das war Frankreich seitdem ist das also
284 wirklich so ein Land das mir sehr am Herzen liegt
- 285 I: mhm
- 286 P: also gerade was die Kultur angeht ehm Filme zum Beispiel französische
287 Literatur finde ich ausgesprochen spannend und pflege das auch heute
288 noch das geht ja in {B-Stadt} sehr gut (,) ja wie gesagt das war Anfang
289 zweitausend zweitausendzwei Examen in {Y-Stadt} und habe dort e:hm
290 dann angefangen an einer Promotion (-) ich hatte schon einige Jahre als
291 studentische Hilfskraft an der Uni gearbeitet und habe dann da eine Stelle
292 als wissenschaftlicher Mitarbeiter bekommen und ehm so etwa anderthalb
293 zwei Jahre ehm nee anderthalb Jahre in {Y-Stadt} promoviert und dann
294 noch ein halbes Jahr in {P-Stadt} (-)
- 295 I: mhm
- 296 P: also zurück nach Frankreich gegangen ehm Ende nulldrei Anfang nullvier
297 (-) u:nd ehm hatte parallel dazu auch ein Stipendium von der
298 Studienstiftung
- 299 I: mhm
- 300 P: ein Promotionsstipendium u:nd ehm j:a seit Anfang zweitausendvier und
301 ab Mai zweitausendvier war ich dann (Referendar?) in {B-Stadt}
- 302 I: mhm

- 303 P: und jetzt im Sommer nullsechs bin ich dann fertig geworden ehm mir fällt
 304 nur noch was ein zum Stichwort Studienstiftung das ehm ich war seit seit
 305 vierundneunzig also seit Beginn meines Doppelstudiums
- 306 I: mhm
- 307 P: in {X-Stadt} eh Stipendiat der Studienstiftung und ehm würde sagen dass
 308 das vor allem was das Soziale angeht für mich ehm eine ausgesprochen
 309 wichtige Förderung war ehm also ich habe ehm weil meine Eltern eh dafür
 310 zu viel verdienten wohl nur das Büchergeld bekommen das war also
 311 finanziell nicht so attraktiv&aber ich habe über Veranstaltungen von der
 312 Studienstiftung ehm ausgesprochen ähm sympathische und interessante
 313 Leute kennengelernt und ich würde sagen dass auch mein Freundeskreis
 314 sich so etwa zur Hälfte aus Leuten
- 315 I: mhm
- 316 P: rekrutiert eh die ich eh über die Studienstiftung kennengelernt habe also
 317 das ehm war für mich so was das Menschliche angeht eine sehr wichtige
 318 Erfahrung (-) ((zieht Luft durch die Nase ein)) und zwar vor allem
 319 deswegen weil ehm weil ich in meinem Heimatdorf (zwar gut?) integriert
 320 war so menschlich so (ich?) hatte zum Beispiel auch viel Jugendarbeit
 321 gemacht während ich noch in {X-Stadt} gelebt oder in {X-Dorf} gelebt
 322 habe aber mir war schon irgendwie so unbewusst klar ehm dass ich da
 323 irgendwo noch keinen Menschen gefunden hatte&keine Freunde gefunden
 324 hatte die mir so wirklich völlig entsprechen also noch keine noch keine
 325 wirkliche Peer-Group ja (?) sondern ich hatte also Menschen mit denen ich
 326 mich verstanden habe und mit denen mich irgendwie bestimmte
 327 Aktivitäten verbunden haben aber eigentlich habe ich mich da nicht
 328 hundertprozentig angenommen gefühlt insofern war meine Mutter was
 329 gerade was kulturelle und intellektuelle Dinge angeht immer so meine
 330 primäre Bezugsperson (-)
- 331 I: mhm
- 332 P: und ehm das änderte sich leider auch im Studium nicht also ich habe da in
 333 den ersten beiden Semestern in {X-Stadt} auch nicht so wirklich Leute
 334 gefunden mit denen eh ich da irgendwelche tiefergehenden Interessen hätte
 335 pflegen können
- 336 I: mhm
- 337 P: ich weiß nicht ob es daran lag dass ich noch zuhause gewohnt habe und
 338 deswegen auch nicht immer abends mit in der Kneipe war keine Ahnung
 339 ((zieht Luft durch die Nase ein)) auf jeden Fall fehlte mir das so ein
 340 bisschen und da hat die Studienstiftung doch sehr geholfen einfach weil
 341 ich da Menschen eh kennengelernt habe ehm bei denen ich das Gefühl
 342 hatte dass man sich wirklich so völlig gleicht und ehm ja sich gar nicht
 343 verstellen muss ne man muss sich ja schon bei vielen Menschen sehr
 344 zurücknehmen um ehm .. ja um nicht als total durchgeknallt durchzugehen
 345 und das war eben bei der eh Studienstiftung nicht mehr so
- 346 I: mhm
- 347 P: also da gibt es auch viele bei denen mit denen man nicht so harmoniert
 348 aber ehm eben auch sehr sehr viele bei denen es ausgesprochen gut
 349 funktioniert und das war für eine ganz tolle Erfahrung da so eine echte
 350 Peer-Group zu finden
- 351 I: mhm
- 352 P: (ist noch heute?) schön
- 353 I: mhm

- 354 P: ja ich denke das war so das waren so die wesentlichen Linien und ich
355 denke Details können wir auch noch weiter klären
- 356 I: mhm ok also bist du jetzt fertig (?)
- 357 P: würde ich sagen (.)
- 358 I: ok ((räuspert sich)) dann gucke ich mal was ich da aufgeschrieben habe
359 moment ... m:mh .. also du hattest ehm dann kurz erzählt dass ehm du
360 praktisch in der ersten Klasse oder in der zweiten Klasse aufgefallen bist
361 weil du ja die Klasse ehm überspringen solltest das war in der ersten
362 Klasse oder (?)
- 363 P: das war in der ersten Klasse und das ((räuspert sich)) war eigentlich eine
364 Idee von der Grundschullehrerin ne also meine Eltern waren da eher
365 skeptisch aber die Lehrerin hat das mit einigem Nachdruck so betrieben
- 366 I: mhm .. ja genau und wie war das mit der Skepsis der Eltern könntest du da
367 vielleicht noch mehr zu erzählen (?)
- 368 P: mhm ich glaube im allerersten Moment ehm wussten meine Eltern schlicht
369 nicht also mein Vater hat sich aus so was immer sehr rausgehalten also
370 deswegen fairerweise sollte ich von von meiner Mutter sprechen ehm di:e
371 selber Lehrerin ist aber sich mit Hochbegabung einfach nicht befasst hatte
372 bisher die wusste vielleicht abstrakt dass es so was gibt ((zieht Luft durch
373 die Nase ein))
- 374 I: mhm
- 375 P: aber mhm aber Anfang der achtziger Jahre so eh war das in Deutschland
376 auch wirklich noch glaube ich so auch von der Erziehungswissenschaft her
377 praktisch Neuland also es gab in England wohl einiges mehr an
378 Forschungen und so traf es sich ganz glücklich dass eine ehm eh spätere
379 Lehrerin von mir in {X-Stadt} Anfang der achtziger Jahre so eine
380 Selbsthilfegruppe gründete
- 381 I: mhm
- 382 P: und ehm nachdem meine eh Grundschullehrerin auf meine Mutter
383 zugegangen war hat meine Mutter sich dann mit dieser Frau {Köbel} mal
384 ins Vernehmen gesetzt so heißt die
- 385 I: mhm
- 386 P: u:nd ehm und die hat ihr dann erstmal so ein bisschen
387 Informationsmaterial kopiert was im Wesentlichen alles auf Englisch war
388 damit meine Mutter sich mal ein Bild machen konnte
- 389 I: mhm
- 390 P: und se sie hat sich dann damit befasst und irgendwann dann wohl
391 verstanden dass es eben nicht darum geht irgendwelche Eliten
392 herauszubilden sondern einfach darum jedem jedem Kind möglichst eh
393 Leistungsgerechte Förderung zukommen zu lassen also
- 394 I: mhm
- 395 P: die Leute nicht zurechtzustutzen damit sie irgendwie ehm eh ja sich
396 einfügen in die Klassengemeinschaft (-) und ehm meine Mutter hatte
397 wirklich große Sorgen gerade was die soziale Integration anging dass es
398 schwierig sein könnte und so aber ehm hat sich dann letztlich überzeugen
399 lassen ehm nachdem die die Grundschullehrerin dieser Meinung war und
400 auch dieses schulpsychologische Gutachten doch sehr nachdrücklich eh
401 das empfohlen hatte
- 402 I: mhm

- 403 P: also wenn ich das richtig weiß ging es wirklich meiner Mutter vor allem
404 um das Soziale sie wollte also kein Kind das irgendwie so als eh das
405 irgendwie so völlig rausragt und dann stigmatisiert ist
- 406 I: mhm
- 407 P: darum ging es vor allem (4 sek.)
- 408 I: ehm (5 sek.) ja das ehm hat jetzt eigentlich schon fast (darauf Bezug?) weil
409 du das auch jetzt gerade wieder erwähnt hattest ehm ich hatte mir
410 aufgeschrieben dass ehm deine Eltern der dem Überspringen kritisch
411 gegenüberstanden weil sie kein Überflieger
- 412 P: mhm
- 413 I: fliegerkind waren
- 414 P: mhm
- 415 I: wollten das ist
- 416 P: ja genau
- 417 I: ja dann oder meintest du damit was anderes (?)
- 418 P: nee das das wollte ich damit sagen
- 419 I: mhm
- 420 P: also ehm sie haben nie ein Problem damit gehabt mich so zu anzunehmen
421 wie ich bin nur sie wollten also das heißt also als sie verstanden haben dass
422 dass das Kind so ohnehin so ist eh
- 423 I: mhm
- 424 P: und es nur darum geht es entsprechend zu fördern war es für sie in
425 Ordnung&aber was sie nicht wollten ist quasi jemanden so künstlich eh
426 rauszuheben aus der Gruppe ne darum ging es ihnen vor allem ..
- 427 I: ok
- 428 P: also insofern ist es nicht ganz präzise wenn ich sage dass sie kein
429 Überfliegerkind wollten sondern sie wollten eh sie wollten kein sie wollten
430 kein kein Kind selber schaffen das irgendwie so aus der Masse herausragt
- 431 I: mhm
- 432 P: weil sie so verstanden haben dass es ohnehin meine ja einfach meine Natur
433 ist da waren sie auch se&also gerade auch meine Mutter auch sehr dafür
434 dann zu sagen ok dann muss es auch adäquat gefördert werden
- 435 I: mhm
- 436 P: ne (?) und meine Mutter hat dann ehm sich auch einige Jahre sehr
437 engagiert in dieser Selbsthilfegruppe da in {X-Stadt}
- 438 I: mhm
- 439 P: und wir waren öfter zum Beispiel auf ehm irgendwie Spielenachmittagen
440 oder sowas
- 441 I: mhm
- 442 P: das war ja das war ja für alle die Kinder ehm von großer Bedeutung
443 einfach mal mit so einer Peer-Group zu spielen ne was ich dann später erst
444 durch die Studienstiftung hatte das hatte ich als Kind in im Rahmen dieser
445 {Löwenbande} ne (?) so heißt diese Kindergruppe (-)
- 446 I: mhm
- 447 P: und ehm also ich selber erinnere mich gar nicht mehr so genau ich weiß
448 noch dass ich mich da irgendwie sehr wohl gefühlt habe und meine Mutter
449 sagte immer dass ich da das deswegen genossen habe weil ich endlich mal
450 so sein konnte wie ich war ne und nicht
- 451 I: mhm

- 452 P: irgendwie gezwungen wurde Fußball zu spielen oder irgendwie irgendwie
453 Fernsehen zu gucken oder so&sondern dass ich da irgendwie mal
454 irgendwelche Knocheien machen konnte mit den Kindern
455 I: mhm (4 sek.) ja dann hattest du angedeutet dass du Theater gespielt hast
456 oder auch noch spielst
457 P: mhm
458 I: ehm könntest du darüber mehr erzählen (?)
459 P: j:a also das ging ich glaube so von der neunten Klasse etwa bis zur
460 zwölften so drei vier Jahre
461 I: mhm
462 P: während der Gymnasialzeit u:nd ehm wir haben also verschiedene Stücke
463 von Dürrenmatt und Hasenclever aufgeführt
464 I: mhm
465 P: und ehm zunächst mal als ich einstieg in die AG waren liefen gerade die
466 Vorbereitungen für den Fluch der alten Dame (-) da ehm da blieb dann
467 noch die Rolle des Pfarrers
468 I: mhm
469 P: und die habe ich dann also ausgefüllt hoffentlich ((lacht kurz auf)) ehm
470 obwohl es eine etwas kleinere Rolle war
471 I: mhm
472 P: und später hin haben wir dann noch gespielt was haben wir denn noch
473 gespielt (?) e:hm von Walter Hasenclever Ein besserer Herr (-) da geht es
474 um einen Heiratsschwindler ehm den ich dann gespielt habe u:nd dann
475 ehm hatten wir noch so ein so ein Stück von Dürrenmatt auch aber ich
476 komme halt nicht mehr auf den Titel da geht es irgendwie so darum e:h
477 dass irgendwie so Atombomben und () eh auf dem (in einem Schiff
478 unterwegs?) ich glau ich weiß nicht ob es die Physiker waren (?)
479 I: da hatte ich gerade auch dran gedacht
480 P: ja ich bin mir nicht ich meine es wär es wären nicht die Physiker gewesen
481 aber irgendwie so was in der Richtung aber ich weiß es nicht mehr so
482 genau auf jeden Fall einige Stücke drei oder vier Stücke haben wir
483 aufgeführt genau und Romulus der Große auch noch
484 I: mhm
485 P: von Dürrenmatt ja ..
486 I: ehm da hatte ich eigentlich in deiner Erzählung im Nachhinein das hattest
487 du nachher dann doch erwähnt eh Jura und Psychologie das war ein
488 Doppelstudium (?)
489 P: mhm
490 I: du hast das dann noch
491 P: genau
492 I: ja dann hatte ich das richtig verstanden aber du hattest daraufhin auch
493 gesagt dass es dir schwer fiel ehm zu lernen und ehm also da
494 P: ja in der Tat ja kön
495 I: könntest du da noch mehr erzählen
496 P: j:a ehm (-) also ich glaube es hatte zum einen damit zu tun eh dass ich
497 zuhause gewohnt habe und damit so in den in in den ersten zwei Semestern
498 und damit noch so in diesen familiären Strukturen ein in diese familiären
499 Strukturen eingebunden war was was Einkaufen angeht und was zum
500 Beispiel auch meiner Schwester in der Schule helfen angeht und was
501 Haushaltsarbeit angeht also weil meine Eltern eben getrennt leben hatte ich
502 f eh schon seit dieser Trennung ehm ziemlich viel Verantwortung mit

