

Chapter Title: „... wieder das Klassen-Ding“. Bildung als biographischer
Positionierungsprozess in familialen Verwobenheiten

Chapter Author(s): Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler and
Wiebke Scharathow

Book Title: Familie und Normalität

Book Subtitle: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse

Book Editor(s): Anne-Christin Schondelmayer, Christine Riegel, Sebastian Fitz-Klausner

Published by: Verlag Barbara Budrich. (2021)

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1bvndpc.6>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at
<https://about.jstor.org/terms>



This book is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



Verlag Barbara Budrich is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to
Familie und Normalität

Familien und pädagogische Institutionen

„... wieder das Klassen-Ding“. Bildung als biographischer Positionierungsprozess in familialen Verwobenheiten

Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler, Wiebke Scharathow

1 Einleitung

Diskurse, in denen familiäre Herkunft thematisiert wird, beinhalten oft normative Annahmen über die Funktion von ‚(Herkunfts-)Familie‘ für die Subjektwerdungsprozesse: Wie sich ein Subjekt entwickelt, sich und die Welt wahrnimmt und handelt, wird als in großem Maße von Familienverhältnissen abhängig betrachtet. Diese Abhängigkeit der Subjektwerdungsprozesse von der familialen Herkunft wird meist als Selbstverständlichkeit oder wissenschaftliche Evidenz betrachtet. ‚Familie‘ wird als Referenzfigur aufgerufen, um die Reproduktion sozialer Ungleichheiten und intergenerationale soziale Mobilität zu konzeptualisieren und empirisch zu analysieren. Soziale und biographische Prozesse werden dann ausgehend von familialen Zugehörigkeiten gedacht und erklärt. Die soziale Positionierung der ‚Herkunftsfamilie‘ bildet einen Ausgangspunkt für die Denkfigur der ‚sozialen Mobilität‘ und meint transgenerationale Veränderungen in sozialen Verhältnissen, die, jüngerer Studien zufolge, als zeitlich konstant zu betrachten seien (vgl. bspw. Falcon 2016). ‚Familie‘ steht damit für ein Konstrukt, welches mit einer Fortführung und Aufrechterhaltung sozialer Positionierungen in Verbindung gebracht sowie zur Legitimation bestehender gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse herangezogen werden kann.

Im Licht solcher normativen Setzungen kann ‚Familie‘ als eine Form des hegemonialen Diskurses betrachtet werden, welcher ‚Familie‘ als ein Prädiktor sozialer Positionierungen von Individuen erscheinen lässt. Familienverhältnisse und generationale Fortführungen und Durchbrechungen werden damit zu einem Artikulationsfeld gesellschaftlicher Machtverhältnisse. ‚Familie‘ und familiäre Zugehörigkeiten als eine machtfreie Enklave zu betrachten, wäre eine Illusion. Vielmehr werden hier generationale Vorhaben entwickelt und umgesetzt, die eng mit Positionierungen innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse verwoben sind und nicht davon unabhängig gedacht wer-

den können. Insbesondere in einer generationalen Betrachtungsweise werden transmissive und/oder transformative Bemühungen erkennbar, die oft dem Projekt ‚Verbesserung oder Aufrechterhaltung der sozialen Positionierung der Familienangehörigen‘ dienen (vgl. zur intergenerationalen Transmission und Transformation, King 2017: 15).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann angenommen werden, dass Individuen ihre Lebensgeschichten im Kontext der verobjektivierten und sozial verbreiteten Annahmen von einem kausalen Zusammenhang zwischen ‚Herkunftsfamilie‘ und Subjektwerdung entwerfen. Biographische Selbstkonstruktionen müssen demzufolge diese Annahmen performativ aufrufen, reproduzieren oder verschieben, weil sich Subjekte zu diesen dominanten Diskursen nicht nicht verhalten können.

Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag familiäre Positionierungsprozesse im Kontext von Machtverhältnissen. Die Grundlage für den Beitrag sind Daten, die im Rahmen des vom Schweizer Nationalfonds geförderten Projektes „Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse – eine subjektivierungs- und biographietheoretisch orientierte Studie“¹ erhoben wurden. Anhand einer Fallanalyse wird im Beitrag herausgearbeitet, welche familial-generationalen Positionierungsdynamiken in den Lebensgeschichten wie bedeutsam werden, wie diese Positionierungen mit Machtverhältnissen verwoben sind und wie hegemoniale Verhältnisse biographische Auseinandersetzungen mit Bildung rahmen. Der exemplarischen Fallrekonstruktion geht eine biographietheoretische Perspektivierung des Beitrags voran. Abschließend wird die Fallanalyse vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen eingeordnet.

2 Biographietheoretische Perspektiven auf familiäre Positionierungsprozesse

Um familiäre Positionierungsprozesse analysierbar zu machen, wird eine biographietheoretische Perspektive eingenommen. Mit Dausien (2011) stellt Biographie „die sich immer wieder fort- und umschreibende Geschichte eines gesellschaftlichen Individuums in Relation zu den sozialen Kontexten ihrer Formation“ dar (ebd.: 114). Eine biographische Narration enthält demzufolge weniger Referenzen auf das erzählende Subjekt, sondern vielmehr Spuren der diskursiv gerahmten Subjektivierungspraxen (vgl. Hanses 2013: 340; Thon 2016: 190). Damit ist auch gemeint, dass in biographischen Erzählungen

1 Projektlaufzeit: 01/2018-12/2020, Projektleitung: Prof. Dr. B. Leutwyler, PH Zürich; Mitarbeitende: Oxana Ivanova-Chessex, PH Zürich, Lalitha Chamakalayil, FHNW Nordwestschweiz, Wiebke Scharathow, PH Freiburg.

nicht nur Erfahrungen verarbeitet werden, sondern auch, im Sinne des Konzeptes der Biografizität, eine soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird (vgl. Dausien 2010: 364; Thon 2016: 187). Biographische Lebensgeschichten sind dann als „Orte des Aufrufens und Weiterleitens von Diskursen“ (Rose 2012: 118) zu denken und das biographische Erleben, Erinnern und Erzählen (vgl. Rosenthal 1995) als diskursiv hervorgebracht (Spies 2018: 538).

