



Martin Huchler

# Gaben in der akademischen Bildung

Unterstützung für Studierende  
aus nichtakademischen Familien

WAXMANN



Martin Huchler

# Gaben in der akademischen Bildung

Unterstützung für Studierende  
aus nichtakademischen Familien



Waxmann 2019  
Münster • New York

Diese Arbeit wurde 2018 von der Pädagogischen Hochschule Weingarten unter dem Titel „Empfangen und Geben im Kontext akademischer Bildung“ als Dissertation angenommen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Internationale Hochschulschriften, Band 666**

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

Print-ISBN 978-3-8309-4025-8

E-Book-ISBN 978-8309-9025-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2019  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf  
Titelbild: © william87 – iStockphoto.com  
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster  
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Vorwort

Der Bildung im Allgemeinen und der akademischen Bildung im Speziellen wird ein Potenzial zur Unterstützung individueller und gesellschaftlicher Entwicklung zugeschrieben. Parallel wird jedoch deutlich, dass es nach wie vor einen Zusammenhang zwischen der Sozialisation in der Herkunftsfamilie und der Abschlussquote von akademischen Ausbildungen gibt. Die bisherigen Anstrengungen reichen nicht aus, diese Diskrepanz zu überbrücken. Dies findet seinen Ausdruck etwa in der Erhöhung der Durchlässigkeit innerhalb des Schulsystems bis zum Eintritt in die tertiäre Bildung bei gleichzeitiger Steigerung der Selektivität auf den oberen Stufen des Bildungssystems (vgl. Müller/Pollak 2016, S. 346).

Es gibt zunehmend Studien, die wissenschaftliche Belege zu diesem Problem erbringen. Stellvertretend verweisen bereits die Titel von folgenden Publikationen hierauf: „Bildungsungleichheit revisited“ (Krüger u. a. 2011) und „Bildung als Privileg“ (Becker/Lauterbach 2016). Seit 2011 wird im Rahmen der Debatte um die „Große Transformation“ zudem auf den Aspekt von Bildung in Bezug auf nachhaltige Entwicklungen in einem globalen Kontext eingegangen (vgl. Seitz 2017). Dabei werden beispielsweise Bezüge zum Globalen Lernen und zum Lebenslangen Lernen hergestellt (vgl. Lang-Wojtasik/Erichsen-Morgestern 2019/i.E.).

Angesichts dessen werden öffentlichkeitswirksam größere Bildungsausgaben gefordert. Sie sollen beispielsweise helfen, die beruflichen Chancen zu erhöhen oder das als ungerecht empfundene Verhältnis zwischen den sozialen Schichten zu überbrücken (vgl. Becker 2011, S. 232). In Anbetracht endlicher Ressourcen scheint ein solcher Weg in einer Sackgasse zu enden und es stellt sich die Frage, wie viel mehr Ausgaben für dieses Ziel benötigt würde.

Die vorliegende Arbeit verfolgt einen Ansatz, alternative und nicht vorrangig von monetären Mitteln abhängige Lösungen zu erarbeiten. Auf Grundlage der Theorie der Gabe (Maus 1997) beziehungsweise der Zirkulation von Gaben (vgl. Hyde 2008, S. 25ff.) sollen Studierende bei ihrer Ausbildung unterstützt werden.

Dabei geraten zwei Aspekte in den Fokus. Erstens ist es die Gabe an sich. Es geht darum, was im Rahmen einer Bildungsbiografie zwischen Gabenpartnerinnen und Gabenpartnern weitergereicht wird beziehungsweise weitergereicht werden kann. Zweitens ist es die Beeinflussung sozialer Beziehungen während der Zirkulation von Gaben (vgl. Adloff/Sigmund 2005, S. 222).