- 503 übernommen also meine Mutter muss man sagen ist vielleicht nicht so die
504 allerstärkste von von ihrer ihrer körperlichen und geistigen Disposition ja
505 (?) also sie hat diese Trennung zwar gut gemeistert aber war eigentlich so
506 ein bisschen überfordert mit den Dingen die da so anstanden
- 507 I: mhm
- 508 P: und deswegen habe ich im Grunde recht unreflektiert da angefangen ehm
509 schon sicherlich eine wichtigere Rolle zu übernehmen als es für Kinder
510 üblich ist ne (?) also (das war ne?) mit ihr zu überlegen wie machen wir
511 dies wie machen wir jenes und auch sehr viel Haushaltsarbeit mit
512 übernommen
- 513 I: mhm
- 514 P: u:nd eh das lief natürlich ohne dass wir da groß drüber nachgedacht haben
515 einfach weiter als ich dann eh als ich dann studierte ((zieht Luft durch die
516 Nase ein)) und deswegen bin ich praktisch überhaupt nicht zum Lernen
517 gekommen also irgendwie war dann nachmittags irgendwie Kaffee trinken
518 oder einkaufen oder mit meiner Schwester lernen oder ich weiß nicht was
- 519 I: mhm
- 520 P: und ich habe dann noch mit meinen {X-Dorfer} Kumpels weiter a wei
521 weiter was gemacht und habe im Grunde ehm außer Vorlesungen und
522 Seminaren nicht viel getan für die Uni und
- 523 I: mhm
- 524 P: das funktioniert natürlich nicht ne (?) also Eigenstudium war nicht ((zieht
525 Luft durch die Nase ein)) und eh das hat nicht so gut hingehauen und zum
526 anderen ehm ist es im juristischen Studium auch unglaublich schwer ehm
527 die die Technik zu erlernen die in den Prüfungen abgefragt wird in
528 Klausuren und Hausarbeiten (-) weil es einem im Grunde nämlich niemand
529 sagt also es ist nicht damit getan dass man rechtlich auf der Höhe ist das
530 kann man sich ja noch anlernen
- 531 I: mhm
- 532 P: sondern man muss noch die ganz bestimmte Art und Weise sich
533 antrainieren wie man diese rechtliche Wissen wiedergibt
- 534 I: mhm
- 535 P: und eh das also mittlerweile hat sich da viel getan an der Uni aber in den
536 neunziger Jahren noch war es so dass man das überhaupt nicht erfuhr
- 537 I: mhm
- 538 P: und ehm entsprechend habe ich dann eh da auch in den in den ersten
539 Prüfungssituationen ziemlich Schiffbruch erlitten einfach weil ich eine
540 ganze Menge wusste juristisch aber nicht wusste wie ich es auf das Papier
541 bringen soll
- 542 I: mhm
- 543 P: und eh deswegen habe ich da auch nur mit Mühe und Not meinen kleinen
544 BGB-Schein irgendwie bekommen das war eine ziemliche Katastrophe
545 war das (.)
- 546 I: mhm
- 547 P: na (4 sek.)
- 548 I: und dann hattest du gesagt dass du von fünfundneunzig bis
549 siebenundneunzig ehm Zivi warst
- 550 P: mhm
- 551 I: und ehm und wieso so lange (?)
- 552 P: damals war das noch fünfzehn Monate
- 553 I: ach so

- 554 P: also von von eh November nullfünf bis Februar nullsieben
555 I: ach so weil ich kenne das jetzt nur kürzer
556 P: ne ne das war damals immer noch länger (so?)
557 I: ok ehm dann ja mit dem du hattest dann ja Ägyptologie studiert
558 P: auch ja
559 I: oder auch
560 P: ja
561 I: Jura ehm kannst du darüber noch mehr erzählen (?)
562 P: eh ja (-) ehm das hatte sich so eh dazu entwickelt dass ich als ich schon
563 bevor ich nach {Y-Stadt} ging immerhin registriert hatte dass es da dieses
564 Institut gib eh gab und mich deswegen auch ehm eh für {Y-Stadt}
565 entschieden hatte unter anderem deswegen weil es schon ein ganz altes
566 Hobby von mir ist ich habe mich immer schon gerne mit Ägypten
567 beschäftigt und hatte auch schon ehm Jahre vorher so ein Buch geschenkt
568 bekommen zu Weihnachten wo man Grundbegriffe der der ägyptischen
569 Sprache lernen kann also
570 I: mhm
571 P: die Hieroglyphenschrift ((zieht Luft durch die Nase ein)) u:nd ehm ja und
572 habe mir dann überlegt (glaube ich sobald ich in {Y-Stadt} war) dass ich
573 da dass ich mich vertiefen wollte
574 I: mhm
575 P: ich habe (mir?) dann die ersten Monate mal gesehen dass ich so juristisch
576 an Land komme ein paar Prüfungen gemacht und als ich merkte das
577 funktioniert jetzt gut
578 I: mhm
579 P: da eh habe ich mich glaube im November oder Dezember eh
580 siebenundneunzig
581 I: mhm
582 P: einfach mal reingesetzt in so eine Vorlesung bin hinterher hingegangen zu
583 der zu der Dozentin und habe sie gefragt wie sie sich das vorstellen könnte
584 und ehm sie meinte naja also es ehm das wichtigste ist im Grunde erstmal
585 dass man die Sprache lernt so also Hieroglyphen übersetzen kann weil das
586 so quasi den Zugang öffnet ehm zum zum Ägyptologiestudium und
587 deswegen habe ich dann die nächsten drei oder vier Semester im
588 Wesentlichen Sprachkurse belegt also mittelägyptisch das ist das
589 Einstiegsniveau da (-) ja und das muss man sich etwa vorstellen wie wie so
590 Nachhilfeunterricht in der Gruppe von zehn Leuten werden irgendwelche
591 ägyptischen Sätze an die Tafel geschrieben und dann transkribiert man die
592 erst und übersetzt
593 I: mhm
594 P: sie
595 I: mhm
596 P: hinterher (.)
597 I: mhm
598 P: ja das habe ich dann ehm wie gesagt drei vier Semester gemacht bis (es
599 etwa auf Zwischenprüfungen zugeht?)
600 I: mhm
601 P: und habe nebenbei mir noch einige Vorlesungen zur Kultur angehört die es
602 gab da eh gab es eine Ringvorlesung ehm Einführung in die Ägyptologie
603 also ich habe das schon im Prinzip bis zur Zwischenprüfung ()

- 604 I: mhm (5 sek.) ehm ... ((Geräusch durch Berührung Glas auf Holz))
 605 ..//**Anmerkung: Abstellen eines Trinkgefäßes auf den Tisch, hat nichts**
 606 **mit Interview zu tun**
 607 ja dann hattest du angesprochen dass du in {XY-Dorf} hieß das
 608 P: {X-Dorf}
 609 I: {X-Dorf} Entschuldigung ehm also keine Peer-Groups gefunden hast (?)
 610 P: ja
 611 I: ehm hast du da irgendwie ne eine genaue Erklärung für oder
 612 P: ja das hat aber mit Interessen zu tun also ehm für Politik oder Kunst oder
 613 Musik interessierte sich halt einfach niemand also spannend war vor Ort
 614 der Fußballverein und eh oder der Handballverein vor allem und ((zieht
 615 Luft durch die Nase ein)) und dann ehm ja die Landjugend keine Ahnung
 616 was die eigentlich alle machen aber ich habe dann s:o denke ich mal noch
 617 di:e Jugendorganisation vor Ort mir gesucht die irgendwie noch am
 618 engagiertesten waren also die eh katholische Pfarrjugend die haben halt
 619 Jugendarbeit gemacht Zeltlager organisiert und Jugendfreizeiten und so
 620 und das fand ich auch schön also ich habe ich habe immer schon gerne mit
 621 Kindern gearbeitet oder
 622 I: mhm
 623 P: mit Jugendlichen und ehm habe mich da sehr wohl gefühlt fand das total
 624 spannend diese Jugendarbeit zu machen das ist natürlich auch völlig
 625 unintellektuell im Grunde ja (?)
 626 I: mhm
 627 P: also das höchste der Gefühle ist da (eigentlich?) mal eine
 628 Firmvorbereitung mit so einer ehm so ganz bisschen theologischer
 629 Reflexion die da eingeht das war es dann auch ja (?) also das da ging da
 630 ging niemand ins Theater oder oder in mal in eine Ausstellung (oder so?)
 631 das gibt es halt einfach nicht
 632 I: mhm
 633 P: also oder ich habe die Leute nicht kennengelernt das sind will ich nicht
 634 völlig ausschließen
 635 I: mhm
 636 P: aber ehm jedenfalls auf meiner Schule war da auch keiner das ist halt
 637 einfach einfach in gewisser Weise ein sehr flaches Leben so kulturell
 638 I: mhm aja (.)
 639 P: ne (?) Vielleicht war es auch einfach Pech also ich kann es im Nachhinein
 640 auch gar nicht mehr so ganz nachvollziehen weil je eh weil Freunde von
 641 mir die ich jetzt über die Studienstiftung ge eh gefunden habe ((zieht Luft
 642 durch die Nase ein)) eh zum Beispiel oder auch sonst irgendwie über das
 643 Studium eh die kenn die erzählen das schon so ein bisschen anders ne (?)
 644 I: mhm
 645 P: aber auch wenn sie vom Dorf kommen hatten die häufig das Glück
 646 wenigstens so ein zwei Leute zu treffen ((zieht Luft durch die Nase ein))
 647 aber das war bei mir eben nicht so
 648 I: mhm
 649 P: und ich (es s gefa?) kann es mir selber nicht so ganz erklären weil es ja
 650 eigentlich nicht sein kann und ich ha weiß mittlerweile auch von ehm zwei
 651 Leuten die so in meinem Alter waren in {X-Dorf} die mit denen ich nur
 652 losen Kontakt hatte dass die sich sehr kulturell engagiert haben dann
 653 jedenfalls im Studium und
 654 I: mhm

- 655 P: insofern wär aber das Interesse wahrscheinlich bei denen auch schon ehm
656 im Jugendalter da nur d da auf die bin ich halt nicht gestoßen das sind ja
657 auch immer Zufälle ne (?) also einer zum Beispiel ist mittlerweile freier
658 Mitarbeiter bei der Süddeutschen und ehm in der (Kunst?) Feuilleton der
659 wäre sicherlich auch früher schon interessiert gewesen mal () nach {M-
660 Stadt?} zu fahren oder nach {X-Stadt} ins Theater aber wie gesagt den
661 kannte ich nur lose und wir haben uns nicht so ausgetauscht und insofern
662 ((zieht Luft durch die Nase ein)) wie gesagt war da meine Mutter leider eh
663 wirklich so die einzige Bezugsperson was diese Dinge angeht ne (?) was
664 ich ich bin ihr einerseits sehr dankbar dass sie sich jedoch auch sehr
665 engagiert hat auf der anderen Seite ist das natürlich so eigentlich nicht
666 gerade kind- oder jugendgerecht ne (?) immer nur mit der Mutter was zu
667 machen also ich fand das ich fand das selber auch sehr schade aber was
668 soll man machen ne (?) also es gab also ich habe jedenfalls da keine andere
669 Möglichkeit gesehen
- 670 I: mhm und was hast du mit deiner Mutter gemacht (?)
- 671 P: also wir sind dann einfach sehr häufig in irgendeiner Form losgefahren
672 nach {X-Stadt} oder auch mal nach {C-Stadt} nach {D-Stadt} nach {E-
673 Stadt} nach ich weiß nicht was (-) um ins Museum zu gehen in eine
674 Ausstellung zu gehen ins Theater zu gehen und mal auch in die Oper zu
675 gehen so was und (manchmal?) auch ein Jazz-Konzert und so aber
676 irgendwelche Dinge ehm die eh die das Leben (für dich?) bereichern
- 677 I: mhm
- 678 P: (zum Beispiel?) ne (?) ich habe dann irgendwann immerhin ehm so das
679 war aber schon vierundneunzig also um das Abi herum zwei Freunde
680 kennengelernt in {X-Stadt} ehm mit denen war ich auf em auf em ()Tag
681 in Dresden damals die eh immerhin soziologisch und politisch engagiert
682 waren (.) das war ja schon mal interessant also mit denen war ich dann war
683 ich dann schon auch öfter mal los ich weiß nicht genau wann der (vie?)
684 Ende nullv eh Ende vierundneunzig war Bundestagswahl da waren wir
685 dann so auf verschiedenen Wahlkampfveranstaltungen und ehm und dann
686 aber auch abends auf auf einer Wahlparty und so ne (?)
- 687 I: mhm
- 688 P: also wenigstens das ging (mir?) so ein bisschen das ist ja schon mal ein
689 bisschen ein bisschen anregend gewesen aber das war es schon sonst eh
690 irgendwie eine traurige Zeit da in gewisser Weise in {X-Dorf}&ich habe
691 mich da wohl gefühlt aber ehm zugleich auch immer doch so es als
692 defizitär ((Getränk wird in ein Glas geschenkt)) empfunden ne (?) das da
693 eben gar nichts lief so ja ((Getränk wird in ein Glas geschenkt))
- 694 I: ja und dann hattest du ((räuspert sich)) eh gesagt dass man sich bei vielen
695 Menschen zurücknehmen müsste das war wahrscheinlich ich weiß es nicht
696 ehm worauf war das bezogen und wie meinst du das (?)
- 697 P: das war darauf bezogen .. ehm das fängt ja schon in der Art des Sprechens
698 an ne (?) wie man wie man auf ein Kind zu geht und also zum Beispiel
699 habe ich mir irgendwann zurechtgelegt so die Grundregel das mir
700 Fremdwörter zu verkneifen so in meinem in meinem Umfeld in {X-Dorf}
- 701 I: mhm
- 702 P: ne (?) weil man weil man dann sonst schon sehr sehr schnell einfach als
703 Durchgeknallt gilt das war einfach nicht ganz einfach so nun zum Beispiel
704 ebe in Kreisen der der Jugendarbeit ehm ja so akze eh akzeptiert zu werden
- 705 I: mhm

- 706 P: ne (?) das
707 **-SEITENWECHSEL DER KASSETTE-**
708 **//Anmerkung: in der dadurch entstehenden kurzen Pause geht P.W.**
709 **auf die Toilette**
- 710 I: also du hattest aufgehört ehm moment (-) wo war jetzt die Erzählung (?)
711 achso bei dem Zurücknehmen waren wir
- 712 P: ja
713 I: stehengeblieben
- 714 P: ja das heißt das ist quasi so eine ehm ja wahrscheinlich so ne so eine Art ..
715 ja weiß nicht so ein automatisiertes Sich-Ein-Stellen auf die Erwartung des
716 Anderen weißt du (?) so ein ehm also ich habe es ziemlich lange glaube
717 ich gebraucht um zu verstehen (-) dass man nicht gemocht wird weil man
718 gleich ist sondern wei sondern dass man entweder gemocht wird oder eben
719 nicht solange man sich nicht solange man sich nicht völlig provozierend
720 verhält und ehm aus dieser Annahme heraus man musste sich möglichst
721 einfügen man musste sich möglichst anpassen um gemocht zu werden
722 habe ich das eben getan
- 723 I: mhm
- 724 P: weil es so schon schon eh ja im vorauseilenden Gehorsam
- 725 I: mhm
- 726 P: ne (?) und das hatte also das hat also im Grunde gedauert bis ich in so die
727 Studienstiftungskreise gekommen bin ehm dass ich verstanden habe nee es
728 geht jetzt gar nicht darum immer einer Meinung zu sein und auch immer
729 gleich zu sein sondern es geht dann einfach darum man selbst zu sein ehm
730 und das reicht schon um irgendwie angenommen zu werden ne das hat das
731 ist das hatte ich mir in den Jugendjahren anders angewöhnt gehabt
- 732 I: mhm
- 733 P: ne (?) was natürlich kein Spaß ist ne (?) wenn man sich dann immer so
734 wenn man sich mal verstellen muss aber das das war eben so und das habe
735 ich dann irgendwie auch hingenommen ich habe mich halt gefreut dass ich
736 () in der Schule keinen Stress hatte und vieles konnte und vieles (spaßig
737 fand?) und so
- 738 I: mhm
- 739 P: und habe dann so als Nachteil in Kauf genommen dass man damit aber
740 eben aus der Masse unglaublich herausragt so und dann eben es und es
741 nicht ganz leicht ist eh Leute zu finden mit denen man sich eh wirklich gut
742 versteht
- 743 I: mhm
- 744 P: ja (.)
- 745 I: und dann hattest du noch angesprochen dass du in {P-Stadt} (?) ehm eine
746 langjährige Freundin hattest (?) oder ehm ()
- 747 P: ja die habe ich einf nö das die habe ich in {R-Stadt} kennengelernt im
748 Erasmus-Jahr
- 749 I: ach so mhm
- 750 P: mit der war ich dann damals wie lange waren wir zusammen so vier Jahre
751 etwa also das war dann erst eine Fernbeziehung dann war sie als Erasmus
752 in {Y-Stadt} und dann hatten wir wieder ein bisschen Fernbeziehung und
753 dann haben wir uns dann haben wir noch in {P-Stadt} zusammengelebt
754 eine Weile
- 755 I: mhm
- 756 P: also nicht in einer Wohnung aber zeitgleich