Hegemonial wirksame kapitalistische Klassenverhältnisse, heteronormative Geschlechterverhältnisse, asymmetrische Körperverhältnisse, rassialisierte Zugehörigkeitsverhältnisse, postkolonial geprägte epistemische Dominanzverhältnisse (Riegel 2016: 61f.) stellen einen Referenzrahmen dar, in dem sich die „Verwobenheit von diskursiver Subjektconstitution einerseits und biographischer Eigensinnigkeit andererseits“ (Truschkat 2018: 132) artikuliert. An dieser Schnittstelle können Positionierungen als Prozesse der Erzeugung des biographischen Sinns unter Bedingungen der verfügbaren Diskurse rekonstruierbar werden. Mit der Positionierung ist hier ein doppelter Moment gemeint: Es geht für ein Subjekt einerseits darum, ein Spektrum der diskursiv verfügbaren Subjektpositionen situativ zu rekonstruieren, anzueignen oder fehlanzueignen und sich zugleich zu den verfügbaren Positionierungsmöglichkeiten zu verhalten. Eine Positionierung stellt damit für ein Subjekt eine Möglichkeit dar, sich zu Bedingungen seines Werdens ins Verhältnis zu setzen und damit „die gesellschaftlichen und institutionellen Zwänge und Zumutungen subversiv zu brechen und einen ‚subjektiven Eigensinn‘ [...] zu entfalten, der sich den hegemonialen gesellschaftlichen und institutionellen Diskursen gegenüber eigensinnig und auch widerständig positionieren kann“ (Stehr 2015: 125).

Mit *familialen* Positionierungsprozessen sind hier Momente gemeint, in denen das diskursive Feld ‚Familie‘ zum Gegenstand der Erzählung und dem Referenzpunkt der hergestellten Subjektpositionen wird. Auf die Normativität dieses Diskurses und seine Verwobenheit mit hegemonialen Verhältnissen wird in der Literatur – wenn auch lediglich vereinzelt – hingewiesen (vgl. Collins 1998; Riegel/Stauber 2018). Das Aufrufen der Diskurse zu ‚Familie‘ wirkt deshalb zwangsläufig positionierend: Es positioniert bezüglich des hegemonialen Bildes einer ‚Normalfamilie‘ (vgl. Finch 2007; Riegel/Stauber 2018: 40), bezüglich der normativen Annahme der Abhängigkeit der Subjektwerdung von familialer Herkunft oder auch bezüglich der familial normalisierten biographischen Verläufe. Diskurse zu Familie sind für beteiligte Subjekte insofern machtvoll, weil sie mit Privilegierungen und Benachteiligungen einhergehen und hierdurch materielle und symbolische Folgen entfalten. In einer biographischen Erzählung muss eine familienbezogene Thematisierung deshalb als eine Herstellungsleistung, als doing oder displaying family (Jurczyk 2014; Morgan 1996; Finch 2007) betrachtet werden. Neben den gesellschaftlichen Machtverhältnissen, in denen familiale Netzwerke und deren Mitglieder sehr unterschiedlich positioniert sind, sind darüber hinaus

auch generationale, ebenfalls machtvoll strukturierte Verhältnisse zu berücksichtigen (vgl. Riegel/Stauber 2018: 45f.). Familiäre Positionierungsprozesse entfalten sich damit in einem komplex verschränkten Feld der Machtverhältnisse, in dem generationale Hierarchien mit gesellschaftlichen Geschlechter-, Klassen-, Migrations- und Körperverhältnissen verwoben wirken (vgl. Chakalalayil/Riegel 2019: 172). Mit solchen Schnittstellen zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und familial-generationalen Positionierungsbewegungen beschäftigt sich die folgende Analyse einer biographischen Erzählung.

3 Familiäre Positionierungsbewegungen angesichts von Klassenverhältnissen – eine Fallanalyse

Für den vorliegenden Beitrag greifen wir auf ein biographisches Interview² mit einer Mutter zurück und arbeiten heraus, wie hegemoniale Verhältnisse biographische Auseinandersetzungen mit Bildung rahmen. Im Fokus steht vor allem eine Analyse der Klassenverhältnisse im generationalen Zusammenhang, die von der Biographin zentral in den Blick genommen werden.³

Wir verstehen Klasse als eine „relationale Kategorie“, die es möglich macht, sowohl „ökonomische Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse“ (Khakpour/Mecheril 2018: 136) als auch innerfamiliäre und generationale Positionierungsbewegungen von Individuen, bezogen auf ökonomische, aber auch kulturelle und soziale Dimensionen der Klassenverhältnisse, in den Blick zu nehmen. Bevor wir uns der Analyse zuwenden, soll zunächst ein kurzer Einblick in die Biographie der Interviewpartnerin, anonymisiert Johanna Nikolaidis genannt, gegeben werden.

Johanna Nikolaidis ist 49 Jahre alt. Sie wächst als einziges Kind ihrer Eltern – ihr Vater ist ein Metallarbeiter und ihre Mutter geht vor allem Sorgearbeit nach – in der Nähe einer Schweizer Großstadt auf. Sie schließt die Schule nach der Sekundarstufe I ab und beginnt eine Lehre als Reiseverkehrsfrau. Im ersten Lehrjahr lernt sie ihren späteren Mann, auch ein Lernender im Unternehmen, kennen. Nach ihrer Ausbildung und einer Zeit der Berufstätigkeit beginnt sie den Weg zur Erwachsenenmaturität. In dieser Zeit stirbt ihr

- 2 Die hier vorgestellte Fallanalyse geht auf das bereits erwähnte Forschungsprojekt zurück, in dem biographische Interviews mit Eltern erhoben (vgl. Schütze 1983) und im Sinne der biographischen Fallrekonstruktion (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Rosenthal 1995, 2011) analysiert werden.
- 3 Andere Machtverhältnisse, die mit Klasse intersektional verschränkt wirken (bspw. rassistische oder sexistische Verhältnisse), werden zugunsten einer inhaltlichen Fokussierung des Beitrags lediglich angedeutet, sind jedoch wichtig, um die Komplexität der Positionierungsdynamiken aufzuzeigen.