Wie gezeigt wird, gelingt es auf Grundlage der Gabentheorie Pfade abseits der herkömmlichen Wege zu erschließen. Ein erster Schritt ist mit dieser Arbeit getan.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich im Rahmen dieser Arbeit und darüber hinaus begleitet haben. Sowohl die positiven als auch die negativen Gebungen im Sinne der Gabentheorie nach Mauss (1997) haben mich bereichert und befähigt, die erforderlichen Anstrengungen zu leisten. Was ich erhalten habe, nahm ich bereitwillig an und versuchte es nach Kräften weiterzuentwickeln. Nun ist es an mir, das Erreichte der geneigten Leserin beziehungsweise dem geneigten Leser anzubieten. Ich hoffe, dass es angenommen wird und so die Chance entfaltet, weiterzirkuliert zu werden.

Götzis, Frühjahr 2019  
Martin Huchler

# Inhalt

<b>Vorwort</b> . . . . .	5
<b>1 Einführung und forschungsleitende Problemauffassung</b> . . . . .	9
1.1 Einleitung . . . . .	11
1.2 Gegenstand der Forschungsarbeit . . . . .	14
1.3 Erkenntnisinteresse . . . . .	14
1.4 Einleitende These . . . . .	15
1.5 Forschungsleitende Fragestellung . . . . .	16
1.6 Aufbau der Arbeit . . . . .	16
1.7 Methodisches Vorgehen . . . . .	17
<b>2 Die Gabe und ihre Mehrdimensionalität</b> . . . . .	20
2.1 Der Begriff der Gabe im interpretativen Definitionskontext . . . . .	22
2.2 Weiter-/Übergabe und Zirkulation zur Erhaltung der Gabe . . . . .	31
2.3 Gabe als Grundlage gesellschaftlicher Prosperität . . . . .	34
2.4 Akkulturation durch Zirkulation von Gaben . . . . .	39
2.5 Gesellschaftliche Prosperität abseits eines wirtschaftlichen Blickpunkts	46
2.6 Dankbarkeit . . . . .	53
2.7 Individuelle Freiheit . . . . .	54
2.8 Gabe als Aspekt sozialer Ungleichheit . . . . .	56
2.9 Zwischenfazit und überleitende Gedanken . . . . .	61
<b>3 Rekonstruktive Sozialforschung – Dokumentarische Methode</b> . . . . .	65
3.1 Datenerhebung . . . . .	66
3.2 Dokumentarische Methode . . . . .	72
3.3 Forscherrolle . . . . .	81
<b>4 Empirisch-rekonstruktive Ergebnisse</b> . . . . .	83
4.1 Gaben während der akademischen Bildung . . . . .	83
4.2 Interpretation und Ergebnissynthese . . . . .	138
4.3 Einflussfaktoren im Sinne der Gabentheorie . . . . .	143

<b>5 Zusammenfassung und Perspektiven</b> . . . . .	160
Transfer . . . . .	161
Systemerhalt . . . . .	162
Forschungsdiesiderat . . . . .	162
Ausblick . . . . .	165
Grenzen der Studie . . . . .	166
<b>Literatur</b> . . . . .	168
<b>Anhang</b> . . . . .	179



# 1 Einführung und forschungsleitende Problemauffassung

Mit dieser Arbeit werden Einflussfaktoren von Bildungsbiografien vor dem Hintergrund der Gabentheorie (Mauss 1997) analysiert. Die Basis bilden Theorieerkenntnisse der Erziehungswissenschaft mit interdisziplinären Bezügen zur Biografieforschung, der Soziologie und der Andragogik, die durch narrative Interviews vertieft werden.