- 757 I: mhm .. ja das war eigentlich das was ich mir an Fragen notiert hatte
 758 P: ok (?)
 759 I: wenn du noch irgendwie Ergänzungen hast oder () erzählen möchtest also
 760 ()
 761 P: nee ich überlege jetzt gerade weil du ja sagtest dass es dir um
 762 Berufswahlentscheidungen geht deswegen
 763 I: mhm
 764 P: weiß nicht ()
 765 I: ja wenn du da noch was erzählen möchtest
 766 P: hast du noch spezifische Fragen dazu oder (?)
 767 I: () es ging mir um den Lebens eh lauf
 768 P: ach so es ging dir um den Lebens
 769 I: also
 770 P: ach so ok ok ok ich dachte es ging dir konkret um (da?)&ja ehm ja ich
 771 habe mir natürlich gerade in letzter Zeit so eh in der Endphase des
 772 Referendariats viele Gedanken gemacht darüber (-) ehm vielleicht stelle
 773 ich einfach mal so chronologisch dar wie sich meine Berufswahl gestaltet
 774 hatte also im Grunde ging es los mit der Wa mit der m mit der
 775 Entscheidung welches Fach ich studieren sollte
 776 I: mhm
 777 P: u:nd ehm man muss dazu wissen eh dass sich meine Eltern natürlich nicht
 778 ohne Grund getrennt haben da gab es verschiedene persönliche Gründe
 779 aber einer war sicherlich auch dass mein Vater ein ausgesprochen ehm
 780 dominanter Mensch ist also der hat der ist ein Mensch dem fast jede
 781 Empathie abgeht was nicht bedeutet dass er nicht in der Lage ist ehm nett
 782 zu sein (-) aber ehm ihm fällt es unglaublich schwer (es?) einfach nur
 783 nachzuvollziehen was andere Menschen fühlen das ist für das ist für ihn
 784 eine totale Terra Incognita also er steht immer fra fassungslos davor
 785 warum verhält sich der Mensch jetzt so
 786 I: mhm
 787 P: was was zu was eh wo was für einen in Anführungsstrichen normalen
 788 Menschen kein Problem ist ((atmet tiefer durch)) und er ist wie gesagt ein
 789 sehr dominanter Mensch und ehm als ich dann mit meiner Mutter überlegt
 790 habe was ich studieren soll (-) ehm und eben auch wo er immerhin ehm ins
 791 Spiel kam da hatten wir beide die Sorge also vor allem meine Mutter aber
 792 ich konnte das auch sehr gut nachvollziehen ((zieht Luft durch die Nase
 793 ein)) m:h:m dass ich dann auch mit gerade mit diesem Wissen und diesen
 794 Argumentationsstrukturen die man da so lernt ehm dann ein ähnlich ((lacht
 795 kurz auf)) unangenehmer Zeitgenosse werden könnte ((zieht Luft durch die
 796 Nase ein)) u:nd ehm auf der a eh und&und gerade weil ja und deswegen
 797 deswegen entstand wahrscheinlich auch diese diese diese Überlegung
 798 Psychologie weil ich diese
 799 I: mhm
 800 P: ganzen Fragen und Prozesse gerade im Zusammenhang der Trennung
 801 meiner Eltern aber auch sehr interessant fand und mich da sehr mit meiner
 802 Mutter auch sehr viel unterhalten habe darüber was da eben psychologisch
 803 so dahinter steckte ((atmet hörbar durch)) eh deswegen Psychologie und
 804 deswegen haben wir uns entschieden oder habe ich mich entschieden aber
 805 meine Mutter fand das auch sehr sinnvoll einfach beides mal parallel zu
 806 studieren um zu schauen wie mir das so gefällt (-)
 807 I: mhm

- 808 P: wie gesagt aber ehm bei bei bei Jura hatten wir beide so ein bisschen die
809 Sorge dass man da so den Geist aus der Flasche lässt ne (?)
- 810 I: mhm
- 811 P: dass man dass man irgendwann ehm die Geister die man da so ruft nicht
812 mehr bändigen kann und ehm wir hatten dann auch so weitergedacht was
813 kann man damit machen mit eh mit Jura und eigentlich
- 814 I: ((knacken eines Verschlusses)) gut **//Anmerkung:**
815 **Getränkeorganisation, hat nichts mit Interview zu tun**
- 816 P: mhm
- 817 I: ah
- 818 P: ja eh und eigentlich ehm also lag mir damals schon das Richteramt sehr am
819 Herzen ich eh konnte mir das gut vorstellen wo ich das auch so in meinem
820 Freundeskreis einfach so intuitiv häufiger übernommen hatte irgendwelche
821 Konflikte zu schlichten oder zum Beispiel auch im in Pfarrjugendkreisen
822 ja (?) da ging es also in der Leiterrunde auch oftmals hoch daher und da
823 war ich schon sehr häufig derjenige der dann irgendwie so einen
824 Kompromiss gefunden hat und auch dann dafür geworben hat und so&ehm
825 also eine Schlichterrolle hatte ich irgendwie schon öfter eingenommen (-)
826 und deswegen war eigen na hätte es ja eigentlich nahegelegen klar zu
827 sagen na gut studierst Jura und wirst Richter aber du musst natürlich sehen
828 dass so ein Richteramt mit viel Machtausübung einhergeht und eh ich habe
829 eben dargestellt wo gewisse Defizite liegen bei meinem Vater und da
830 hatten wir einfach beide die Sorge wenn du jetzt Richter wirst da wirst du
831 auch so einer und das eh wollten wir natürlich beide nicht
- 832 I: mhm
- 833 P: gut (.) ehm also Richteramt eigentlich attraktiv aber vielleicht vom
834 charakterlichen her so ein bisschen gefährlich (.) deswegen habe ich also
835 Jura immer studiert ohne konkrete Beru eh Berufsperspektive und hatte
836 dann zwischendurch ehm einige Zeit überlegt also ich habe mich dann sehr
837 für Strafrecht interessiert recht bald und hatte dann überlegt ehm vielleicht
838 Strafverteidiger zu werden also ich habe ehm vor vielen Jahren mal ein
839 Praktikum gemacht bei einem Hamburger Strafverteidiger
- 840 I: mhm
- 841 P: mit dem ich seitdem recht engen Kontakt pflege ich mache für ihn so eine
842 so eine eine Strafrechtszeitung auch im Internet mit einem Freund
843 zusammen ja jedenfalls ehm das war ein ausgesprochen faszinierender
844 Mann denn ehm eh Strafverteidiger setzen sich eh typischerweise für
845 Leute ein ehm die ehm die einem weniger sympathisch sind ne (?) es sind
846 im Zweifel so eher die Outlaws ne (?) und zwar egal ob sie nun schuldig
847 sind oder nicht ehm de schon der der a der Beschuldigtenstatus ehm der
848 macht einen schon zu jemandem der der tendenziell nicht attraktiv ist also
849 da braucht man ja nur mal die Zeitung aufzuschlagen was einem da so
850 entgegenschlägt eh Unschuldsvermutung hin oder her und deswegen fand
851 ich diesen Strafverteidiger doch ethisch sehr interessant
- 852 I: mhm
- 853 P: das muss ich ehrlich sagen ich fand ich finde es ist nach wie vor ein Beruf
854 der ehm gesellschaftlich von großer Bedeutung ist ja (?) wenige Leute nur
855 wollen das machen und es gibt auch nur sehr wenige gute und
856 professionelle Strafverteidiger viele Anwälte machen das so nebenbei zum
857 Schaden ihrer Mandanten ehm das hat mich also sehr interessiert und eh
858 ich hätte das wahrscheinlich auch gemacht wenn ehm wenn das Examen

- 859 jetzt nicht so gut gelaufen wäre also das wäre eh wenn wenn die Justiz ()
860 ((Geräusch eines Martinshorn im Hintergrund)) Perspektive wäre würde
861 ich wahrscheinlich auch mich darum bemühen
- 862 I: mhm
- 863 P: e:hm warum habe ich es letztlich nicht getan (?) letztlich wegen des
864 extremen persönlichen Engagements also gerade weil man als
865 Strafverteidiger häufig so ein bisschen mit dem Rücken zur Wand kämpft
866 und weil es für den Mandanten so eine existenzielle Bedeutung hat ehm ist
867 es wahnsinnig schwer da abzuschalten also ich habe die Erfahrung
868 gemacht dass viele Strafverteidiger doch mit sehr viel persönlichem
869 Einsatz eh ihren Beruf ausüben
- 870 I: mhm
- 871 P: und häufig dann auch eh erhebliche private Nachteile in Kauf nehmen
872 müssen also eine gesunde Beziehung zu führen neben einer engagierten
873 Strafverteidigerkanzlei das ist also fast übermenschlich also ich kenne da
874 zwar auch Beispiele ich kenne aber vor allem Gegenbeispiele ja (?) es gibt
875 da auch sehr viele mit Alkoholproblemen und so&also es ist es ist
876 wahnsinnig krass was da abläuft und eh es ist außerdem finanziell sehr
877 sehr wenig lukrativ es sei denn man hat eh das große Glück da ehm
878 irgendwie mal einen Fuß in die Tür zu bekommen bei
879 Wirtschaftsstrafverfahren (.) mit anderen Worten es hat es ist ein
880 spannender Beruf ich finde ihn ethisch interessant aber er er hat im
881 persönlichen Bereich ganz erhebliche Nachteile (-) und das ist der Grund
882 warum aktuell für mich wieder die Justiz eigentlich eh die attraktivste eh
883 (oder?) der attraktivste Berufsweg ist e:hm und zwar vor allem deswegen
884 weil man sehr viel persönliche Freiheiten hat und sich seine Zeit auch frei
885 einteilen kann also ich ehm als Richter ist es so dass man zwar mittlerweile
886 auch so viel zu tun hat also die die Pensen sind in den letzten Jahren eh
887 erheblich erhöht worden zu der Sparmaßnahme man kriegt also mit
888 anderen mit einem Wort viele Akten auf den Tisch aber eh die richterliche
889 Unabhängigkeit führt dazu dass man die bearbeiten kann wann man will
- 890 I: mhm
- 891 P: das heißt also man kann morgens um neun ins Gericht fahren
- 892 I: räuspern
- 893 P: man kann morgens um zwölf ins Gericht fahren und dann bis abends um
894 zehn bleiben man kann es aber auch gar nicht ins Gericht fahren und die
895 am häuslichen Schreibtisch bearbeiten
- 896 I: mhm
- 897 P: man ist im Grunde nur verpflichtet ein zwei Tage die Woche (seine
898 Sitzung?) abzuhalten und das ist ein Beruf der natürlich ideal kombinierbar
899 ist mit mit einer Familie
- 900 I: mhm
- 901 P: zum Beispiel was mir sehr wichtig ist ähm und ehm und es ist vor allem
902 ein sehr sicherer Job das heißt man muss sich nicht irgendwie ständig in
903 der Ellenbogengesellschaft bewähren und Angst haben dass man
904 irgendwie rausgemobbt wird sondern man ist halt im Prinzip auf
905 Lebenszeit angestellt und solange man keine silbernen Löffel klaut bleibt
906 man es auch und das sind alles so Dinge die mir attraktiv erscheinen ehm
907 Familienkompatibilität Sicherheit ehm was weniger attraktiv ist ist die
908 Besoldung aber man wird also man wird sicherlich nicht reich dabei und
909 die Finca auf Mallorca ist halt eben nicht drin aber auf der anderen Seite

- 910 kann man auch eine Familie von ernähren (und so?) gerade wenn beide
 911 arbeiten ist das kein Problem und eh solange man ei also materielle Dinge
 912 nicht so wichtig sind
- 913 I: mhm
- 914 P: und man lieber mehr Zeit hat für seine Lieben eh ist das der Idealberuf wie
 915 ich finde
- 916 I: mhm
- 917 P: deswegen werde ich mich jetzt also da bewerben () (so?)
- 918 I: mhm
- 919 P: ne (?) gut (.) das war jetzt noch ein bisschen präziser gemünzt auf dein auf
 920 dein
- 921 I: ja
- 922 P: Thema
- 923 I: ja ich fand das auch sehr hilfreich aber hast du noch Ergänzungen zu
 924 irgendwas oder fällt dir was ein (?)
- 925 P: eigentlich nicht nee
- 926 I: ja höchstens eben nochmal gerade auf diesen Nachteil den du da gerade
 927 nachgeschoben hast da hatte ich mir was aufgeschrieben
- 928 P: ja
- 929 I: ehm und zwar ehm dass dein Vater der ja immer ja ein dominanter Mensch
 930 ist wie du sagst ehm kannst du das näher beschreiben ()
- 931 P: joah das kann man so beschreiben ehm dass er also das familiäre Leben
 932 fast komplett nach seinen Wünschen gestaltet hat das ging so von von von
 933 Kleinigkeiten wann abend gegessen wird exakt um welche Zeit was dann
 934 gegessen wird und wie stark die Heizung aufgedreht wird also ich sollte
 935 also der hat einfach so ein so ein extrem autokratisches Regime geführt
 936 zuhause ne (?) also jeder musste so nach seiner Pfeife tanzen
- 937 I: mhm
- 938 P: und zwar und zwar gerne auch sinnfrei und ließ da nicht mit sich reden es
 939 war halt einfach so und fertig aus
- 940 I: mhm
- 941 P: und das habe ich als sehr unangenehm in Erinnerung ne (?) muss ich schon
 942 sagen es war also kein Spaß .. mhm ja das war wirklich überhaupt kein
 943 Spaß ne (?) und zwar unter anderem auch deswegen weil es nicht
 944 kalkulierbar war ne (?) also uns war nicht so richtig nach eh nicht richtig
 945 klar was ihm nun missfallen und was ihm gefallen würde und weswegen er
 946 sich aufregen würde und weswegen nicht es war also schon ja das macht es
 947 wahnsinnig schwer mit jemandem zusammenzuleben also wenn jemand
 948 jed wenn jemand ehm allergisch auf irgendwas reagiert kann man sich
 949 darauf einstellen dann lässt man es eben sein wenn aber jemand auf alles
 950 allergisch reagiert eh oder potentiell allergisch reagiert dann ist man
 951 irgendwann komplett verunsichert ne (?) logisch ne weil es nicht mehr
 952 kalkulierbar ist u:nd ehm ja das fand ich einfach alles in allem (eher
 953 unangenehm?)
- 954 I: mhm
- 955 P: ne (?)
- 956 I: und wann war die Trennung also ()
- 957 P: () da war ich dreizehn (.)
- 958 I: ach so (.) ... ehm ja und dann habe ich ehm noch notiert die Justiz das ist
 959 ja ein attraktiver Beruf für dich also da wusste ich nicht genau was man
 960 unter Justiz ()