Vater unerwartet – sie ist 21 Jahre alt. Nach dem Erwerb ihrer Matura, der Hochschulzugangsberechtigung, arbeitet sie ein Jahr für eine internationale Fluglinie, entscheidet sich dann aber für ein Universitätsstudium, während sie gleichzeitig mit einem reduzierten Pensum arbeitet. Mit 27 heiraten sie und ihr Partner, mit 32, kurz vor Beginn ihrer Abschlussarbeit, wird sie schwanger. Nach der Geburt ihres Sohns, der später eine Diagnose auf dem Autismusspektrum bekommt, rückt der Studienabschluss in den Hintergrund. Nach der Geburt ihrer Tochter einige Jahre später macht sie sich gemeinsam mit einer Freundin selbstständig und bietet Sprachkurse für Mitarbeitende in multinationalen Firmen an. Nach Umsatzeinbrüchen durch die Finanzkrise 2008 schließen sie das Unternehmen. Danach beginnt sie zunächst an einer Fachhochschule ein Primarschullehrstudium, beendet dann aber stattdessen das vor der Geburt ihres Sohnes begonnene Universitätsstudium. In dieser Zeit endet auch ihre Ehe, die Kinder bleiben bei ihr. Frau Nikolaidis investiert viel Energie in die Begleitung der integrativen Beschulung ihres Sohnes. Letztlich entscheidet sie sich für eine Ausbildung als Coach mit psychotherapeutischen Anteilen. Sie und ihr neuer Partner leben nun gemeinsam mit den Kindern aus ihren vorherigen Beziehungen, während Frau Nikolaidis versucht, sich als Coach selbstständig zu machen.

Im Folgenden wird den Bildungsentscheidungen im Leben von Johanna Nikolaidis nachgegangen, womit sie direkt am Anfang ihrer Eingangserzählung mit einer Thematisierung des Lebensentwurfs ihres Vaters beginnt:⁴

„ich weiß noch mein Vater hat sich jahrelang darauf gefreut auf die Pensionierung, einerseits weil er gefunden hat, er kann dann endlich mal alte Bücher lesen, wo er sonst nicht dazugekommen //mhm// er ist ähm Bürzer gewesen also ähm Metallarbeiter; also ganz wirklich working class @.)@ //mhm// ähm ähm hat da auch nicht viel verdient gehabt, hat aber das gemacht was er gerne gemacht hat; so von dem her gesehen //mhm// und hat sich dann aber auch gleich hat dann neun Stunden am Tag gearbeitet und so und hat sich dann halt schon gefreut gehabt; wenn er dann mal endlich Zeit hat und so; und dann ist es genau zwei Monate gegangen wo er hatte es können genießen“ (Z. 45-52).

Frau Nikolaidis beginnt die Skizzierung ihrer ‚Herkunftsfamilie‘ mit einer Beschreibung ihres Vaters: Sie betont seine intellektuelle Seite mit dem Verweis auf Bücher – alte Bücher, Klassiker, was als eine Referenz zum bürgerlichen Bildungskanon gedeutet werden kann – die er als Pensionär lesen wollte. Sie verortet ihren Vater damit explizit innerhalb von Klassenverhältnissen. Familien- und Klassenverhältnisse werden hier miteinander verbunden thematisiert. So bedient sich Frau Nikolaidis in der Beschreibung der Position ihrer ‚Familie‘ zweier Formulierungen, die beide auf eine spezifische, eher positiv besetzte Perspektive auf Arbeiter*innen verweisen: Sie kombiniert „working class“, einen englischsprachigen Begriff, mit dem Schweizer-

4 Namen und Orte sind anonymisiert, Daten sind in der Schweiz erhoben und im Original in Schweizerdeutsch. Sie sind zum besseren Leseverständnis an Standarddeutsch angeglichen.

deutschen „Bürzer“. Dabei wird an Diskurse angeknüpft, die auf (oft) idealisierte Bilder über Arbeiter*innen verweisen, wie Klassenbewusstsein, Potential für Intellektualität oder kollektive Organisation.⁵ Die Formulierung „ganz wirklich working class“ kann zugleich als zusätzliche Betonung einer positiven Identifikation und Zugehörigkeit gelesen werden. Zwar erkennt sie an, dass ihr Vater in der beschriebenen Position finanziell nicht gut gestellt ist, klagt dies aber nicht an, sondern hebt den Fleiß, die Erfüllung und die Freude hervor, mit der er seinem Beruf nachgegangen ist. Sie versucht hier einen Spagat: Auf der einen Seite inszeniert sie ihren Vater mit Blick auf kapitalistische Orientierungen hinsichtlich Leistung als angepasst und zufrieden, eingefügt in seine Rolle als Arbeiter, der die Verhältnisse, in denen er arbeitet, unhinterfragt akzeptiert. Auf der anderen Seite betont sie, dass er ‚mehr als ein Arbeiter‘ ist: Er wird von ihr als jemand beschrieben, der zusätzlich auch ein Streben nach Wissen und Intellektualität hat. Sie grenzt sich hier deutlich von einem Diskurs ab, in welchem Arbeiter*innen als wenig lesend imaginiert werden. Stattdessen knüpft sie an eine diskursiv verankerte Verbindung zwischen Büchern und der Akademiker*innen-Klasse an. Mit der Darstellung ihres literaturaffinen Arbeiter-Vaters – einer Figur, die nicht in vorgegebene Ideen von Arbeiter*in-Sein passt – scheint sie schon anzudeuten, was im Verlauf des Interviews noch deutlicher wird: Sie versucht Klassenverhältnisse gleichzeitig zu thematisieren und zu entschärfen.

Sie beschreibt, wie ihr Vater, resultierend aus den Anforderungen seiner Arbeit, eine Zweiteilung seiner Lebenszeit geplant hatte: Sein Interesse an „alten Büchern“ wurde auf die Zeit nach der Berufstätigkeit verlegt. Da er aber zwei Monate nach Beginn seiner Pensionierung stirbt, ist es ihm nicht möglich, dem erfüllend nachzugehen. In ihrer Erzählung leitet sich aus diesem Lebensentwurf des Vaters eine für sie dringliche Konsequenz ab: Sie fühlt sich in generationalen Zusammenhängen aufgefordert, ihre Wünsche und Ziele zum Thema Bildung nicht zu verschieben, sondern diesen nachzugehen.