Wir stehen als Menschheit vor immensen Herausforderungen. Die rasante Ausdehnung der gesellschaftlichen Produktion von Wohlstand wird begleitet von Problemen und Konflikten bei der Verteilung der damit verbundenen Risiken etwa in Bezug auf natürliche Ressourcen oder technologische Rationalisierungen (vgl. Beck 1986, S. 25). Dieser Umstand betrifft mittlerweile viele Bereiche des Lebens. Zu nennen sind hier etwa die negativen Folgen der Globalisierung, der Technologisierung, der sich abzeichnende Klimawandel und der Druck durch erkennbare Grenzen natürlicher Ressourcen. Bezieht man in diese Perspektive auch noch die Tatsache mit ein, dass zu diesen Themen bereits seit den 70er-Jahren des vorigen Jahrhunderts Diskussionen im Gang sind, wird deutlich, dass noch unzureichend Lösungsstrategien umgesetzt werden. Die bisherigen Maßnahmen bewirken keine Trendumkehr. Für die Entfaltung einer nachhaltigen Form der menschlichen Lebensweise und des gesellschaftlichen Miteinanders bedarf es visionärer Ideen und Konzepte (vgl. Sommer/Welzer 2017), die auf einem breiten Fundament der beteiligten Personen fußen. Ebenso entscheidend sind die Verbreitung und in weiterer Folge eine Übernahme der Visionen und Lösungsansätze durch Individuen und gesellschaftliche Gruppen (vgl. Meadows u. a. 2012, S. 271ff.).

Der Erfolg einer Gesellschaft hängt maßgeblich von der Organisation des Zusammenlebens in der Gemeinschaft ab. Dabei sind beide Pole, sowohl die Allgemeinheit als auch das Individuum, entscheidend. Dem Grad der Motivation und der Bereitschaft zur aktiven Teilhabe jedes Mitglieds kommt eine herausragende Bedeutung zu. Sie stellen das Fundament des sogenannten sozialen Kapitals dar und sind eine wichtige Ressource (vgl. Bourdieu 2005; 2012). Damit verbunden ist die Erkenntnis, dass die Förderung einer zukunftsfähigen Gesellschaft angesichts sozialer Ungleichheit (Kreckel 2004) vor immensen Herausforderungen steht. Diese Herausforderungen betreffen auch die Bereiche des lebenslangen Lernens (vgl. Klemm 2017(a), S. 270ff., Knowles 2007,

Siebert 2011, S. 26ff.), der Bildungsgerechtigkeit (vgl. Brake/Büchner 2012, Zeinz/Bergmüller-Hauptmann 2017, S. 36ff.) und der Inflation von Bildungszertifikaten (vgl. Kreckel 2011, S. 238ff., Müller/Pollak 2016, S. 345ff.).

Das bisherige Nichtgelingen der angestrebten Angleichung der Chancen für alle gesellschaftlichen Gruppen durch die sogenannte Bildungsoffensive scheint eine Tatsache zu sein (vgl. Beck 1986, S. 142/S. 243). Es stellt sich die Frage, wie inter- und intragenerationelle Austauschprozesse gestaltet werden können, um Partizipationsoptionen in einer Demokratie anwendbar zu machen. Damit einher geht die Frage der Weitergabe von in der Vergangenheit bewährten Informationen. Sie werden im Rahmen von Bildungsprozessen als tragfähiges und tradiertes Wissen in die Gegenwart überführt und bilden einen Gegenpol zum stärker wahrnehmbaren Nichtwissen (vgl. Trembl 2000, S. 250ff.).

Mit einer immer umfassenderen digitalen Speicherung von Daten geht ein über Generationen generierter Schatz an Erkenntnissen zusehends unter, denn die bloße Speicherung beinhaltet nicht das für eine Anwendung erforderliche Wissen. Ohne eine Gegenüberstellung von Erfahrungswerten und aktuellen Lösungsansätzen müssen Erfahrungen früherer Generationen durch die heutige und kommende Generation wiederholt werden (vgl. Dalferth 2011, S. 190f.).

Ein Weg zum Abgleich und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung ist ein Diskurs zwischen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungshorizonten (vgl. Beck 1986, S. 159). Erfahrung wird hier bewusst als Kontrast zu einem möglichen Vergleichshorizont durch Altersgruppen betont. Als relevant für diese Arbeit werden die reflektierte innergenerationale Momentaufnahme und anschließende Diskussion von Werten, Normen und Zielen (vgl. Lang-Wojtasik 2013, S. 28) in Bezug auf die akademische Ausbildung erachtet, auch um einer nachhaltigen Entwicklung für in diesem Feld Unterprivilegierte Vorschub zu leisten.