- 961 P: ach so ja Justizdienst das ist also eh das heißt im Prinzip ein Richteramt
962 I: mhm
963 P: ne (?) das ist es gibt in {B-Stadt} so einen einheitlichen
964 Vorbereitungsdienst von drei Jahren man wird natürlich nur rumgeschickt
965 dann ist man ((Getränk wird in ein Glas geschenkt)) beim Amtsgericht da
966 ist man bei der Staatsanwaltschaft da ist man hier und da und sonst wo
967 I: mhm
968 P: ehm später wird man dann eh auch wirklich mal eingestellt eh bei
969 irgendeinem Gericht ((Getränk wird in ein Glas geschenkt)) und dann ehm
970 ja dann gibt es halt die Möglichkeit wenn man unter bestimmten
971 Voraussetzungen nochmal aufzusteigen das man also vom Amtsgericht
972 zum Landgericht kommt und man Vorsitzender wird und so aber im
973 Prinzip ehm is ehm nennt man das Ganze den Justizdienst
974 I: mhm
975 P: und ich meine Staatsanwaltschaft ist zwar mittlerweile eine zwingende
976 Durchgangsstation aber da möchte ich eigentlich nicht hin auf Dauer ne (?)
977 also Strafgericht kann ich mir gut vorstellen aber Staatsanwaltschaft ist
978 nicht so meins (.)
979 I: ok
980 P: einfach deswegen (-) weil sie eine Behörde ist und es nicht nach eh nicht
981 danach geht wer Recht hat sondern wer ehm wer eben der Boss ist und
982 das finde ich tendenziell sehr unattraktiv
983 I: mhm
984 P: ja (?) ich möchte ich will gerne viel arbeiten und ich will gerne mir Mühe
985 geben aber ich mö möchte mir ungern von Leuten was sagen lassen nur
986 weil sie eh weil sie eben eh weil sie eben irgendwie ein Treppchen höher
987 sitzen ne (?)
988 I: mhm
989 P: und möglicherweise überhaupt überhaupt keine Ahnung haben also ich
990 habe das als traumatisch empfunden im Referendariat eh (es war jeder?)
991 einem Ausbilder zugeordnet&ich hatte in der Staatsanwaltschaft einen
992 durch einen absolut mittelmäßigen Staatsanwalt
993 I: ja
994 P: eigentlich menschlich gar nicht unan gar nicht gar nicht unangenehm (und
995 so?) bemühte sich um Sympathie (irgendwie?) der aber der aber juristisch
996 also wirklich wirklich mittelmäßig war und sich für Strafrecht überhaupt
997 nicht interessierte es war völlig klar das es ihm total wurscht war was eh
998 was juristisch richtig und falsch war er macht halt eben seine Akten (.) und
999 da weiß ich noch genau da hatte ich irgendwann mal so einen einen
1000 bestimmten Vorschlag gemacht und da sagte er dann NEIN DAS
1001 MACHEN WIR NICHT SO und dann habe ich erstmal begründet warum
1002 ich das juristisch aber für vernünftig halte ne oder einfach für richtig halte
1003 es so und so zu machen und da sagte er nur wieder NEIN DAS MACHEN
1004 WIR NICHT SO und ich habe dann nochmal ein drittes Mal versucht ihn
1005 nur um eine Erklärung zu bitten warum denn und da sagte er einfach nur
1006 PAR ORDRE DE MUFTI DAS MACHEN WIR JETZT SO ZACK AUS
1007 ENDE und das ist für mich einfach unerträglich ja (?) das also ich meine
1008 natürlich besteht das Leben oder ich (bekomme es wahrscheinlich nicht
1009 hin?) sein Leben völlig hierarchiefrei zu gestalten aber ehm also soweit es
1010 irgendwie möglich ist möchte ich vermeiden irgendwelchen irgendwelchen

- 1011 irgendwelche Vorgesetzte zu haben die im Zweifel eh weniger Ahnung
1012 haben aber eben dummerweise eine Stufe höher sitzen
- 1013 I: mhm
- 1014 P: das finde ich also wirklich eh ich weiß nicht dazu ist m dazu interessiert
1015 mich mein Studium mein Fach viel zu sehr als dass ich mich da ehm eh
1016 sachlich falschen aber nun mal aus eh aus Hierarchiegründen getroffenen
1017 Entscheidungen unterordnen möchte
- 1018 I: mhm
- 1019 P: ne (?) und das muss man als Richter nämlich nicht aber eh das ist also auch
1020 einer der großen eh der großen Vorzüge dieses Berufes das man im
1021 Grunde wirklich nur dem Recht ehm verpflichtet ist und keinem
1022 Vorgesetzten das man so auch nirgendwo sonst hat ja (?) also egal wo man
1023 in der Verwaltung sitzt immer gibt es irgendeinen Boss und der macht es
1024 eh der entscheidet eben irgendwas ja (?) aus welchen Gründen auch immer
1025 im Zweifel nach seinem Parteibuch und ehm dann muss man es eben
1026 ausführen
- 1027 I: mhm
- 1028 P: ja (?) und da habe ich überhaupt keine Lust zu (5 sek.)
- 1029 I: ja ich habe jetzt nichts weiter aufgeschrieben
- 1030 P: mhm
- 1031 I: ich hätte noch eine ehm Frage um mir das Ganze besser vorzustellen ehm
1032 wann hast du genau abgeschlossen ich weiß auch nicht ob du ()
- 1033 P: jetzt Ende Mai
- 1034 I: ach so Ende Mai mhm
- 1035 P: Mai Juni
- 1036 I: das war es eigentlich
- 1037 P: das war es eigentlich mhm
- 1038 I: also von meinen Nachfragen her aber wenn du wie gesagt noch irgendwie
1039 du kannst solange reden wie du möchtest ((lacht kurz auf)) ich habe genug
1040 Bände dabei ((lachen))
- 1041 P: nee&nee nee also das ehm von mir aus wär das so das Wesentliche denke
1042 ich
- 1043 I: mhm ok ja dann danke ich für das Interview es hat mir sehr gut geholfen
- 1044 P: Bitte Bitte
- 1045 I: ich habe auch noch eine Kleinigkeit für dich
- 1046 P: ach ((lacht kurz auf))
- 1047 I: ((lachen)) ok

13.4 Peter Weber: Transkript Nachinterview

- 1 I: ok also ich habe dir&ehm ja ((dumpfes Geräusch)) (schon?) gesagt dass
2 ich eben praktisch ja noch ein paar Lücken habe und
- 3 P: ja
- 4 I: ehm zum Beispiel hattest du ehm im vorigen Interview gesagt dass dein
5 Vater ehm oder dass der sich aus der Erziehung immer rausgehalten hat
6 und kannst du da noch was zu erzählen (?) ehm weil ich so dass ich den
7 Bezug zu deiner Lebensgeschichte ehm mitbekomme (?)
- 8 P: ja (-) ja also mein Vater ehm ist selbstständig u:nd ehm das führte dazu
9 dass er nicht ständig zu Hause war ehm er kam zwar öfter mal zum
10 Mittagessen aber er war dann auch schnell wieder weg&also er arbeitet
11 nicht in unserem Heimatdorf sondern so etwa fünfzehn zwanzig Kilometer
12 entfernt
- 13 I: mhm
- 14 P: und er fährt morgens dann immer sehr früh arbeiten ist im Büro bis mittags
15 kommt dann kurz oder kam dann kurz zum Essen und war dann auch bis
16 abends relativ spät eh wieder weg das heißt ehm er war einfach eh sehr
17 wenig präsent außer spät abends (-) u:nd ehm ja deswegen würde ich sagen
18 hat sich so gänzlich rausgehalten ist jetzt wahrscheinlich auch ein bisschen
19 zu weitgehend formuliert
- 20 I: mhm
- 21 P: also wenn ich das so gesagt habe dann muss ich es etwas relativieren
- 22 I: a ja (.)
- 23 P: ehm also ich würde sagen rein zeitlich hatte meine Mutter den größten
24 Anteil
- 25 I: mhm
- 26 P: und zwar wenn wir zum Beispiel in der Viererkonstellation unterwegs
27 waren also meine beiden Eltern meine Schwester und ich dann war es jetzt
28 nicht so dass meine Mutter alles vorgegeben hätte im Gegenteil&nicht(?)
29 er hat da durchaus da auch eh eingegriffen und was
- 30 I: mhm
- 31 P: mir zum Beispiel noch einfällt zu dem Stichwort Erziehung durch meinen
32 Vater ist ehm dass er sehr viele sehr detaillierte Regeln vorgegeben hat
- 33 I: mhm
- 34 P: deren Sinn sich nicht so unbedingt gleich erschloss und das fand ich
35 teilweise sehr anstrengend ne (?)
- 36 I: mhm
- 37 P: einfach weil so ein strenges Regime herrschte e:hm ohne dass es irgendwie
38 erklärt wurde ja (?)
- 39 I: mhm
- 40 P: von ihm sind mir vor allem viele absurde eh Anordnungen in Erinnerung
41 also eine zum Beispiel wie die Heizkörper durften nie über Drei gedreht
42 werden obwohl die Stufen bis Fünf oder Sechs gingen weil das sonst
43 zuviel Heizung gekostet hätte
- 44 I: mhm
- 45 P: egal ob (ihm?) warm oder kalt war jedenfalls Drei war die Grenze ja (?)
46 das habe ich zum Beispiel nie verstanden warum das irgendwie so sein
47 sollte der eh derlei ehm Beispiele gab es eine ganze Reihe (.)
- 48 I: mhm

- 49 P: mhm ja ((leise gesprochen)) mhm das fä fällt mir dazu noch ein .. und
50 sonst ehm&ja genau und sei seine Sanktionsmechanismen waren also sehr
51 sehr bizarr ehm es wurde dann eh es wurde dann eh vor allem beleidigt
52 reagiert also wenn irgendwas
- 53 I: mhm
- 54 P: nicht so war wie er sich das vorstellte dann war er über Stunden total
55 schlecht gelaunt
- 56 I: mhm
- 57 P: und zwar so offensiv schlecht gelaunt oder demonstrativ schlecht gelaunt
- 58 I: mhm
- 59 P: ne(?)&also es war dann also nicht so es gab dann also kein reinigendes
60 Gewitter nach dem Motto das habe ich dir doch schon fünfmal gesagt das
61 muss jetzt aber so und so sein
- 62 I: mhm
- 63 P: und ehm jetzt machst du es das nächste Mal besser und dann war es auch
64 gut ne sondern im Gegenteil so eine so eine quälende bleiernde Stimmung
- 65 I: mhm
- 66 P: verbreitete er dann das habe ich also immer als sehr unangenehm
67 empfunden (5 sek)
- 68 I: mhm
- 69 P: .. ja (.) was fällt mir denn noch so ein zum Stichwort Erziehung ehm ja und
70 sonst vielleicht noch mh:m ja man muss natürlich auch dazusagen dass
71 meine Mutter teilweise auch ganz besondere Sensibilitäten hatte ja (?) zum
72 Beispiel war sie sehr lärmempfindlich immer und konnte gar nicht damit
73 umgehen wenn wir Kinder uns gestritten haben ich glaube das habe ich
74 letztes Mal schon am Rande erwähnt (-) weiß ich nicht mehr genau e:hm
75 dass ich mich mit meiner Schwester heute sehr gut verstehe das war aber
76 nicht immer so also vor allem es ist deutlich besser geworden
- 77 I: mhm
- 78 P: seit ehm ich mit meiner Mutter und meiner Schwester zusammengelebt
79 habe aber in dieser Viererrolle eh Viererkonstellation war es sehr
80 schwierig eh unter uns Kindern wir haben uns sehr häufig gestritten
- 81 I: mhm
- 82 P: e:hm und ehm da wiederum war meine Mutter dann sehr intolerant also
83 meine Mutter ist als Einzelkind aufgewachsen (-)
- 84 I: mhm
- 85 P: und so haben wir das immer erklärt oder so erklärt sie auch selber dass sie
86 mit Streit unter Geschwistern überhaupt nicht umgehen kann also das ist ja
87 eigentlich das natürlichste von der Welt (-)
- 88 I: mhm
- 89 P: und ich meine auch eigentlich kann man die Kinder dann ruhig mal ein
90 bisschen zetern lassen weil sie werden sich schon wieder einkriegen so
91 erlebe ich das zum Beispiel oder erlebte ich das bei ehm bei Familien von
92 Freunden Freunde von mir haben sind mit sechs Kindern aufgewachsen da
93 hat die Mutter natürlich nicht immer den Schiedsrichter gespielt geht ja gar
94 nicht bei so vielen
- 95 I: mhm
- 96 P: und ehm ich hatte das Gefühl dass die eigentlich damit viel besser so den
97 Umgang damit gelernt haben () das man einfach darauf vertraut hat dass
98 sich da auch bestimmte Dinge von alleine regeln
- 99 I: mhm

- 100 P: und meine Mutter wiederum wie gesagt war da sehr .. wie soll ich sagen
101 ((leise)) sehr sensibel und hat sehr schnell eingegriffen und ehm sehr
102 häufig war es auch so dass sie nicht so recht mitbekommen hat worum es
103 eigentlich geht und deswegen habe ich dann so manche Intervention auch
104 häufig als ungerecht empfunden
- 105 I: mhm
- 106 P: nicht (?) einfach weil ehm ja genau weil sie gar nicht wusste worum es
107 geht aber meinte sie muss da irgendwie drakonisch durchgreifen
- 108 I: mhm
- 109 P: ja (?) sehe ich aus gerade aus heutiger Sicht sehr kritisch und fand ich auch
110 damals schon sehr doof
- 111 I: mhm
- 112 P: .. ja also soviel zum Thema Erziehung&ja da gab es eine ganze Reihe
113 Dinge die mich wirklich sehr gestört haben bei beiden (-) e:hm ach genau
114 und jetzt nochmal Stichwort meines Vaters also ehm wenn meine Mutter
115 bestimmte Vorlieben hatte dann musste er die immer umsetzen
- 116 I: mhm
- 117 P: ja (?) das war anscheinend so deren Rollenverteilung dass ehm dass er
118 auch dafür zuständig war es ihr so ein bisschen recht zu machen
- 119 I: mhm
- 120 P: ne (?) also es ging nicht alles von ihm aus sondern gelegentlich war es
121 auch so dass er da der Vollstrecker war (irgendwo?)
- 122 I: mhm
- 123 P: .. das klingt jetzt alles sehr abstrakt ne (?) da fällt mir jetzt gerade (leider?)
124 kein ganz konkretes Beispiel ein vielleicht ging es da auch um Lärm zum
125 Beispiel mal ja meine Mutter ist ja Lehrerin und deswegen sehr
126 lärmempfindlich also in der Schule () sie möchte es zu Hause sehr ruhig
127 haben und ehm ja ein konkretes Beispiel zwar jetzt nicht aber ich könnte
128 mir gut vorstellen eh dass mein Vater auch sehr darauf bedacht war ehm
129 das zu Hause Ruhe herrscht das wir also nicht irgendwie tobenderweise
130 durch die Wohnung (spielten?)
- 131 I: mhm
- 132 P: ja (.)
- 133 I: mhm (2 sek) ((räuspern)) ((dumpfes Geräusch mit Klacken und Piepston in
134 Folge))
- 135 P: ja Stichwort Erziehung mehr fällt mir jetzt so spontan nicht ein (.)
- 136 I: ok also dann ehm hattest du jetzt gerade erwähnt dass dein Vater
137 selbstständig war kannst du das noch irgendwie nä[her erörtern (?)]
- 138 P: [ja er ist Anwalt] und Notar (.)
- 139 I: a ja
- 140 P: ehm Anwalt und Notar (-) und dazu kann man noch ein bisschen was
141 ausführen er ist nämlich sehr unglücklich mit seinem Job e:hm also er hat
142 .. er hat nach dem zweiten Examen zunächst mal ein Angebot bekommen
143 in der Justiz zu arbeiten und da war das war das sehr ungeschickt gelaufen
144 denn eh in seiner mündlichen Prüfung saß irgendwie jemand der zuständig
145 war für die Richtereinstellungen
- 146 I: mhm
- 147 P: und der hat ihm dann zunächst nach der Prüfung gesagt nee nee das klappt
148 irgendwie doch eh klappt nicht obwohl mein Vater es ursprünglich gerne
149 wollte
- 150 I: mhm