In der nachfolgenden Passage versucht Frau Nikolaidis zu erklären, warum sie, mit ihren guten Leistungen, nach der Grundschule nicht in die höher qualifizierenden, auf die Hochschulzugangsberechtigung ausgelegten Bildungsgänge gewechselt hat.

„ä::hm damals aufgrund von der Situation wo wir daheim gehabt haben ähm meine Eltern haben sich nicht groß darum gekümmert gehabt wegen der Schule und wie das jetzt ist mit Gymnasium und solchen Sachen //mhm// und ich hab das auch- an mir ist das auch vorbei; damals, und eigentlich haben mir immer alle gesagt ahja du musst

5 Immer wieder macht sie im Laufe ihrer Narration deutlich, dass sie ein Wissen über sozialwissenschaftliche Diskurse, wie hier zu „working class“, hat. Durch die Nutzung spezifischer Begrifflichkeiten verweist sie so nicht nur auf ihre akademische Positionierung, sondern knüpft auch an diese Diskurse aus der Position einer Person an, die sich mit diesen auseinandergesetzt hat.

auf=s Gympi du bist so gut //ja//und ich hab=s dann verpasst. schlichtweg. //mhm// und dann ist es so, ja was mache ich jetzt oder? jetzt ist dann die Schule vorbei, was mache ich jetzt? und so. dann ist aber auch nie zur Debatte gestanden, dann dass man gleich nach der dritten Sek auf=s Gympi, sondern meine Eltern haben glaube ich auch so aus einer aus einer ähm sie sind dann auch noch ein bisschen älter gewesen wo sie mich bekommen haben: das ist so wie wenn sie eine Generation ausgelassen haben; heutzutage ist das relativ normal dass man ein Kind spät bekommt //ja// aber damals überhaupt nicht. //mhm// also meine Eltern sind eigentlich quasi fast eine Generation später gewesen //ja// ((atmet laut ein)) und ich denk- das hat man (det) auch so ein bisschen gemerkt, und sie ist so aus dem [ländlichen Gebiet] gewesen und da auch eher auf der konservativen Seite //mhm// und aufgewachsen aber am [Grossstadt]see; wo dann viele auf=s Gympi sind, also das ist auch so gewesen mh: //mhm// und ich glaube auch das ist wieder das Klassen- Ding gewesen obwohl das nicht so- in der Schweiz ja sonst nicht so- im Vordergrund steht; aber mach das nicht; das ist für die mehr Besseren //mhm// so quasi //mhm// oder? //ja// auf=s Gympi gehen“ (Z. 58-76).

Frau Nikolaidis versucht diese für ihr weiteres Leben wichtige Situation – nicht auf das Gymnasium gehen zu können – zu verstehen und nutzt dazu verschiedene, teilweise ineinandergreifende Interpretationen und Erklärungsansätze. Am Anfang der Passage nimmt sie im erklärenden Sinne Bezug auf die familiäre Situation, insbesondere auf das an anderer Stelle geschilderte schwierige Verhältnis zu ihrer verbal und psychisch oft gewalttätigen Mutter und ihrem Vater, der versucht diesen Konflikten aus dem Weg zu gehen. Johanna Nikolaidis spricht dann familiäre Pflichten im Übergang in die unterschiedlichen Schulformen an. So stellt sie es als Verantwortung der Eltern dar, nicht nur komplexe Systemfragen, „wie das jetzt ist mit dem Gymnasium und solchen Sachen“, zu durchschauen, sondern sich auch aktiv in diesen Entscheidungsprozess einzubringen.

Sie nimmt sich zudem selbst in die Pflicht und beschreibt, dass ihr die Bedeutung dieses Übergangs nicht ausreichend klar war. Hier zeigt sich, dass sie als Kind die Diskussionen und Hinweise der Personen um sie herum mit Blick auf ihre Schullaufbahn mitbekommen hat. Ihr Umfeld, von ihr beschrieben als „alle“, die sie im Gymnasium sehen – vielleicht ihre Lehrer*innen und Mitschüler*innen – scheinen aber nicht wirkmächtig genug zu sein, um ihr diesen Sprung in den höher qualifizierenden Bildungsgang zu ermöglichen. In der Konsequenz des Nicht-Kümmerns, Nicht-Wissens und Nicht-Durchsetzens verpasst sie diesen wichtigen Moment des Wechsels und beendet ihre Schullaufbahn. Ein Anschluss nach dem neunten Schuljahr wird von ihren Eltern nicht in Erwägung gezogen. Frau Nikolaidis spricht hier einen weiteren möglichen Erklärungsgrund an: Sie interpretiert diese Nicht-Involviertheit der Eltern als eine soziale Herkunfts- und Prägungsfrage: Ihre Eltern sind durch ihre späte Elternschaft und das konservative ländliche Aufwachsen geprägt und sehen die Option einer gymnasialen Laufbahn für ihre Tochter nicht, im Gegensatz zu den von ihr als modern und weltoffen beschriebenen anderen Eltern des großstädtischen Umfelds, in dem sie aufwächst. Sie zeigt auf, dass eine ‚Bildungsnähe‘, nämlich das Interesse ihres

ländlich verorteten Vaters an Büchern, in ihrer Konstruktion nicht gleichbedeutend ist mit dem städtisch verorteten Wissen über Schulübergänge, das Können und Vermögen, sich einzumischen und handelnd für die Einschulung in höher qualifizierende Bildungsgänge Sorge zu tragen. Sie verweist damit auf eine Überlagerung der klassenbezogenen und der regional-räumlichen Machtverhältnisse, welche die Handlungsspielräume ihrer Eltern und von ihr selbst einschränken.