Insbesondere der geistige Besitz einer Gesellschaft prosperiert, wenn bestehende Erkenntnisse im Sinne der Gabentheorie zirkuliert und weiterentwickelt werden (vgl. Hyde 2008, S. 67). Im positiven Sinne ergibt sich dadurch eine Expansion von Wissen, Können und deren mannigfaltigen Unteraspekten. Dies kann ein Fundament bei der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft bilden. Es wird dabei auf die theoretische Grundlage des Globalen Lernens eingegangen. Diese beschreibt die vier Dimensionen Raum, Wissen, Zeit und soziales Gefüge und verweist somit auf die Vielschichtigkeit dieser

Thematik (vgl. Treml 2000, S. 250). Hiervon ausgehend wird eine theoretische Basis für einen Austausch geschaffen.

In weiterer Folge können sich Personen mit Erfahrung und solche, denen diese Erfahrung bei ihrer individuellen Entwicklung behilflich sein kann, miteinander verbinden. Grundlage für dieses Ziel ist eine humanistische Grundhaltung. Der Menschheit wird ein Potenzial zugeschrieben, Problemlagen zu erkennen, zu erörtern sowie Lösungsansätze zu erarbeiten und umzusetzen (vgl. Meadows u. a. 2012, S. 291). Schlussendlich soll dies die kommenden Generationen zu einer prosperierenden, gesellschaftspolitischen Entwicklung anleiten und zudem einen Ausgleich für Effekte gesellschaftlicher Individualisierung (vgl. Wohlrab-Sahr 1997, S. 34) schaffen. Die Individualisierung erhöht aus Sicht der Betroffenen die Abhängigkeit und die Beeinflussbarkeit mittels marktwirtschaftlich gesteuerter Ressourcen (vgl. Beck 1986, S. 212).

## 1.1 Einleitung

Das vorrangige Ziel dieser Arbeit ist es, die Gabentheorie (Mauss 1997) im Bereich der Forschung zur Bildungsungleichheit (Becker/Lauterbach 2016, Krüger u. a. 2011) als ergänzende theoretische Grundlage einzuführen. Die Beschäftigung mit den ursprünglich von Mauss beschriebenen Wirkmechanismen beim Austausch von Gaben (vgl. Hyde 2008, S. 196f.) soll auf ein neues Feld, die akademische Ausbildung, übertragen werden.

Mit der Untersuchung der Theorie zur Gabe und der Gabenökonomie im Sinne von Mauss (1997), Hyde (2008) und Caillé (2008) wird zunächst ein Zugriff auf das Selbstverständnis, die Methodik und die als Fundament dienende Philosophie der Autoren erlangt. Dabei wird auf die spezifische Anwendung der Erkenntnisse fokussiert (vgl. Treml 1996, S. 133).

In der Einführung werden auf Basis der theoretischen Ebene Begriffe, Entwürfe und Annahmen zu den Themenfeldern Sozialkapital (Bourdieu 2005; 2012, Putnam/Goss 2001), Gabe (Därmann 2010, Ehalt 2000) sowie Einflussfaktoren auf Bildungsbiografien in Hinblick auf formelle und informelle Lernprozesse (vgl. Schreiber 2017, S. 31) innerhalb akademischer Ausbildung sondiert und diskutiert. Besonderes Augenmerk wird auf die Folgewirkungen der sogenannten „inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit“ (Rieß 2010, S. 15) gelegt. Mit einer derart erweiterten Perspektive wird der Versuch unternommen, die Gabentheorie als einen Lösungsansatz im Diskurs um soziale Gerechtigkeit zu positionieren. Wie aufgezeigt wird, können dabei Barrieren in Bildungs- und Ausbildungsprozessen abgebaut werden, die in einer Zuge-

hörigkeit zu einem akademischen oder nichtakademischen Bildungsmilieu begründet liegen (vgl. Beck 1986, S. 211, Müller/Pollak 2016, S. 345ff., Zeinz/Bergmüller-Hauptmann 2017, S. 38).