- 151 P: und am nächsten Tag oder zwei Tage später ehm rief dieser Mann dann bei
152 meinem Vater an und bot ihm im Nachhinein doch eine Stelle an und da
153 war mein Vater dann zu stolz die anzunehmen und meinte nö sie wollten
154 mich ja erst nicht jetzt werde ich eben Anwalt u:nd da hat er sich in {X-
155 Stadt} bei verschiedenen Kanzleien beworben und zum Glück auch eine
156 Stelle bekommen aber nach ein zwei Jahren wollten die ihn dann nicht auf
157 Dauer behalten also das läuft ja bei Anwälten so dass man erst eine Weile
158 angestellt ist
- 159 I: mhm
- 160 P: und irgendwann dann wird man quasi in die Kanzlei aufgenommen als als
161 Mitinhaber nennt man dann Partnerschaft und eh diesen Schritt wollten die
162 eben mit ihm nicht gehen die haben ihn zwar nicht rausgeworfen aber er
163 hatte da keine Perspektive und so ist er dann nach einigen Jahren da
164 ausgeschieden ich würde sagen es waren ca. vier fünf Jahre (-) und war
165 dann gezwungen sich eine eigene Kanzlei zu suchen oder eine eigene
166 Kanzlei aufzumachen und er hat dann sich dafür entschieden einzusteigen
167 als zweiter Mann in die Kanzlei eines (selbst gut eingesessenen?) Anwalts
168 in {S-Stadt} das ist so eine Kleinstadt etwa eine halbe Stunde von {X-
169 Stadt} entfernt und ehm dann wollte es also das Schicksal dass der dieser
170 Senior in dieser Kanzlei wenige Tage nach dem Einstieg meines Vaters
171 verstarb
- 172 I: mhm
- 173 P: das heißt er war dann sehr schnell auf sich gestellt und insbesondere fehlte
174 der Fürsprecher ne der Senior hätte ihn da ja im Dorf oder in dem Ort
175 erstmal bekannt machen müssen und er hätte da so reinwachsen können
176 das fiel alles flach und ehm ja von diesem Schlag hat sich diese Kanzlei
177 eigentlich nie mehr erholt
- 178 I: mhm
- 179 P: das heißt er ist also wirtschaftlich nie mehr so recht auf die Beine
180 gekommen ehm also als Anwalt verdient man ja erst dann wirklich Geld
181 wenn man Mandate akquirieren kann
- 182 I: mhm
- 183 P: wo es um viel Geld geht und das hat irgendwie nicht geklappt also er hat
184 nie den eh den Zugang gefunden zu der Wirtschaft der eh den
185 Gewerbebetrieben da in {S-Stadt} sondern hat immer nur seit dreißig
186 Jahren mittlerweile Verkehrsrecht gemacht ja immer nur Verkehrsunfälle
187 und Scheidungen und das zahlt sich dadurch aus eh viel Arbeit wenig Geld
- 188 I: mhm
- 189 P: und eh deswegen ist er da auch sehr frustriert also er ist glaube ich kein
190 schlechter Jurist ursprünglich aber er hat ehm er ist extrem schlecht in
191 Mitarbeiterführung und in Akquise das sind so die beiden Dinge die er
192 überhaupt nicht kann u:nd eh das ist für einen Anwalt natürlich tödlich
193 insofern
- 194 I: mhm
- 195 P: denke ich mal war sein ursprüngliches Berufsziel Justiz eine sehr gute Idee
196 das hätte ihm mit Sicherheit besser gelegen aber wegen dieser
197 Trotzreaktion damals hat das nicht geklappt und ehm die Folgen dieser
198 Fehlentscheidung badet er jetzt seit dreißig Jahren aus
- 199 I: mhm
- 200 P: nicht (?) und ehm ja das ist so das Problem dabei und eh insofern ist er
201 zwar Freiberufler aber nicht sonderlich erfolgreich und auch nicht

- 202 sonderlich glücklich damit auf der anderen Seite verbringt er aber schon
203 sehr viel oder zu meinen Kinder Kindheitszeiten verbrachte er auch schon
204 sehr viel Zeit in der Kanzlei
- 205 I: mhm
- 206 P: ehm wobei wobei er da nicht immer effektiv arbeitete ne also meine
207 Mutter hatte immer so das Gefühl dass er auch im Wesentlichen telefoniert
208 weil er dann sehr viel da irgendwie Kontakt gehalten hat zu allen
209 möglichen Freunden und eh anscheinend vom Büro aus um dann selber
210 sagen zu können dass er ja gearbeitet hat er war ja im Büro (.)
- 211 I: mhm
- 212 P: ja ist eine ziemlich traurige Geschichte finde ich also ich habe ja auch
213 letztes Mal schon erwähnt im Zusammenhang der Berufswahlentscheidung
214 der Justiz dass mir das immer so ein bisschen vor Augen stand ehm sich zu
215 überlegen was hat man für persönliche Stärken und Schwächen
- 216 I: mhm
- 217 P: und e:hm also meine Schwäche oder (besser gesagt?) meine Stärke ist
218 sicherlich auch nicht irgendwie eh mit den mit den lokalen
219 Wirtschaftsgrößen ein Bierchen trinken zu gehen oder Golf spielen zu
220 gehen
- 221 I: mhm
- 222 P: dazu habe ich überhaupt keine Lust weil mich die eh Leute nicht
223 interessieren muss man aber als Anwalt um wirtschaftlich erfolgreich zu
224 sein und deswegen war es sicher eine gute Idee dass ich das nicht gemacht
225 habe
- 226 I: mhm
- 227 P: ja also da steht mir also immer dieses Negativbeispiel meines Vaters sehr
228 vor Augen
- 229 I: mhm
- 230 P: (4 sek) ja (.)
- 231 I: ja und dann hattest du eben ja noch gesagt dass ehm also praktisch hattest
232 du ein bisschen beschrieben wie ehm diese Rollenaufteilung so zuhause
233 zwischen deiner Mutter und deinem Vater (,) war
- 234 P: mhm
- 235 I: und ehm da wurden so ein bisschen die Einstellungen deines
236 Vaters&kannst du die noch näher näher dazu zu den Einstellungen deines
237 Vaters erzählen ((leise))
- 238 P: Einstellungen (?) Werte (?)
- 239 I: ja
- 240 P: so ()
- 241 I: ja das ging so ein bisschen durch vielleicht kannst du da noch mehr zu
242 sagen (?)
- 243 P: oh das ist nicht ganz einfach Werte also ehrlich gesagt wurde über so was
244 auch ganz wenig gesprochen ehm über Werte und Moral das waren (bei
245 uns?) so keine großen Erziehungsthemen ehm also das einzige was mir
246 vielleicht noch einfällt zu dem Stichwort eh wäre dass mein Vater immer
247 ein Problem damit hatte wenn jemand die Unwahrheit sagte ehm aber das
248 ist ja auch im Grunde was Gutes ne
- 249 I: mhm
- 250 P: wenn man jemanden zur Wahrheit erzieht fand er also doof wenn wir
251 Kinder nicht die Wahrheit gesagt haben aber sonst so also das das ist
252 glaube ich ehm wirklich auch das Problem da sogar bei beiden Eltern

- 253 würde ich sagen ((dumpfes Geräusch)) dass es nicht oder dass ich nicht
254 mitbekommen habe dass sie für sich so ein festes eh moralisches
255 Grundgerüst haben ehm bei beiden nicht ne also ich bin ja schon durchaus
256 christlich erzogen aber eigentlich sehr von meinen Großeltern eh die ja
257 auch bei uns im Dorf wohnten damals und bei denen ich einen Tag die
258 Woche gelebt habe die habe ich glaube ich schon mal beschrieben die
259 Situation ich habe ja also einen Tag die Woche wo wir von der Schule aus
260 gleich zu meinen Großeltern gingen dort ein Zimmer hatten dort gegessen
261 haben und dann auch da geschlafen haben und am nächsten Tag von da
262 wieder zur Schule gegangen sind insofern hatten wir ein sehr enges
263 Verhältnis zu meinen Großeltern und d:a ehm sind meine Schwester und
264 ich auch christlich erzogen worden zum Beispiel aber von meinen Eltern
265 eigentlich überhaupt nicht und auch sonst habe ich die eigentlich als
266 moralisch irgendwie ziemlich undefiniert empfunden also ich könnte jetzt
267 gar nicht mehr so recht sagen was denen was denen wirklich am Herzen
268 lag und
269 I: mhm
270 P: was nicht ehm ja habe ich auch immer später vor allem so als Defizit
271 empfunden aber gut ne
272 I: mhm
273 P: ja&nee aber mir fällt fällt mir sehr schwer jetzt was zu den Werten meines
274 Vaters zu sagen
275 I: mhm
276 P: ne also ich denke ich würde gerade sagen dass es sein sein sein sein
277 Problem ist dass ihm dass er im Grunde genommen sehr wenig
278 moralisches Rückgrad hat&nicht (?) also er kämpft immer um
279 Anerkennung durch Dritte vor allem außerhalb der Familie das ist ihm
280 wahnsinnig wichtig und ehm hat aber auf der anderen Seite dann nicht das
281 nötige Rückgrad um hier und da mal zu entscheiden nee das ist mir ganz
282 egal was die anderen von mir halten
283 I: mhm
284 P: das ist mir jetzt aber wichtig und ehm wir machen das jetzt so (.)
285 I: mhm
286 P: mhm (4 sek)
287 I: ehm fällt dir da eine konkrete Situation au ein wo er so [Anerkennung
288 P: [() ja das]
289 I: [()]
290 P: ehm j:a also es gab da so Situationen wenn wir zum Beispiel mit Freunden
291 meiner Eltern unterwegs waren dass es ihm dann unglaublich wichtig war
292 dass wir Kinder besonders gut parierten ja da war er immer wesentlich
293 strenger als ehm als sonst n:ur in der Familie einfach weil () guter
294 Eindruck ()
295 I: mhm
296 P: mhm ja so was denken die Leute und so das ist so klassische Beispiele
297 nicht oder wie er zum Beispiel auch ehm in späteren Jahren dann als er
298 dann eben die Freundin hatte eh die mit uns Kindern nicht so recht was
299 anfangen konnte da hat er ja dann auch sehr schnell ehm den Kontakt zu
300 uns ziemlich abgebrochen
301 I: mhm
302 P: auf Betreiben eben dieser Freundin hin
303 I: mhm

- 304 P: ja und da hätte man ja von ihm als Vater eigentlich erwartet dass er
305 Rückgrat hat zu sagen pass mal auf ich habe dich gern meine liebe
306 Freundin aber eh das sind meine Kinder und selbstverständlich gebe ich
307 die nicht auf du musst die ja nicht jeden Tag sehen aber mir ist daran
308 gelegen zu denen einen vernünftigen Kontakt zu behalten
- 309 I: mhm
- 310 P: ne und das finde ich einfach schon ja irgendwo moralisch sehr sehr
311 fragwürdig dann zu sagen nö also dann ist mir also jetzt die Freundin
312 lieber
- 313 I: mhm
- 314 P: ne also das ist also ein so ein Beispiel für mangelndes Rückgrat
- 315 I: mhm
- 316 P: mhm&aber sonst kann ich vor allem nur sagen ehm fällt mir einfach ganz
317 wenig zu dem ein wofür die eigentlich stehen also
- 318 I: mhm
- 319 P: ja (?) also das das gilt für beide Eltern aber eben auch für meinen Vater
320 dass ich da wirklich kaum sagen könnte das ist denen wirklich wichtig und
321 das das ist denen heilig (.)
- 322 I: mhm ok ((leise))
- 323 P: so (.)
- 324 I: ok und dann eh hattest du erzählt im auch im letzten Interview dass dir die
325 Studium Studienstiftung wichtig
- 326 P: mhm
- 327 I: war
- 328 P: mhm
- 329 I: dass die für dich eine besondere Bedeutung hatte und wie eh dass du dich
330 da aufgehoben gefühlt hattest
- 331 P: ja
- 332 I: ehm kannst du das näher beschreiben
- 333 P: ach so (!)
- 334 I: erzählen dazu
- 335 P: ja ich dachte ich hätte mich schon sehr breit darüber ausgelassen also das
336 bezieht sich vor allem eh darauf dass ich ehm also es geht vor allem um
337 die Menschen die ich da kennengelernt habe ne (?)&ehm denn in meinem
338 Heimatdorf war ((dampfes Geräusch)) es für mich nicht ganz einfach
339 Leute zu finden mit denen mit denen ich mich so verstanden habe ne
- 340 I: mhm
- 341 P: ich war da jetzt nicht irgendwie unbeliebt oder so aber von meinen
342 Interessen her mhm hatte ich nicht ganz hatte ich es da nicht ganz einfach
343 Anschluss zu finden das war ja später auf der Schule auch nicht anders
- 344 I: mhm
- 345 P: (überhaupt so Gymnasium?) in {X-Stadt} ich hatte da (sozusagen?) einen
346 sehr unintellektuellen Jahrgang ja () also die Fußballspielertruppen und
347 die Tennisspieler und so und ist ja alles nichts schlimmes und nichts
348 schlechtes aber die hatten einfach so überhaupt keine geistigen Interessen
349 und
- 350 I: mhm
- 351 P: da hatte ich eigentlich gedacht dass es auf dem Gymnasium vielleicht
352 besser würde aber war es nun überhaupt nicht geworden und so dauerte es
353 dann bis ins Studium hinein aber auch d:a merkte ich im ersten Semester
354 (auf der Hochschule?) es ist gar nicht so einfach da Leute kennenzulernen