In ihren Schlussfolgerungen zu dieser Passage erwähnt Johanna Nikolaidis dann explizit soziale Klasse – „das ist wieder das Klassen-Ding“. Sie verortet hiermit wiederholt ihren Vater bzw. ihre Eltern innerhalb der Klassenverhältnisse. Auch wenn dies eine gute Erklärungsfolie hinsichtlich der familialen Bildungsentscheidungen liefern würde, nimmt sie dies direkt wieder zurück – in der Schweiz stehe dies ja „sonst nicht so im Vordergrund“. Indem sie sich der diskursiv vorgetragenen Nicht-Relevanz der klassenbezogenen Positionierung in einem sich als meritokratisch verstehenden System, wie dem Schweizer Bildungssystem, anschließt, entkräftet sie ihr Klassen-Argument. Die Thematisierung von Klassenverhältnissen in ihren Verwobenheiten scheint in ähnlicher Weise zu geschehen wie die Schilderungen zur Literaturaffinität ihres Vaters – eine Betonung der Verhältnisse geht direkt mit einer Entkräftung der Zuordnungen klassenbezogener hegemonialer Diskurse und Zuschreibungen einher. Deutlich wird jedoch: Eine gymnasiale Schullaufbahn wird nicht als Teil ihres Möglichkeitsraums wahrgenommen – nicht von ihr und nicht von ihren Eltern.

„Gehe doch auf=s K- mach doch=s KV⁶ und das KV ist irgendwo so wow das ist oder? da ist Büro und Zeugs und Sachen und so, und ich so ähm ja okay, ähm das ist der Vorschlag von meinem Vater gewesen und von meiner Mutter mach=s doch auf dem Reisebüro, weil ich gefunden habe Bank, ich will nicht auf eine Bank, das passt nicht zu mir“ (Z. 76-80).

Was hingegen von ihren Eltern, vor allem ihrem Vater, als Möglichkeit gesehen wird, ist eine kaufmännische Ausbildung. Das Anstreben dieses Ausbildungsberufs kann als eine Aufstiegsaspiration verstanden werden, da sie mit einer solchen Berufsausbildung in einem Büro administrativen Tätigkeiten (und nicht körperlicher Arbeit) nachgehen würde. Ihre Mutter ist dann aber diejenige, die eine kaufmännische Ausbildung in einem Reisebüro vorschlägt, hier mehr Einfühlungsvermögen hinsichtlich der Hoffnungen und Ziele ihrer Tochter zeigt, zugleich aber auch den Vorschlag des Vaters den hegemonialen Vorstellungen von genderangemessenen Berufen anpasst. Der gegenderte Vorschlag – dieser Berufszweig wird vor allem von Frauen gewählt – wird von Johanna Nikolaidis übernommen – ein Reisebüro passe

6 KV steht für eine, vom kaufmännischen Verband verantwortete, kaufmännische Ausbildung – der in der Schweiz seit langer Zeit meistgewählte Ausbildungsberuf (vgl. Bundesamt für Statistik 2016) mit anspruchsvollen Selektionskriterien. Eine KV-Ausbildung ermöglicht oft auch einen Einstieg in den Finanzsektor der Schweiz.

besser zu ihr als das Arbeiten in einer Bank. Sie beginnt ihre Ausbildung in einem großen Schweizer Reisebürounternehmen, welches ihr Möglichkeiten bietet, Sprachen zu lernen und ihr internationale Einsätze und Karriere-chancen ermöglicht.

Bezogen auf die von Klassen- und Genderverhältnissen gerahmte Berufswahlphase resümiert die Biographin im Rückblick, dass die Entscheidung für die Ausbildung eine nicht frei getroffene Entscheidung war, eine Auslasung von Möglichkeiten, die sie im weiteren Verlauf ihrer Biographie durch einen universitären Abschluss wieder gut machen möchte. Dies führt zu Konflikten in ihrer Partnerschaft:

„das hat schon mit der KME⁷ angefangen gehabt und dann mit dem Studieren sowieso gerade nochmal, ähm da ist so glaube ich gerade so der erste Samen gesetzt gewesen für den Grundkonflikt später mit meine:m Freund Mann später dann weil er hat nicht er das nicht ganz so toll @gefunden@, er hat irgendwie so gefunden, weißt du, du hast ja, und, was ist nicht gut genug, und und ist das Reisebüro nicht gut genug für dich? und ja du verdienst ja kein Geld, und solche Sachen, und ich so, ja weißt du, ich würde von dir auch nicht wollen, das du etwas machst, acht Stunden am Tag, wo du, wo du nicht gerne machst. ähm dir gefällt es jetzt auf dem Reisebüro, mir nicht oder, ich hab mir das nicht wirklich richtig ausgesucht gehabt“ (Z. 288-296).

Frau Nikolaidis ist beruflich in einer Position, die sie in den Augen ihres Partners zufriedenstellen sollte. Ihre Versuche, mehr in Bildung zu investieren – den Universitätszugang über die KME zu erwerben oder sich für ein Studium zu interessieren – werden von ihr als Beginn eines Prozesses, der letztlich zur Trennung führt, beschrieben. Am Beispiel der von ihr in dieser Textpassage geschilderten Reaktionen und Einwände von ihrem Partner werden ihre Hoffnungen und Ambitionen sichtbar. Er steht hier für ein Zufriedensein mit den Bedingungen, unter denen sie beide leben. In ihren Schilderungen der Auseinandersetzungen mit ihrem Partner beschreibt sie, wie sich diese um die Idee des „nicht gut genug für dich“ drehen: Er wirft ihr Arroganz und Überheblichkeit vor. Hier zeichnet sich auch eine Klassendimension ab – dass ein Streben nach „mehr“ auch im Konflikt steht mit einer Solidarisierung gegen eine als elitär und arrogant wahrgenommenen Oberschicht. In ihrer Unzufriedenheit, so Frau Nikolaidis, sieht er ein Abwerten ihrer zufriedenen Arbeitskolleg*innen, zu denen auch er gehört.

Hier wäre auch eine Lesart mit Blick auf die Verschränkung von Klassen- und Geschlechterverhältnissen möglich: Johannes Ex-Partner wird von ihr nicht als jemand beschrieben, der die Alleinverdiener*innenrolle ausüben möchte. Stattdessen scheint ihre Arbeitskraft entscheidend wichtig zu sein für die Erreichung gemeinsamer finanzieller Ziele. Ihre Fokussierung auf Bil-

7 Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene (KME) – eine Matura/Hochschulzugangsberechtigung von der KME bietet in der Schweiz den Zugang zur Universität, im Gegensatz zu einer Berufsmaturität, die aufbauend auf eine Ausbildung erworben werden kann und zu einem Studium an Fachhochschulen qualifiziert.

derung stört: „du verdienst ja kein Geld“. Gleichzeitig scheint es für ihren Partner auch auf der Ebene der Geschlechterrollenverteilung herausfordernd zu sein, dass seine Partnerin nach höheren Abschlüssen als den gemeinsamen strebt und für sich eine „Intellektualität“ einfordert, der er, so charakterisiert sie ihn, nicht entspricht.