Diese werden in weiterer Folge in Verbindung mit der Theorie zur sogenannten Gabenökonomie (Mauss 1997, Caillé 2008), der Gemeinwohlökonomie (Felber 2012, Trenkwaldler-Egger 2016) und der Postwachstumsökonomie (Jackson 2012, Paech 2013) gesetzt. Dabei rückt auch in den Fokus, dass eine Beibehaltung beziehungsweise ein weiterer Ausbau der aktuellen und nicht an Nachhaltigkeit orientierten Lebensweise sowie des damit verbundenen Wirtschaftsmodells nicht ohne gravierende Verwerfungen innerhalb der Gesellschaft möglich erscheint (vgl. Beck 1986, S. 25ff.). Besonders vordringlich wird dies, wenn Gesellschaft überregional als Weltgesellschaft verstanden wird (vgl. Lang-Wojtasik 2017; 2013). Des Weiteren stellt sich dies auch in Bezug auf ökologische sowie ökonomische Aspekte als unverantwortbar dar (vgl. Rieß 2010, S. 15).

Zur Vertiefung wurden im empirischen Teil dieser Arbeit zwölf narrative Interviews (vgl. Bierhoff/Petermann 2014, S. 155f.) durchgeführt. Die Analyse der so generierten Daten erfolgte anschließend mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007, Nohl 2012). Daraus wurden Typen (Nohl 2013) beziehungsweise Typologien abgeleitet, die als theoretisches Fundament für weitere Studien dienen können.

Aberundet wird die vorliegende Arbeit durch eine Interpretation und Synthese der Erkenntnisse. Dies mündet in einen Diskurs über Chancen und Grenzen für mögliche weitere Forschungen und Konsequenzen für die angewandte Methodik.

Die Fragestellung dieser Arbeit zielt darauf ab, Gabe einerseits als eine Basis für Lösungsansätze in Bezug auf die Tendenz zur Verschiebung der gesellschaftlichen Altersstruktur und die damit einhergehende Verteilung der staatlichen Mittel zu erarbeiten. Andererseits soll ein Ausgleich für Effekte der Individualisierung, wie etwa die Veränderung sozialer Bindungen (vgl. Beck/Sopp 1997, S. 10) und die zunehmende Bedeutung von Bildung für eine gesellschaftliche Anschlussfähigkeit (vgl. Beck 1986, S. 214; S. 244ff., Müller/Pollak 2016, S. 383f., Pfeiffer 2011, S. 41), auf Basis der Gabentheorie erarbeitet werden.

Durchaus kritisch wird dabei die Position beleuchtet, dass „die Schule Heranwachsende für Gesellschaft (re)produziert“ (Lang-Wojtasik 2013, S. 17). Dies impliziert zwar einerseits eine Hoffnung auf Teilhabe und sozialen Wandel, stellt aber andererseits in der Praxis vielfach eine Festschreibung und Fest-

setzung der Lernenden auf einem bestimmten Niveau der Bildungsabschlüsse dar. Von Bedeutung ist hierbei auch, dass selbst bei einer Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus die Differenzen zu den privilegierten Bildungseliten erhalten bleiben (vgl. Beck 1986, S. 142).

Ein simples Input-Output-Modell kann somit im Bildungssystem vor allem in Bezug auf finanzielle Ressourcen durchaus kritisch betrachtet werden. Eine Erhöhung der Mittel festigt das bestehende System, blockiert jedoch gleichzeitig eine gewünschte gesellschaftliche Weiterentwicklung im Sinne eines egalitären Anspruchs (vgl. Antweiler 2003, S. 21). Aus dieser Perspektive erscheint somit Geld als ein wenig wirkungsmächtiges Instrument in puncto Abbau von Barrieren und umso effizienter für den Erhalt der bestehenden Strukturen.