- 355 mit denen man sich eben mal ein bisschen über kulturelle Fragen zum
356 Beispiel austauschen kann
- 357 I: mhm
- 358 P: und das ging dann eben über die Studienstiftung und das ist ja es geht ja
359 ansonsten ja immer nur um die Inhalte
- 360 I: mhm
- 361 P: sondern ehm sehr wichtig und () für das Verständnis von anderen
362 Menschen entscheidend ist ja vor allem so die Art und Weise wie man
363 über bestimmte Dinge spricht also wir besprechen dann da nicht ständig
364 wie wir irgendwelche philosophischen eh ehm Wolkenkratzer errichten
365 aber einfach so ein so ein bisschen Pfiffigkeit in der Sprache oder einfach
366 so ein bisschen Sprachwitz ist mir zum Beispiel sehr wichtig
- 367 I: mhm
- 368 P: ja (?) (sozusagen?) mit dieser Liebe zur Sprache und mit diesem
369 Verständnis für sprachliche Feinheiten habe ich eigentlich überhaupt
370 keinen kein Ansprechpartner gehabt so in eh in meiner Jugend&außer
371 natürlich meiner Mutter ne von der ich natürlich auch gelernt habe
- 372 I: mhm
- 373 P: und mit der ich da auch sehr ehm sehr viel geteilt habe immer habe ich ja
374 glaube ich erwähnt dass sie sich da sehr viel Zeit genommen hat immer
- 375 I: mhm
- 376 P: aber das gerade auch für kulturelle Dinge aber das ist ja nicht dasselbe als
377 wenn man das mit der wie soll ich sagen mit der Peer-Group macht ja
- 378 I: mhm
- 379 P: also wirklich mit Leuten im Jahrgang oder so u:nd ehm ja also da hatte ich
380 also immer wieder ehm sehr große Defizite gehabt ehm ich habe das
381 immer nur sehr diffus gespürt das kann ja irgendwie nicht alles gewesen
382 sein und so und dann habe ich aber über die Studienstiftung eine Reihe von
383 Leuten kennengelernt ehm mit denen das eben besser ist und das ist auch
384 heute noch so dass viele von denen meinen Freundeskreis ausmachen und
385 mittlerweile ehm gerade zum Beispiel in {B-Stadt} lernt man ja so viele
386 Menschen kennen dass da natürlich auch immer mal wieder welche dabei
387 sind außerhalb der Studienstiftung mit denen das wunderbar funktioniert
388 ne aber ja das ist zum Beispiel heute auch immer noch so dass ich Leute
389 kennenlerne die ich sehr se s so die mir irgendwie sympathisch sind und
390 dann irgendwie viel später merke dass die auch in der Studienstiftung
391 waren
- 392 I: mhm
- 393 P: ne ich weiß auch nicht wieso aber das ist jetzt ja das ja das klingt
394 wahrscheinlich jetzt alles ein bisschen arg elitär angehaucht nur das hat für
395 mich nichts damit zu tun dass die dabei sind sondern dass es ein ganz
396 besonderer Typ Mensch ist häufig nicht bei allen aber ja (.)
- 397 I: mhm
- 398 P: ja und dann fühle ich mich dann halt sehr aufgehoben ich hatte das als
399 Kind mal bei der {Löwenbande} auch ne bei dieser () Gruppe
- 400 I: mhm
- 401 P: weiß ich noch in eh in () Kindheitstagen dass ich da so das ähnliche
402 Gefühl hatte von ja endlich versteht mich mal einer
- 403 I: mhm

- 404 P: wobei das auch so selten nicht ist ne das ist ja geradezu die typische
405 Formulierung nicht eh sowohl bei der {Löwenbande} als auch bei der
406 Studienstiftung mhm
- 407 I: mhm
- 408 P: (4 sek) ja treffe ich dabei jetzt das Stichwort () die ganze
- 409 I: ja doch also ich wollte nur noch einmal daran anknüpfen
- 410 P: mhm
- 411 I: weil mir das nicht so klar war
- 412 P: mhm
- 413 I: und ehm also (welche?) ja die konkrete Situation hattest du ja gerade auch
414 geschildert () und ehm ja dann eh hattest du erzählt dass du kurz ehm vor
415 Aufnahme deines Studiums juristisch ans Land kommen wolltest&also vor
416 Aufnahme deines Studiums der Archäologie
- 417 P: mhm
- 418 I: du hattest doch da wenn ich das richtig verstanden habe eh Jura und
419 Archäologie parallel studiert
- 420 P: in {Y-Stadt}(?)
- 421 I: mhm
- 422 P: nee Ägyptologie
- 423 I: eh meine ich ja
- 424 P: ja
- 425 I: Entschuldigung
- 426 P: ja
- 427 I: Ägyptologie und ehm da musstest du vorher hast du gesagt eh vor
428 Aufnahme deines Ägyptologiestudiums eh
- 429 P: ja
- 430 I: ans Land also irgendwie
- 431 P: an Land kommen ja
- 432 I: an Land kommen ja genau
- 433 P: das kann sein ja das kommt mir vertraut vor ja ja
- 434 I: und könntest du mir diese Situation noch einmal genau erzählen (?)
- 435 P: ach so ja das ()hat einfach damit zu tun e:hm dass e:hm dass ich zunächst
436 mal eh ja überhaupt () angefangen habe Jura zu studieren zwei Semester (-
437) und das überhaupt nicht lief ne (?) also ich hatte da extrem schlechte
438 Klausuren geschrieben und war da sehr unzufrieden mit mir selber
- 439 I: mhm
- 440 P: und ehm hatte wahrscheinlich auch nicht genug getan also irgendwie hat
441 das () u:nd eh daraufhin bin ich ja auch aus dem Studium erstmal mehr
442 oder weniger geflohen
- 443 I: mhm
- 444 P: und habe diesen Zivildienst eingeschoben
- 445 I: mhm
- 446 P: und ich wollte natürlich nach Ende des Zivildienstes nach dem Wechsel
447 nach {Y-Stadt} nicht wieder so eine Studienpleite erleben
- 448 I: mhm
- 449 P: ich wollte dass das jetzt mal irgendwie funktioniert und das meinte ich
450 wahrscheinlich mit an Land kommen
- 451 I: mhm
- 452 P: ne also erstmal eh da wirklich auch was tun wollte für mein Studium um
453 die Erfahrung zu machen ok das klappt
- 454 I: mhm

- 455 P: und das läuft ()
456 I: mhm
457 P: und eh das meinte ich wahrscheinlich mit an Land kommen das heißt und
458 ich habe dann ich bin im April siebenundneunzig nach {Y-Stadt}
459 gegangen und habe dann zunächst mal auch nicht viel am Rande gemacht
460 bis irgendwann ich merkte es funktioniert und dann habe ich mich glaube
461 ich (innerhalb?) November Dezember oder so siebenundneunzig mal um
462 (diese Ägyptologie gekümmert?)
463 I: mhm .. kannst du dich noch an irgendeine ehm Klausur oder Prüfung
464 erinnern die eben so schlecht war wie du gerade [()]
465 P: [ja ja] klar in {X-Stadt} ehm also im ersten Semester mussten wir da nur
466 relativ leichte Klausuren so Grundlagenklausuren zu schreiben ehm die gar
467 nicht so () juristisch waren da ging es einmal um Verfassungsgeschichte
468 da mussten wir irgendwie die deutschen Verfassungen seit Anno nochwas
469 auswendig wissen ehm das ging noch ganz gut aber dann im zweiten
470 Semester da ehm ging es um den kleinen BGB-Schein mit den Grundlagen
471 des Zivilrechts und da war es also da bin ich also dann irgendwie durch die
472 erste Hausarbeit erst durchgefallen und dann (hab ich da demonstriert?)
473 und dann eh wurde es im dritten Durchgang der Korrektur dann doch
474 irgendwie gerade noch auf Bestanden hochgesetzt aber eh der
475 Korrekturassistent meinte auch so das wäre also wirklich keine große
476 Leistung gewesen und so&und ich hatte mir mit dieser Arbeit viel Mühe
477 gemacht
478 I: mhm
479 P: aber es fehlte offenbar so das Verständnis und durch die Klausuren bin ich
480 auch immer reihenweise durchgefallen und das war also alles ganz
481 furchtbar mit den Scheinen und ehm das war ich einfach nicht gewöhnt
482 nicht (?) in der Schule war mir alles zugefallen
483 I: mhm
484 P: mehr oder weniger und deswegen war das schon für mich sehr schwierig
485 und ich war dann sehr froh dass ich das erstmal abhaken konnte und
486 erstmal eh Zivildienst machen konnte
487 I: mhm
488 P: und ich glaube ich hatte auch einfach keine Lust mehr auf Lernen
489 I: mhm
490 P: also ich musste einfach mal ein Jahr raus aus diesem ganzen Lernver()
491 also direkt nach dem Abi weiterzustudieren weiß ich nicht ob das dann
492 unterm Strich so eine richtig gute Idee war
493 I: mhm
494 P: ne und wieder deswegen weil das so eine traumatische Erfahrung war ehm
495 war ich in {Y-Stadt} also absolut darauf erpicht ehm erstmal zu sehen dass
496 das Studium läuft bevor ich da wieder irgendwelche Extratouren ()
497 I: mhm und in {Y-Stadt} hattest du da auch solche Erfahrungen wie in {X-
498 Stadt} ehm
499 P: nee das lief eigentlich von Anfang an gut (.)
500 I: a ja
501 P: ja ich kann mich nicht erinnern dass ich da irgendwo durchgefallen wäre
502 I: mhm
503 P: also es war jetzt auch nicht gerade so dass ich jetzt von Anfang an ehm
504 irgendwie Spitzenleistungen erbracht hätte ne (?) eh in {Y-Stadt} m:mh
505 aber also teilweise auch genau ich weiß nämlich noch ich habe dann am

- 506 Anfang eh in {Y-Stadt} den kleinen Strafrechtsschein gemacht und hatte
 507 da wirklich auch zeitig für gelernt aber da ging es dann auch super
 508 I: mhm
 509 P: ja also irgendwie .. super Klausuren geschrieben und eine sehr schöne
 510 Hausarbeit u:nd eh daraufhin wusste ich ok wenn du was tust dann klappt
 511 das auch und war dann schon ein bisschen entspannter
 512 I: mhm
 513 P: und dann das war also im Sommersemester siebenundneunzig und dann im
 514 Wintersemester lief es irgendwie auch ganz gut an da habe ich nämlich im
 515 ersten Anlauf auch die Klausuren bestanden die da anstanden und
 516 daraufhin habe ich gedacht ja jetzt eh läuft das hier und dann machst du
 517 fleißig weiter aber jetzt kannst du es dir auch erlauben eh mal wieder ein
 518 bisschen was anderes am Rande zu machen und so habe ich dann mir
 519 überlegt was interessiert dich denn und eh Ägyptologie war ja schon ein
 520 Grund gewesen
 521 I: mhm
 522 P: nach {Y-Stadt} zu gehen ja (.) und so habe ich dann eh mich dafür
 523 entschieden (.)
 524 I: a ja ok ((leise)) e:hm .. ja und dann hattest du (-) also ich hatte jetzt da zu
 525 dem anknüpfenden Teil an deine letzte
 526 P: ja
 527 I: habe ich noch so eine Art ehm&ja so eine Frage&du hattest erzählt dass
 528 der ((räuspert sich)) Zivildienst so wichtig für dich war wie erklärst du dir
 529 das (?)
 530 P: ehm da weiß ich jetzt nicht mehr so ganz genau was ich da im Hinterkopf
 531 hatte a:ber was warum war der wichtig also der war vor allem wichtig
 532 weil eh wie gesagt das Studium in {X-Stadt} so eine unerfreuliche
 533 Erfahrung war und ich darauf bedacht war mal was anderes zu machen ja
 534 (?) eine sehr unintellektuelle Tätigkeit mal auszuführen also
 535 Rettungsdienst ist jetzt zwar nicht nicht was völlig debiles ja (?)
 536 I: mhm
 537 P: man muss schon eh in so einem vierwöchigen Lehrgang so ein paar Dinge
 538 lernen und es ist auch nicht immer ganz einfach sich zu überlegen was hat
 539 der Patient jetzt aber im Prinzip ((dumpfes Geräusch)) () was anderes
 540 I: mhm
 541 P: und eh es ist eine faktische Tätigkeit man hat mit Menschen zu tun und so
 542 also nichts was sich mit Büchern eh abspielt u:nd ehm und es lief auch im
 543 Grunde ganz gut muss ich ehrlich sagen also der Dienst als solcher hat mir
 544 viel Spaß gemacht m:hm insofern war das sch war das sehr erfreulich und
 545 eh was ein bisschen unerfreulich war aber eh doch sehr wertvoll das war
 546 war dieser Kollegenkreis also wir hatten da einfach unglaubliche ehm wie
 547 soll ich sagen Haudraufs als Kollegen so Rohbeine ehm das war die waren
 548 schon sehr unerfreulich eigentlich diese Kollegen
 549 I: mhm
 550 P: ne (?) die hatten immer ein großes Problem mit Studenten ja da wurden
 551 sie (einfach?) profilneurotisch und ehm und meinten dann also sie müssten
 552 den Studenten hier ständig vorführen als ne du kriegst es auch nicht auf die
 553 Reihe und so also die hatten da schon eine Tendenz auf mir rumzuhacken
 554 wie auch auf anderen Studenten das muss man ganz klar sehen ja (?)
 555 I: mhm

- 556 P: ehm die fanden Auszubildende wesentlich attraktiver aber ehm ich glaube
557 wichtig war das vor allem deswegen weil ich gemerkt habe dass ich mich
558 da auch irgendwie durchbeißen kann ne (?)
- 559 I: mhm
- 560 P: weil ich gemerkt habe also ehm das was die nämlich gerade nicht wollen
561 ist dass du duckmäuserst sondern du musst ganz im Gegenteil mal
562 gehalten also wenn man dann wenn man da einfach dann entsprechend
563 genauso ungehobelt entgegenhält dann wird man eher respektiert als wenn
564 man da kuscht (.) fand ich auch sehr interessant also man hat ja ich hatte
565 sonst im Leben einfach mit Leuten von dieser Sorte Menschen ganz wenig
566 zu tun gehabt bisher das ist ja () so eine Handwerkerszene ne (?)
- 567 I: mhm
- 568 P: wenn man so will und ehm ja mit denen hatte ich einfach wenig zu tun
569 gehabt vorher und es war einfach eine wichtige Erfahrung mal
570 mitzukriegen wie die eigentlich so ticken ne wie man eben sein Leben
571 auch ganz ganz schlicht strukturieren kann
- 572 I: mhm
- 573 P: und eh ja (.) und eben (dass es auch Menschen gibt für die?) irgendwelche
574 geistigen Fragen überhaupt keine Bedeutung haben das fand ich fand ich
575 schon auch interessant
- 576 I: mhm
- 577 P: ja (-) und wertvoll war es für mich zu trainieren damit umzugehen also mit
578 denen klarzukommen und zu merken ok hier geht es nicht darum wer sich
579 jetzt irgendwie argumentativ durchsetzt sondern wer lauter brüllt aber das
580 ehm muss man auch mal können dann ne (?)
- 581 I: mhm
- 582 P: nach wie vor absolut nicht meine Szene aber eh ich fand es für mich als
583 Erfahrung wichtig eh mitzukriegen wie andere Menschen ticken und wie
584 man dann damit umgehen kann
- 585 I: mhm
- 586 P: ja (-) ja deswegen Abstand von (dem?) Studium in {X-Stadt} mal andere
587 Lebenswelten kennenlernen und natürlich auch irgendwo da Erfolge haben
588 ne (?) ist ja auch ne wenn man da irgendwie Menschen helfen kann ist ja
589 eine sehr schöne Erfahrung eine sehr spannende Erfahrung in der
590 Ausbildung zum Beispiel war in den Krankenhausbetrieb
591 reinzuschnuppern ich war mal ein paar Wochen als Praktikant dann im OP
592 auf dem {X-Berg} im {Mariahospital} und ehm habe mitbekommen wie
593 Anästhesie funktioniert und so das fand ich schon fand ich (außerdem?)
594 auch sehr spannend (.)
- 595 I: mhm
- 596 P: ... mhm ((leise)) ...
- 597 I: also hast du noch
- 598 P: nee das wär es (.)
- 599 I: ok nee das waren eigentlich auch so die Fragen von meiner Seite noch mal
600 um die zu vertiefen
- 601 P: ok
- 602 I: dann danke für das Interview
- 603 P: sehr [gern]
- 604 I: [Nach]interview
- 605 P: sehr gern
- 606 I: und ich habe auch noch was für dich

- 607 P: nein (!)
608 I: doch ich habe gedacht wenn du jetzt schon hier hinkommst extra ()
609 P: das ist ja sehr nett herzlichen Dank das wird eine CD sein
610 I: ja gucke nach
611 P: ((lachen))

13.5 Peter Weber: Schulpsychologisches Gutachten

██████████
Dipl.-Psychologe ██████████

██████████ d. 13.04.83

Schulpsychologische Stellungnahme

Schüler: ██████████

Geburtsdatum: ██████████

Geschwister: 1 Schwester, ██████████

Schule: Grundschule ██████████

Untersuchungstermine: 16.01.83 und 30.01.83

Problem: Klassenwechsel wegen Hochbegabung

Grundlagen für die Stellungnahme:

- ausführliche Anamnese- und Explorationsgespräche mit Herrn und Frau ██████████
- ausführliche Gespräche mit ██████████
- Verhaltensbeobachtungen
- ausführliche Gespräche mit Frau ██████████ (██████████ Klassenlehrerin)
- Grundintelligenztest CFT 1
- Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder

Während der gesamten Untersuchung war ██████████ ein außerordentlich kontaktfreudiger, offener und freundlicher Junge. Seine vorzügliche Arbeitshaltung über die Testdauer hinweg fiel besonders positiv auf. Überraschend waren die vielen, für einen Jungen in seinem Alter erstaunlich kompetenten Fragen, die den Testablauf und den Testinhalt betrafen. Neben der inhaltlichen Güte erstaunte das hohe Sprach- und Abstraktionsniveau.