Materiellen Wohlstand beschreibt sie, im Gegensatz zu ihrem Partner, als nicht sehr wichtig. Stattdessen hebt sie die Relevanz des ‚Geistigen‘ bzw. einer bildungsbezogenen Selbstverwirklichung hervor. Hierzu scheint sie auch auf romantisierte Vorstellungen von nicht primär an Aspekten wie Geld interessierten Geisteswissenschaftler*innen zurückzugreifen, die für ihre intellektuellen Passionen leben. Auch wenn sie wertschätzend über ihren Vater und seinen Lebensentwurf zwischen Büchern und Arbeit spricht, ist dies nichts, was sie für ihr eigenes Leben möchte: Sie möchte universitäre Bildung und die dazugehörigen Bildungsabschlüsse erwerben.

Sie entscheidet sich für ein Studium der Anglistik mit einer Bandbreite an geistes- und kulturwissenschaftlichen Nebenfächern, u.a. Linguistik, Französisch, Islamwissenschaften, Philosophie, Geschichte, und erhält letztlich einen Abschluss in Religionswissenschaften, der dezidiert nicht berufs- und karrierefokussiert ist, sondern ihrer Idee einer geisteswissenschaftlichen universitären Bildung zu entsprechen scheint: Für sie beinhaltet ein Studium an der Universität Auseinandersetzung mit Wissenschaften, die die Intellektualität zum Ziel hat. Hierzu stellt sie eine Verbindung her, wenn sie, kontrastierend zu ihrem Nicht-Hineinpassen in die Umwelt ihrer (klassenbezogenen) Herkunft, sich wie folgt beschreibt: „ich ich mein ich bin so ein intellektueller Mensch und irgendwie ich will viel wissen und ich bin neugierig“.

Wenn sie davon spricht, dass ihre Wünsche nach Bildung oder persönlicher Entwicklung durch ihr familiales Umfeld in Frage gestellt werden, verweist sie in ihrer biographischen Narration rechtfertigend auf die unerfüllten Träume und Wünsche ihres Vaters und nutzt diese Figur, um ihr Streben nach dieser spezifischen Idee von Bildung zu erklären. Bildung ist für sie ein Weg, sich aus gewaltvollen Familienkontexten – mit Blick auf die familiäre Gewalt wie auch die Gewalt der Klassenverhältnisse, die andere Bildungswege nicht selbstverständlich vorsah – zu befreien; eine Befreiung, die ihrem Vater nicht gelang.

Klassisch geisteswissenschaftlich geprägte Bildung und insbesondere universitäre Bildungsabschlüsse werden für sie zu einer Möglichkeit des Entkommens aus dem generational und durch Klassenverhältnisse geprägten Umfeld – auch inspiriert von der Nicht-Erfüllung der Bildungshoffnungen ihres Vaters. Bildung wird von ihr zu einer Leitlinie in ihrer Biographie erhoben und als Ausdruck von Persönlichkeitsentwicklung interpretiert. Dies zeigt sich auch in der Wahl ihrer Vertiefungen in der Universität:

„und hab dann Religionswissenschaft und Philosophie gemacht; //ah ja// und da wirklich (wunderbar) das ist so wirklich so das; wir hatten so die ganze (.) ah: die wich-

tigste Sachen die die Menschheit produziert hat; wahrscheinlich dann auch mal so (. gelesen oder? //ja// und so Shakespeare @(.)@ natürlich ähm und sämtliche Auftr- und ähm ja einfach von:: religiösen Schriften und Weisheitsschriften und und Philosophie und da habe ich gefunden ich bin happy, mir geht=s gut //@(.)@//“ (Z. 348-353).

Für Johanna Nikolaidis wird dieses Lernen, der Wissenserwerb und der daraus resultierende Bildungsabschluss Teil ihrer Identität und der greifbare Beweis für eine von ihrem Umfeld – ihrem Partner und der Welt des Reisebüros wie auch ihres Herkunftskontexts – kontestiert Zugehörigkeit zur Gruppe der Akademiker*innen. So orientiert sie sich im Studium an einer konservativ-klassischen Idee von Themen, die für sie ‚Errungenschaften der Menschheit‘ repräsentieren und wo Fragen einer zukünftigen Erwerbstätigkeit nicht von primärer Relevanz sind.

Frau Nikolaidis erzählt, wie sie ihr Studium erfolgreich abschließt. Sie schildert aber keine Bestrebungen, eine ihrem Abschluss entsprechende berufliche Tätigkeit auszuüben – der Status einer Universitätsabsolventin scheint das zu erreichende Ziel zu sein. Sie nutzt ihr durch den akademischen Abschluss erworbenes kulturelles Kapital und Systemkenntnis wie auch ihr Selbstbild als Akademiker*in aber dezidiert, um sich in die schulischen Belange ihrer Kinder einzubringen und sich für ihre Bildungschancen einzusetzen. Dieses Engagement einer Frau mit akademischem Bildungsabschluss ist durch Verschränkungen von sexistischen und klassistischen Verhältnissen gerahmt: In ihrer Rolle als Mutter und Akademikerin findet sie den Zugang und eine gemeinsame Sprache mit schulischen Akteur*innen, wird gehört und auch von anderen Eltern als Repräsentantin gewählt. Sie setzt sich so für ihre Kinder ein, wie sie sich im späteren Alter für sich selbst einsetzen musste – in Abgrenzung von der Unterstützung, die ihre Eltern nicht leisten konnten, und ihrem Mann, der in ihrer Perspektive weniger Interesse hat, die Kinder diesbezüglich zu unterstützen; im Gegenteil ihr sogar vorwirft, aus ihrem (integrativ beschulten) Sohn auch jemanden machen zu wollen, der dann von ihm und seinem Herkunftskontext entfremdet ist: „du willst ihn halt auf Akademiker trimmen“. In ihrem Engagement scheint auch ein Wunsch nach generationaler Verstetigung ihrer Errungenschaften zu liegen: Sie möchte sich in Bildungsfragen ihrer Kinder einsetzen und ihnen Vorteile im System Schule verschaffen – anders als es ihre Eltern hinsichtlich ihrer Schullaufbahn getan haben.