Ein Pfeiler dieser Arbeit ist der Diskurs um Nachhaltigkeit. Hierbei wird der Versuch unternommen, Formen von Ökonomie in einer sich abzeichnenden Postwachstumsphase (Paech 2013) zu entwickeln. Diese Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass Aspekte wie Gemeinwohl und Freiwilligenengagement (Felber 2012) wieder stärker in den Fokus genommen werden. Ein Unteraspekt ist dabei der Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit (vgl. Beck 1986, S. 243f., Becker 2011, S. 232f.). In dieser Arbeit wird dieser Begriff vor allem in zwei Dimensionen betrachtet. Eine Dimension ist die Vorstellung, dass individuelle Bildung zu einer positiven Entwicklung der Gesellschaft beitragen kann und so einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit leistet (vgl. Becker/Lauterbach 2016(a), S. 3ff.). Zum anderen wird auf eine Untersuchung abgezielt, nach welchen Mustern und Regeln Ausbildung und allgemein Bildung den Mitgliedern der Gesellschaft zugänglich gemacht werden (Kreckel 2011, S. 237ff., Krüger u. a. 2011, Zeinz/Bergmüller-Hauptmann 2017). Es wird hierbei auf den breiter gefassten Gesellschaftsbegriff, der sogenannten Weltgesellschaft (Wittmann 2017, S. 401ff.), Bezug genommen.

Angesichts einer stetig zunehmenden Vielfalt an Optionen erscheint es umso schwerer, sich begründet auf eine persönliche Position festzulegen und davon ausgehend Handlungen zu setzen. Bildungstheoretisch kommt hier noch erschwerend hinzu, dass „im Moment der Generierung von Wissen auch die Bedeutung des Nichtwissens in den Blick kommt, das immer umfassender ist als das selektive Wissen“ (Lang-Wojtasik 2013, S. 19).

Diese Arbeit soll den angesprochenen Personen – akademisch Ausgebildeten und Auszubildenden – helfen, sich anhand einer fundierten Grundlage für mögliche weitere Schritte im gegenseitigen Austausch entscheiden zu können. Sie sollen so durch die aufgezeigten Optionen und Handlungsalternativen befähigt werden, die Gesellschaft als wandlungsfähig wahrzunehmen und sich

als mögliche Akteure eines anzustrebenden sozialen Wandels zu begreifen. Dies erscheint besonders aus dem Blickwinkel der Gabentheorie als Kernstück. Demnach haben Gaben, die nicht zirkuliert werden, negative Auswirkungen auf die beteiligten Personen, sowohl auf die Geberinnen und Geber als auch auf die empfangenden Personen. Eine nicht übergebene Gabe wird zur Belastung. Die natürliche Lebenszeit von Menschen spielt dabei ebenso eine Rolle. Allgemeiner ausgedrückt kann die Vergänglichkeit von Möglichkeiten eine Begrenzung darstellen, um sich von der „Bürde“ oder „Verpflichtung“ von etwas vorher Empfangenem zu befreien und die Verantwortung dafür weiterzureichen (vgl. Krebs 2004, S. 33).

Im Folgenden wird der empirische Teil dieser Arbeit präsentiert. Eingangs werden die erkenntnisleitenden Grundlagen theoriebasiert vorgestellt. In weiterer Folge wird die konkrete Anwendung anhand der einzelnen Verfahrensschritte nachgezeichnet.

## 1.2 Gegenstand der Forschungsarbeit

Studierende der ersten Generation (vgl. Lange-Vester 2016, S. 143), also Menschen aus einem nicht akademischen Milieu, die im Laufe ihres Lebens Angebote der akademischen Bildung konsumiert und die schließlich promoviert haben, stehen im Fokus dieser Arbeit.