Als Intelligenztest kamen der Grundintelligenztest CFT 1 sowie der Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder (HAWIK) zum Einsatz. Der CFT 1 ist ein sogenannter sprachfreier Intelligenztest. Er mißt vor allem die visuelle Wahrnehmung, die Gliederungsfähigkeit, die Wahrnehmungsgeschwindigkeit und das Abstraktionsvermögen. Aus dieser Beschreibung wird deutlich, daß hier nur ein Teil, wenn auch ein sehr wichtiger Teil, der für Schulleistung relevanten Fähigkeiten überprüft wird. ██████████ erzielte hier mit einem Prozentrang von 99 ein hervorragendes Ergebnis. Dieser Prozentrang besagt, daß nur ein Prozent der

...

- 2 -

Probanden ein gleich gutes oder besseres Ergebnis erreichen. Begründet durch die Testkonstruktion unterliegen die Meßwerte in den Extrembereichen einer etwas größeren Ungenauigkeit. ■■■■■ erreichte hier einen IQ-Wert von 137. Ein solches Ergebnis wird nur von 0,2 % der Bevölkerung erreicht.

Der Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder prüft im Gegensatz zum CFT 1 nicht nur den mathematisch abstrakten Bereich, sondern er umfaßt das gesamte Spektrum der in der Schule gestellten Anforderungen. Der Test gliedert sich in einen sogenannten Verbalteil und in einen Handlungsteil. In beiden Teilen erzielte ■■■■■ ein ähnlich gutes Ergebnis. Die in den Untertests erreichten Punktwerte waren so hoch, daß die im Handbuch angegebenen IQ-Höchstwerte z.T. deutlich überschritten wurden. In den 10 Untertests gab es keinen Ausfall, ■■■■■ zeigte überall gleichmäßig hervorragende Ergebnisse. Rechnet man diese Ergebnisse auf die Durchschnittsalternorm um, so erreichte ■■■■■ ein Intelligenzalter von fast 15 Jahren gegenüber seinem Lebensalter von 6;7 Jahren. Im Gesamttestergebnis des HAWIK, in dem ■■■■■ sehr großer Wortschatz und die Fähigkeit, sich verbal zu äußern, besonders zum Tragen kamen, erreichte ■■■■■ mit 184 Wertpunkten einen Gesamt-IQ von über 156. Diese überragenden Testergebnisse werden durch den persönlichen Eindruck bestätigt, den der Untersucher sich im Gespräch mit ■■■■■ bilden konnte. Neben seiner bereits o.a. vorzüglichen Ausdrucksweise fiel das rasche Erkennen von Problemzusammenhängen in für ihn unbekanntem Situationen und Sachzusammenhängen auf. Da zwischen den einzelnen Tests jeweils mehrere Tage vergingen, konnte ich mich konkret von ■■■■■ gutem Gedächtnis und seiner beinahe wissenschaftlichen Arbeitstechnik überzeugen. Als in unseren Gesprächen ein technisches Problem auftauchte, ■■■■■ zur Lösung aber einige Grundlagen fehlten, versuchte er sofort, diese durch Nachschlagen in verschiedenen Lexika zu erwerben. Als ich bei unseren späteren Begegnungen ■■■■■ erneut auf die vorher erörterten Problematiken ansprach, war er in der Lage, diese genau wiederzugeben und zu erklären.

■■■■■ Leistungsstand ist weitaus besser als der seiner übrigen Klassenkameraden. So kann ■■■■■ bereits fließend lesen und schreiben. In Mathematik nimmt er seit den Halbjahreszeugnissen im Februar am Unterricht der 2. Klasse teil. Auch dort vermag er dem Unterricht problemlos zu folgen. In seinem Arbeitstempo entsprach er lange Zeit dem Klassendurchschnitt der ersten Klasse. Allerdings hat sich seine Leistung hier wesentlich gebessert, seitdem er am Mathematikunterricht der 2. Klasse teilnimmt. Nach Auskunft seiner Klassenlehrerin dürften kaum Bedenken bestehen, daß ■■■■■ dem Arbeitstempo der jetzigen Klasse zwei nicht folgen kann.

Im Klassenverband ist ■■■■■ ein unauffälliger, ruhiger Schüler, der weder mit seinen Klassenkameraden noch mit dem Lehrkörper irgendwelche Schwierigkeiten hat. Auffallend ist auch hier wieder seine weit über das Alter hinausgehende Reife in der kognitiven Verhaltenssteuerung. Konflikte, die aus seinem Verhalten Mitschülern gegenüber oder aus seinen Leistungen entstehen, mag ■■■■■ rational erfassen und ebenso zu lösen. Auch hier zeigt er sich seinen Mitschülern, die in solchen Fällen rein emotional reagieren, weit überlegen. Diese Beobachtungen decken sich mit meinen eigenen Beobachtungen während der Testuntersuchungen. Dennoch ist ■■■■■ in der Lage, fröhlich und unbeschwert, wie jedes andere Kind in seinem Alter auch, mit seinen Klassenkameraden zu spielen. Ihn hebt nur die Fähigkeit, von der emotionalen auf kognitive Bezugsebene schnell umschalten zu können, deutlich von seinen Mitschülern ab. Diese Fähigkeit ist aber eine unumgängliche Voraus-

...

- 3 -

setzung, Anforderungen, die den Durchschnitt seines Jahrgangs bei weitem überfordern, gerecht zu werden.

Aus dem oben gesagten geht eindeutig hervor, daß [REDACTED] sowohl die intellektuelle als auch die soziale Reife besitzt, dem Unterricht der nächsthöheren Klasse adäquat zu folgen. Damit [REDACTED] Wissensdrang und seine große Lernmotivation nicht durch eine ständige Unterforderungssituation entscheidend eingeengt wird, wird aus schulpsychologischer Sicht empfohlen, daß [REDACTED] im Schuljahr 83/84 am Unterricht der Klasse drei teilnimmt.



Psychologierat

13.6 Peter Weber: Elterliche Beschreibung seiner Person

39

Schon im Kleinkindalter hatten wir den Eindruck, daß unser Sohn ein aufgewecktes Kind sein könnte: Er konnte im Alter von knapp 10 Monaten laufen. Er übersprang die Krabbelphase. Er verwandte niemals die typische Babysprache. Er konnte z.B. mit 2 Jahren Kausal- und Konditionalsatzkonstruktionen anwenden. Er erbrachte gute Gedächtnisleistungen; z.B. sang er mit 10 Monaten "Hänschen klein" auswendig.

Er hatte ein frühes Interesse an abstrakten Dingen wie Zahlen und Buchstaben - er kannte mit 3 Jahren die Uhr vollständig. Bis zum Alter von 3 Jahren waren keine Verhaltensauffälligkeiten festzustellen. Er war ein sogenanntes "pflegeleichtes", sehr fröhliches Kind.

Im Alter zwischen 3 und 5 1/2 Jahren kam es zu einem deutlichen Auseinanderklaffen zwischen

- a) körperlicher (ständige HNO-Erkrankungen)
- b) seelischer (sehr anhänglich, Unternehmungen möglichst nur mit einer Bezugsperson, lebhaftes Träumen; besonders Angstträume z.B. im Zusammenhang mit Märchen)
- c) geistiger Entwicklung (Bevorzugen jeglichen Lernens vor sportlichen Aktivitäten; immer tieferes Hinterfragen von Zusammenhängen; Aggressionen besonders gegenüber Kindern, die ihn nicht "verstehen").

Als unser Sohn 5 Jahre alt war, fiel uns ein Artikel über einen Kongreß in Hamburg zum Thema "Hochbegabung" in die Hände, in dem einige "Erkennungsmerkmale" der Hochbegabung aufgelistet waren. Wir stellten fest, daß die meisten auf unseren Sohn zutrafen, verdrängten aber diese Erkenntnis.

6 Wochen nach der Einschulung im Sommer 1982 trat die Klassenlehrerin unseres Sohnes an uns mit der Vermutung heran, daß unser Sohn aufgrund ihrer Beobachtung ein hochbegabtes Kind sei. Er hatte - ohne daß wir es wußten - selbständig Lesen gelernt, besaß abstraktes Denken wie ein Erwachsener, konnte perfekt sprachlich und inhaltlich Geschichten, Erlebtes, Fernsehsendungen wiedergeben und sah sich in der Lage, dreistellige Zahlen zu addieren. Die Lehrerin stellte fest, daß vor Langeweile im Unterricht unruhig wurde und schlug vor, die Möglichkeit zu erwägen, eine Klasse zu überspringen. Daraufhin ermittelten wir über einen Referenten des vorbezeichneten Kongresses in Hamburg die Adresse einer Eltern-Kinder-Gruppe hochbegabter Kinder in [redacted]. Gespräche in dieser Gruppe, mit seiner Lehrerin und die Konsultation eines Psychologen, der insbesondere auch Intelligenztests mit unserem Sohn durchführte, haben uns nach

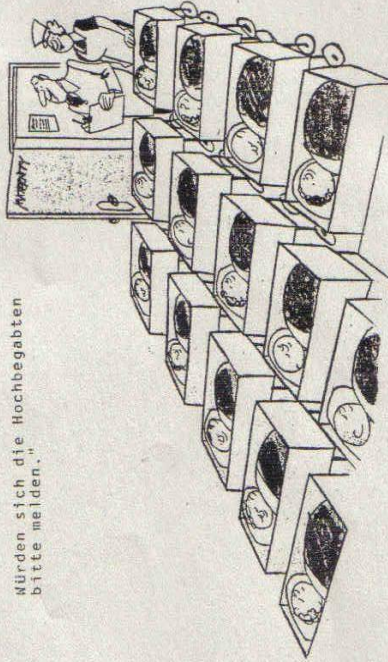
4.0

anfänglich großer Skepsis davon überzeugt, unser Kind die zweite Klasse überspringen zu lassen.

Wir glauben, wahrscheinlich die richtige Entscheidung getroffen zu haben, da unser Sohn jetzt lieber zur Schule geht, weil er sich - nach seinen eigenen Angaben - nicht mehr langweilt. Dank einer sehr kooperativen Einstellung der Schule hat er keine Schwierigkeiten bei der Eingliederung in den neuen Klassenverband.

In der jetzigen Klasse entspricht unser Sohn intellektuell voll den Anforderungen.

Mürden sich die Hochbegabten bitte melden."



Bericht von [redacted] Lehrerin

[redacted] wurde nach dem 1. Schuljahr ins 3. Schuljahr versetzt. Einige Wochen nach der Einschulung fiel der Klassenlehrerin der Schüler [redacted] durch außergewöhnliche Denkleistungen auf. Daß der Junge bei der Einschulung lesen konnte und im Zahlenraum 1 bis 10 sicher addieren und subtrahieren konnte, war nicht aussichtsgebend! Aber die überaus schnelle Aufgabensgabe und das präzise logische Denken veranlaßten die Lehrerin zu einem Gespräch mit [redacted] Eltern. Im Einvernehmen mit den Eltern wurde [redacted] einige Tage später von einem Psychologen getestet. Das Ergebnis bestätigte die Vermutung der Klassenlehrerin.

4.1

Anschließend nahm die Lehrerin Kontakt zu mir auf, um über ein eventuelles "Überspringen" zu beraten. Um [redacted] das Her-auslösen aus seiner Klassengemeinschaft zu erleichtern, einigten wir uns, ihn zunächst (etwa ab Herbst/November, Dezember) nur am Rechenunterricht der Klasse 2 teilnehmen zu lassen; denn seine besonderen Fähigkeiten liegen auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiet. Außerdem hätte er noch nicht am Schreibunterricht des 2. Schuljahres teilnehmen können, weil er manuell noch nicht in der Lage war, z.B. Texte ordentlich abzuschreiben. Er schrieb auch noch nicht mit dem Füller.

Die Praxis sah so aus, daß [redacted] fünfmal wöchentlich eine Etage höher in meinen Klassenraum kam, um mit den anderen zu rechnen. Vorher habe ich selbstverständlich meine Klasse und die Elternschaft meiner Klasse informiert und das "Problem" besprochen, das keines war! Die Kinder des zweiten Schuljahres waren gespannt auf seine Leistungen, versprachen aber fest, ihm zu helfen, weil er ja noch "so klein" sei. [redacted] folgte dem Rechenunterricht ohne Schwierigkeiten. Es bedurfte keiner besonderen Erklärungen der Rechenverfahren für ihn. Eine besondere "Verlangte" er, bei der Lehrerin auf dem Schoß zu sitzen und sich anzuschmiegen. Die Lehrerin fragte in solchen Situationen stets die Klasse: "Darf er denn noch auf meinen Schoß? Nur für ein paar Minuten?" - "Ja, er ist ja noch klein!"

Diese Beispiele ließen sich fortsetzen. Aber die Tatsache, daß hochbegabte Kinder viel Zuwendung haben müssen, ist bekannt. Nach einem Jahr, vom Beginn der Einschulung an, waren sich Lehrerinnen, Eltern und [redacted] einig: Der Schüler sollte ins 3. Schuljahr versetzt werden.

[redacted] war der Klasse gut bekannt. Er saß an einem Sechser-tisch mitten im Klassenraum zusammen mit den körperlich kleineren Kindern der Klasse; aber immer in Reichweite der Lehrerin (Ich wollte ihn genau beobachten, ohne daß die übrigen Kinder es merken!)

Im Rechenunterricht kam [redacted] natürlich sofort recht gut mit, im Sachunterricht ebenso. Hier zählte er auch in dieser Klasse zu den Leistungsstarken. "Schwierigkeiten" gab es logischerweise beim Abschreiben (die kleine Hand war noch zu ungenau) und in der Rechtschreibung.

[redacted] holte dieses Defizit, das er ja haben mußte, sehr schnell auf. Seine Diktate wurden anfangs nicht zensiert, weil sie "befriedigend" oder "ausreichend" gewesen wären. Die Fehlerzahl verringerte sich von Diktat zu Diktat, nach etwa 3 bis 4 Monaten Unterrichtszeit im 3. Schuljahr schrieb er alle Klassendiktate mit 0 bis 2 Fehlern.

Mehrfach habe ich mit der Klasse über [redacted] gesprochen. Alle erkannten neugierig seine Intelligenz an, halfen aber stets, wenn es um Geborgenheit ging. Zum Beispiel wollte [redacted] nicht

42

die "wilden Jungenspiele" mitmachen. "Die sind mir zu rüpelhaft in der Pause!" Er bat die großen Mädchen der Klasse, mit ihm Pferd zu spielen. Sie taten ihm den Gefallen. Auch Beispiele dieser Art ließen sich viele aufschreiben.