Zusammenfassend lässt sich aufzeigen, dass der hegemoniale Diskurs von Bildung als ein Weg zum Aufstieg innerhalb der Klassenverhältnisse einer ist, an dem Johanna Nikolaidis ihre Erzählung affirmierend ausrichtet. Ihr Streben nach Bildungsabschlüssen, Bildung, Selbstbestimmung und Zugehörigkeit zur Gruppe der Akademiker*innen können als ein Ausdruck des Loslösens aus der familial vorgesehenen Positionierung in Klassenverhältnissen gelesen werden. Dieses Streben ist in mehrfacher Hinsicht generational ge-

prägt: Sie setzt sich in der Abgrenzung wie auch in der Erfüllung mit den von ihr als unerfüllt wahrgenommenen Wünschen ihres Vaters nach Büchern und Wissen auseinander. Für ihre Bildungsabschlüsse ist sie bereit, Konflikte in ihrer Beziehung in Kauf zu nehmen. Mit Blick auf ihre Kinder hingegen betont sie, dass sie im Gegensatz zu den Bedingungen ihres Aufwachsens Wert darauf legt, insbesondere ihre Tochter, aber auch ihren Sohn, möglichst frei von elterlichen Ansprüchen und Wünschen aufwachsen zu lassen:

„also das ist mir auch wirklich das ist mir so wichtig; dass sie keine Aufträge bekommen; weisst wo nicht ihre sind oder? nicht irgendwie du musst das machen; du musst jetzt äh:: pf:: ich weiß auch nicht ich mein- meine Tochter ist mega intelligent ob sie jetzt das Gymi macht oder nicht; das ist ihre Entscheidung; ich mein das wo sie glücklich wird, das soll sie machen oder? ob es jetzt Schule ist, oder etwa Theater ist, sie will Schauspielerin werden; dann soll sie das machen, wenn sie happy ist damit, soll sie das um Himmelswillen machen, sie soll den Platz finden an den sie hingehört weißt, so. nicht irgendwie mit einem Auftrag von mir du musst oder irgendetwas oder pass auf und mach Karriere [...] ja okay @es gibt immer Sachen@ wo man irgendwie das Gefühl hat bei einem Kind davor warnen zu müssen, aber ich glaube das haben alle //ja// aber das hat wirklich- ich habe es geschafft und das Ding zu unterbrechen und auf das bin ich echt stolz, weißt du?“ (Z. 1318-1331).

Die Erreichung ihres Ziels, die intergenerationale Transmission von Aufträgen und unerfüllten Wünschen zu durchbrechen, die von ihr hier so deutlich formuliert wird, ist zu diesem Zeitpunkt – ihre Kinder sind noch vergleichsweise jung und ihre Tochter steht noch vor einem möglichen Schulwechsel – vor allem ein Wunsch. Sie bemüht sich um Offenheit, aber das Spektrum der Möglichkeiten, die sie skizziert, drehen sich doch um den Besuch eines Gymnasiums, auch wenn sie versucht, den vielleicht auch kindlichen Wunsch ihrer Tochter nach einer Schauspielkarriere ernst zu nehmen. Sie fügt direkt eine kleine Einschränkung hinzu: Es gäbe Sachen, da läge es in ihrer elterlichen Verantwortung, zu warnen. Hier deutet sich an, dass sie doch dezidierte Meinungen und Positionen mit Blick auf die Zukunft ihrer Tochter hat – und damit auch Wünsche und Aufträge an sie. Diese werden aber sicher anders sein als die, die damals – gesellschaftlich, in ihrer Beziehung und durch die Eltern – an sie herangetragen wurden.

4 Familiäre Verwobenheiten im Kontext von Klassen- und Genderverhältnissen. Abschließende Einordnung der Fallanalyse

Die der Fallanalyse zugrundeliegende Narration beinhaltet die Geschichte eines Aufstiegs, der durch hegemonial wirksame kapitalistische Klassenverhältnisse und normierte Vorstellungen von weiblichen Lebensverläufen ge-

rahmt wird. Dabei werden diese Vorstellungen sowohl durch relevante Personen (Eltern, Partner) von außen an die Biographin herangetragen, als auch von ihr selbst unter Rückgriff auf bekannte Diskursbestände bedient. Sie verhält sich positionierend zu Diskursen, die dominante Vorstellungen zu Geschlechterrollen, Arbeiter*innen und Akademiker*innen bzw. Klassenverhältnissen transportieren und konstruiert zwischen Abgrenzung und Affirmation gegenüber solchen sozialen Wissensbeständen ihre eigene Position. Die Schilderung dieses Positionierungsprozesses verweist auf ein Balancieren zwischen Anerkennung und Abgrenzung von familialen Normalitäten und Lebensweisen, die innerhalb der thematisierten Beziehungen als Normalitäten unhinterfragt sind und auch in der biographischen Erzählung lange Zeit unhinterfragt bleiben. Die von der Biographin geschilderten Prozesse der Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und Wünschen im Verhältnis zu familialen Selbstverständlichkeiten und familial wie diskursiv vermittelten Erwartungen erfolgen über die Investition in Bildung und gehen mit individuellen Anstrengungen einher, die als Bildungsanstrengungen und zugleich als Anstrengungen im Beziehungsbereich, insbesondere bezogen auf ihren Partner und die Zukunft ihrer gemeinsamen Kinder, gelesen werden können.

Indem die Biographin in ihre akademische Positionierung investiert, weicht sie ihre familiale Verortung auf. Dabei bleibt das Bild von ‚Akademiker*innen‘ romantisiert und erhält an keiner Stelle Risse, zumindest werden diese in der Erzählung der Biographin nicht thematisiert. Dieses Bild wird zu einer erstrebenswerten Normalität, von der aus die Biographin das Aufwachsen in einem Arbeiter*innen-Kontext erzählt. Die Akademiker*in-Position in Klassenverhältnissen wirkt „innerhalb sozialer Praktiken als impliziter Standard der Normalisierung“ (Butler 2009: 73), an dem das Leben und die Narration ausgerichtet werden. Die weitgehend binär bleibenden, normativen Vorstellungen davon, was Arbeiter*innen-Klasse und was Akademiker*innen-Klasse definiert, ordnen die Erzählung; jedoch ist es gerade der Moment der Abweichung vom Stereotyp – die Affinität ihres Vaters für Literatur – der zur Plausibilisierung und Legitimation des Aufstiegsszenarios und der eigenen biographischen Verortung herangezogen wird. Die Biographin konstruiert so ihre Lebensvorstellungen und Aufstiegsambitionen nicht nur als individualisierten Abgrenzungswunsch von der familialen Klassen- und Gendernormalität, sondern verortet den auslösenden und ermöglichenden Impuls als positiven Aspekt zugleich in der familialen Normalität.

Mit dem Streben nach Bildung, insbesondere in seiner spezifischen geisteswissenschaftlichen Ausprägung, wird zum einen der klassenbezogene ökonomische, vor allem aber auch der soziale Aufstieg und eine Selbstpositionierung als Akademikerin und Intellektuelle angestrebt – womit an eine weitere hegemoniale Norm angeknüpft wird, die Bildung zu einem der wenigen legitimen Wege zwischen sozialen Klassen und mit ihnen verbundenen

Anerkennungsverhältnissen erhebt. In Verbindung mit familialen Verortungen eröffnet Bildung Möglichkeiten, Lebensentwürfe zu begehren und zu gestalten, die im Kontext des Aufwachsens der Biographin nicht die naheliegenden – die ‚normalen‘ – waren. So zeigen sich Machtverhältnisse nicht nur als subjektbezogene Privilegierungen oder Benachteiligungen, sondern als familial-generationale Möglichkeiten des Aufrechterhaltens oder Verschiebens der sozialen Positionierungen; Möglichkeiten, die die Biographin nach dem eigenen Aufstieg versucht, auch an ihre Kinder weiterzugeben.

Die rekonstruierten generationalen Transformationsprozesse finden in einem Kontext der verschränkten Klassen- und Genderverhältnisse und unter Bezugnahme auf normative Annahmen statt, die Handlungen, Wünsche, Narrationen und Positionierungen der Biographin legitim und sozial intelligibel erscheinen lassen. Zugleich verweist ihr Beharren auf der eigenen akademischen Position auf die Fragilität dieser Positionierung für sie und möglicherweise ihre Kinder. Die ‚Herkunftsfamilie‘ der Biographin bleibt dabei ein abweichender Gegenentwurf, von dem ausgehend und abgrenzend die gegenwärtige ‚normalisierte‘ Position aufrechterhalten wird. Der familial-generationale Aufstieg in den Klassenverhältnissen ist vor diesem Hintergrund als ein Moment zu lesen, der durch die Normen im Sinne der „Funktionsweisen der Macht“ (Butler 2009: 28) konstituiert wird. Ein normalisierter Lebens-, Bildungs- und Familienentwurf fungiert vor diesem Hintergrund biographisch einerseits als eine Vision der erstrebenswerten Existenz. Dieser Entwurf verweist aber andererseits auch auf die Art, wie hegemoniale Normen familial-generationale Transformationsprozesse machtvoll rahmen und Kriterien dafür liefern, was für eine ‚normale‘ Familie gehalten wird (vgl. ebd.: 327f.) sowie welche Normalisierungsmechanismen – in unserem Fall Bildung – gesellschaftlich legitim erscheinen.

Literatur

- Bundesamt für Statistik (2016): Bildung und Wissenschaft – Bildungsabschlüsse.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chamakalayil, Lalitha/Riegel, Christine (2019): Intersektionale Perspektiven auf widerspenstige Taktiken in Verhältnissen sozialer Ungleichheit. Analyse einer Mutter-Tochter-Konstellation. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 14, 2, S. 168-188.
- Collins, Patricia Hill (1998): It's all in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. In: *Hypatia* 13, 3, S. 62-82.
- Dausien, Bettina (2010): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS, S. 362-375.
- Dausien, Bettina (2011): „Biografisches Lernen“ und „Biografizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung. Biografisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung* 2, S. 110-125. DOI: 10.3278/HBV1102W110.
- Falcon, Julie (2016): Soziale Mobilität in der Schweiz im 20. Jahrhundert. Zwischen Demokratisierung der Bildung und Fortbestand der Klassenungleichheiten. In: *Social Change in Switzerland* 5. DOI: 10.22019/SC-2016-00004.
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. In: *Sociology* 41, 1, S. 65–81.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 17, 4, S. 405-427.
- Hanses, Andreas (2013): Das Subjekt in der sozialpädagogischen AdressatInnen- und NutzerInnen-Forschung. Zur Ambiguität eines komplexen Sachverhalts. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-117.
- Jurczyk, Karin (2014): Doing family. Der Practical Turn der Familienwissenschaften. In: Steinbach, Anja/Hennig, Marina/Arránz Becker, Oliver (Hrsg.): *Familie im Fokus der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-138.
- King, Vera (2017): Intergenerationalität. Theoretische und methodologische Forschungsperspektiven. In: Böker, Kathrin/Zölch, Janina (Hrsg.): *Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 13-32.
- Morgan, David H. G. (2011): Locating ‚Family Practices‘. *Sociological Research Online* 16, 4. DOI: 10.5153/sro.2535.
- Riegel, Christine. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othing: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine/Stauber, Barbara (2018): Familien im Kontext von Migration. Theoretische Überlegungen zu familialen Aushandlungsprozessen im Kontext gesellschaftlicher Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yildiz, Erol (Hrsg.) (2018): *LebensWegeStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 36-51.

- Rose, Nadine (2012): *Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung*. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 111-126.
- Rosenthal, Gabriele (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis*, 13, 3, S. 283-293.
- Spies, Tina (2018): *Biographie, Diskurs und Artikulation*. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 537-547.
- Stehr, Johannes (2015): *Über einige Bedingungen von biographischer Forschung als widerständiger Praktik*. In: Dörr, Margret/Füssenhäuser, Cornelia/Schulze, Heidrun (Hrsg.): *Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS, S. 123-139.
- Thon, Christine (2016): *Biographischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 2, S. 185-198.
- Truschkat, Inga (2018): *Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung*. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 127-138.