██████ wurde schon während des 3. Schuljahres immer unauffälliger. Er gehörte selbstverständlich zu den Klassenbesten, hat sich aber nie aufgespielt. Im 4. Schuljahr brauchte er gar keine "Sonderbehandlung" mehr. Er wurde immer selbständiger, selbstbewußter und freier, lernte auch, mit Problemen fertig zu werden. Wenn er die Bedingungen für das Sportabzeichen nicht erfüllte, beim Sportfest keine Siegerurkunde bekam, war es zwar hart für ihn; aber er hat es ertragen, ohne zu weinen oder zu schimpfen. Ich bin überzeugt, daß ██████ in der Orientierungsstufe nur noch durch sein Geburtsdatum auffallen wird und natürlich durch seine Intelligenz.

Grundsätzlich bin ich der Meinung, ein Kind sollte nicht zu früh eingeschult werden und auch keine Klasse überspringen. Stellt sich aber heraus; das Kind zählt zu den wenigen großen Ausnahmen wie ██████ dann ist ein Überspringen eines Jahrgangs ratsam. Allerdings muß der Lehrer, der dieses Kind in seiner Klasse aufnimmt, sich im klaren sein, daß dieser Junge oder dieses Mädchen zunächst einer besonderen Zuwendung bedarf, die jedoch schnell schrittweise abgebaut werden kann.

13.7 Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve

Die Prozessstruktur der Verlaufskurve in der Biografie Doris Freunds (D. F.)

I. Verlaufskurve der Identitätsdissonanz

außerfamiliärer & außerinstitutioneller Kontext

familiärer Kontext

bildungsinstitutioneller Kontext

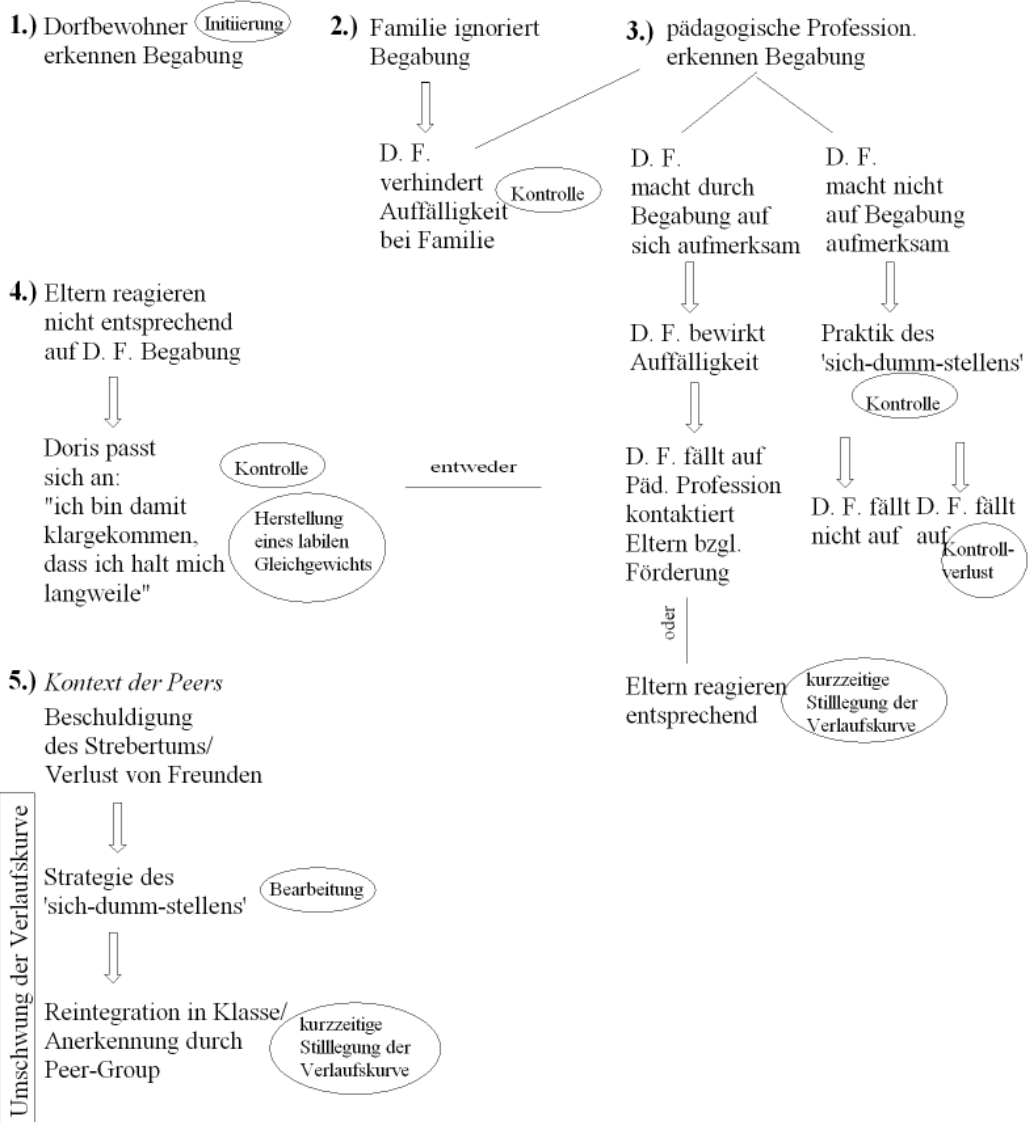


Abbildung 8 (im Anhang) - Doris Freund: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve (1. Teil)



Abbildung 9 (im Anhang) - Doris Freund: Übersicht über die Prozesstruktur der Verlaufskurve (2. Teil)

13.8 Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve

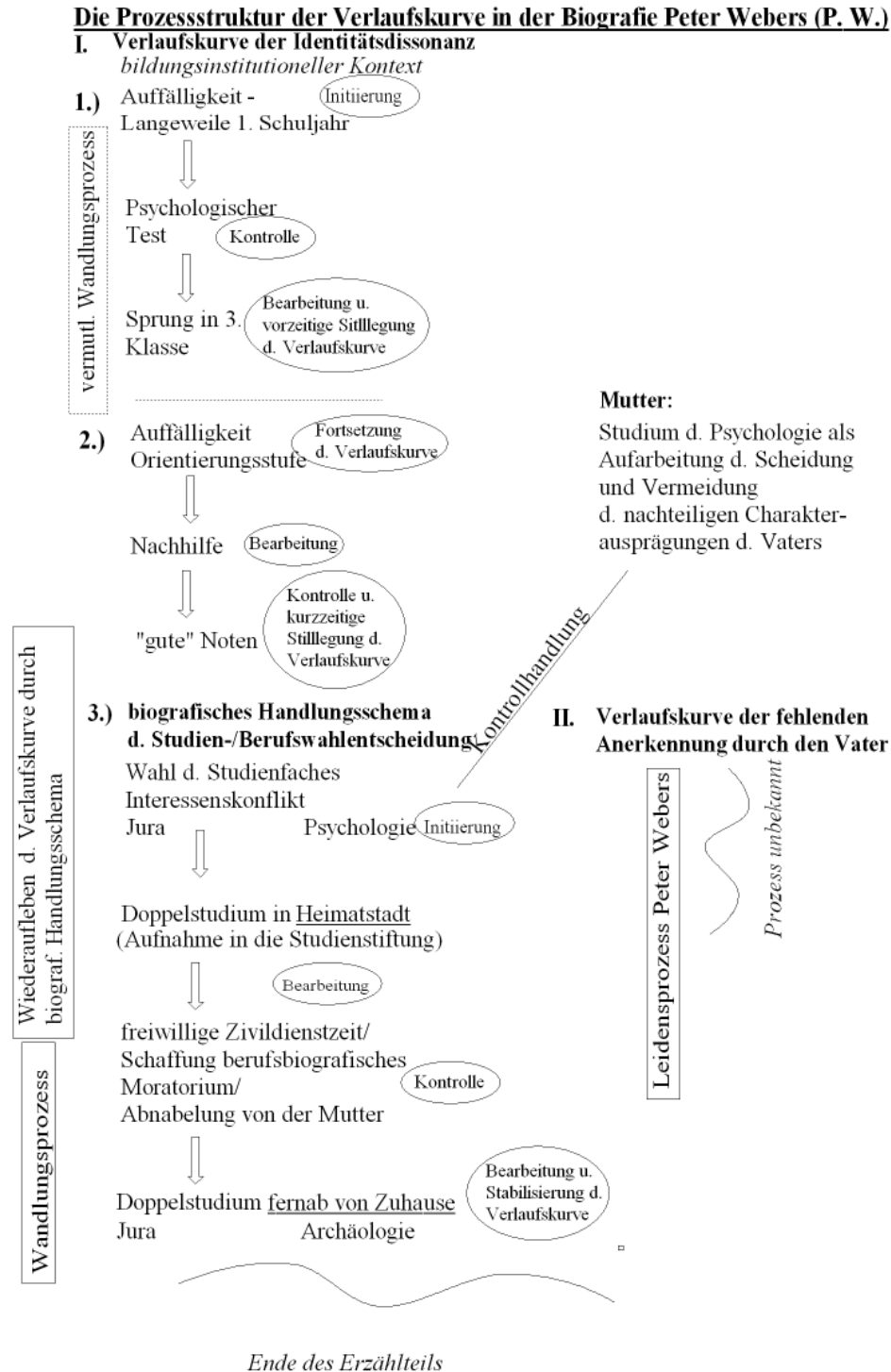


Abbildung 10 (im Anhang) - Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve (1. Teil)

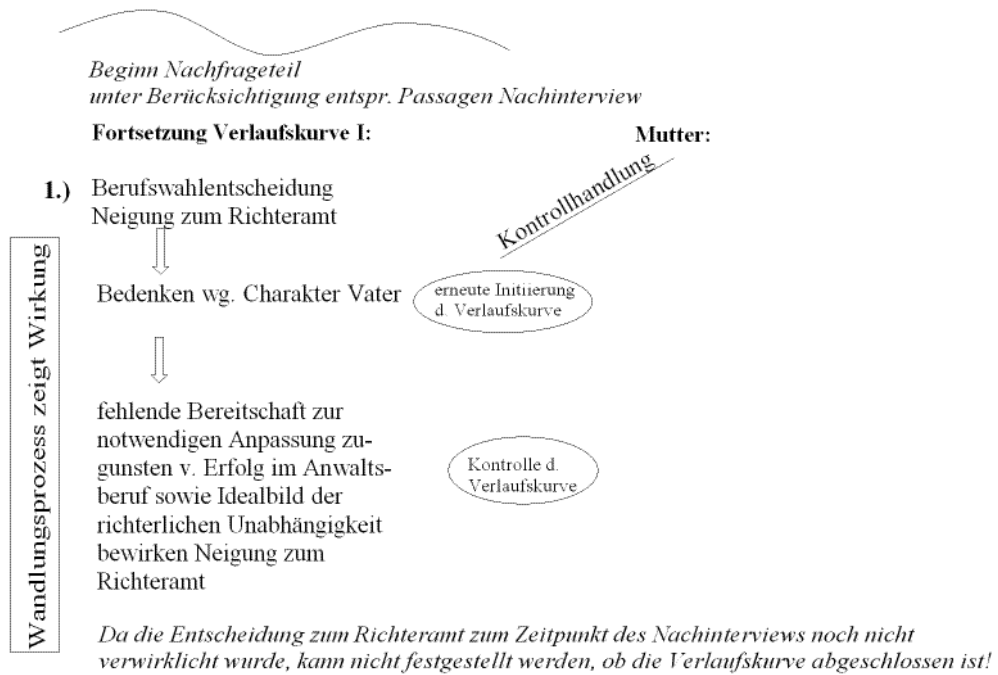


Abbildung 11 (im Anhang) - Peter Weber: Übersicht über die Prozessstruktur der Verlaufskurve (2. Teil)

13.9 Übersicht über die Interviewten

Name	Geschlecht	Nationalität	Jahrgang	Ausbildung/ Qualifizierung	Familiärer Hintergrund	Diagnosezeitpunkt	IQ-Punkte	Milieu
1) Doris Freund	w	deutsch	1971	Abschlossenes Studium	<u>Vater</u> : Arbeiter <u>Mutter</u> : Kauffrau Geschwister: 1 Schwester	Erwachsenenalter <i>Mensanerin</i>	142	ländlich
2) Monika Hebenstrick	w	thailändisch	1976	Abgeschlossene Ausbildung Studium zum Interviewzeitpunkt	<i>Adoptiert im Säuglingsalter!</i> <u>Adoptivvater</u> : promoviert <u>Adoptivmutter</u> : Beamtin Geschwister: keine <u>Eigene Kinder</u> : 1 Kind	Kindheit (Sek. II) <i>Mensanerin</i>	> 130	ländlich
3) Jörn Schmitz	m	deutsch	1973	Abgeschlossene Ausbildung (integriertes FH-Studium)	<u>Vater</u> : Beamter <u>Mutter</u> : Hausfrau ? <u>Geschwister</u> : 1 Schwester	Erwachsenenalter <i>Mensaner</i>	> 130	städtisch
4) Stefan Köb	m	deutsch	1975	Abgeschlossenes Doppelstudium Promotion zum Interviewzeitpunkt	<u>Vater</u> : nichtakademisch <u>Mutter</u> : Hausfrau <u>Geschwister</u> : 2 Brüder, 1 Schwester	Erwachsenenalter <i>Mensaner</i>	148	städtisch
5) Peter Weber	m	deutsch	1976	Abgeschlossenes Doppelstudium Promoviert	<u>Vater</u> : Tätigkeit unbekannt <u>Mutter</u> : Akademikerin, nicht bekannt ob Ausübung oder Hausfrau <u>Geschwister</u> : 1 Schwester	Kindheit (1983) <i>Nicht-Mensaner</i>	137	ländlich
6) Julia Pitzer	w	deutsch	1968	<i>Schwer sehbehindert!</i> Abgeschlossene Ausbildung: Schwerbehindertenstelle mit Beamtenstatus	<u>Vater</u> : ? <u>Mutter</u> : Keine Ausbildung <u>Geschwister</u> : ?	Erwachsenenalter <i>Mensanerin</i>	> 130	ländlich
7) Boris von Seelscheidt	m	deutsch	1957	Abgeschlossene Ausbildung: BWL auf VWVA ohne Abschluss studiert	<u>Vater</u> : unbekannt <u>Mutter</u> : unbekannt <u>Geschwister</u> : 1 Schwester, 1 Halbschwester <u>Kinder</u> : 3 Kinder	Kindes-/Jugendalter (8./9. Klasse) <i>Nicht-Mensaner</i>	unbekannt, nicht mehr nachweisbar	städtisch
8) Franziska Janssen	w	deutsch	1974	Abgeschlossene Ausbildung:	<u>Vater</u> : Arbeiter <u>Mutter</u> : Angestellte <u>Geschwister</u> : 1 Schwester <u>Kinder</u> : keine Kinder	Erwachsenenalter (Zeitpunkt wenige Monate vor Interview) <i>Nicht-Mensanerin</i>	142	ländlich
9) Andreas Reimers	m	deutsch	1956	Abgeschlossene Ausbildung:	<u>Vater</u> : Arbeiter <u>Mutter</u> : ? <u>Geschwister</u> : 4 Geschwister <u>Kinder</u> : 1 Kind	Erwachsenenalter <i>Nicht-Mensaner</i>	131	ländlich/städtisch

Abbildung 12 (im Anhang) - Übersicht über die Interviewten

14 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, die vorliegende Arbeit selbständig, ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der von mir angegebenen Quellen angefertigt zu haben.

Die Arbeit wurde noch keiner Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt.

Siegburg, den 18.07.2007

Daniela Peterhoff