Es wird eine theoretische Basis geschaffen, die es in weiterer Folge ermöglichen soll, als Gabe im Sinne von Mauss (1997) aufgefasste persönliche Unterstützungen vor und während der Ausbildung, zum Wohle von Individuen und der Gemeinschaft, weiterzugeben.<sup>1</sup> Letztlich kann und soll dies unsere Gesellschaft inter- und intragenerational zu einem höheren Bewusstsein in Bezug auf das Gemeinwohl führen. In anderen Worten soll damit die sogenannte „soziale Dimension“ (Rieß 2010, S. 36) ausgebaut und so eine nachhaltige Entwicklung im Sinne eines Abbaus von Bildungsungleichheit (Becker/Lauterbach 2016) unterstützt werden.

## 1.3 Erkenntnisinteresse

In der Zirkulation von Gaben liegt ein wichtiger Schlüssel gesellschaftlicher Prosperität. Mit dieser Erkenntnis lässt sich der Untersuchungsgegenstand

---

1 Im positiven Sinne ergibt sich so eine Expansion von Wissen, Können und deren mannigfaltigen Unterասpekten in Form einer Spirale.

dieser Arbeit kennzeichnen. Ziel ist es demnach, eine positive gesellschaftliche Entwicklung durch die Erschließung und Wiederentdeckung der Ökonomie der Gabe zu fördern (vgl. Hyde 2008, S. 107ff.). Dies bedeutet, ihre Grundzüge in diesem Kontext herauszuarbeiten und Schlussfolgerungen für das Verständnis gesellschaftlicher Wirklichkeit zu erörtern.

Auf Basis der sogenannten Gabentheorie wurden Interviews durchgeführt und daraus abgeleitet Grundlagen für ein Konzept entwickelt. Dabei stand der mögliche Wunsch zur Weitergabe einer ehemals empfangenen Gebung<sup>2</sup> im Fokus.<sup>3</sup> Parallel dazu wurde versucht, den individuellen Grad der Beteiligung möglichst offenzuhalten. Dies betraf beispielsweise die zeitliche und inhaltliche Freiheit, die Intensität und Form des Engagements.

Es ist nicht primäres Ziel, das Phänomen der Gabe zu erklären oder die Theorie nach Mauss (1997) um weitere Aspekte zu vertiefen. Vielmehr soll in einer sachgerechten Auseinandersetzung untersucht werden, welche Chancen sich daraus für den Bereich der akademischen Bildung ableiten lassen (Bourdieu 1971). Sie soll als Spur dienen, um einen Weg für die Vertiefung der Kommunikation zwischen akademisch Gebildeten und Auszubildenden zu eröffnen (vgl. Lange-Vester 2016, S. 159f., Bülow-Schramm 2016, S. 64).

## 1.4 Einleitende These

Es wird die These vertreten, dass Menschen während ihrer akademischen Ausbildung Förderliches und Hinderliches erhalten, wahrnehmen und in ihre

- 
- 2 Eine detaillierte Unterscheidung der Begriffe Gebung und Gabe erfolgt in Kapitel 2. Dabei stellt eine Gebung etwas von einer an eine andere Person Übergebenes dar. Gabe beschreibt im Kontext dieser Arbeit einen Zirkulationsprozess.
  - 3 Als ein Beispiel dient das Modell der Anonymen Alkoholiker (AA). Bei den AA wird weltweit dezentral durch die jeweiligen Ortsgruppen ein Angebot ermöglicht. Die organisatorischen Aspekte wie die Bereitstellung der Räumlichkeit, Literatur und eventuell einer Bewirtung werden autonom durch die Teilsektionen gewährleistet. Die Basis bilden lediglich ein zwölf Punkte umfassender Regelkatalog und eine Geisteshaltung im Sinne der Zirkulation der Gabe: „Mir wurde geholfen, also helfe ich.“ (Anonyme Alkoholiker Interessengemeinschaft 2017) Ein zweites Beispiel stellt die internetbasierte Plattform „Respekt.net“ dar. Die Mitglieder dieser als Verein organisierten Institution wollen Menschen mit Ideen und Personen, die diese unterstützen, verbinden. Sie wollen nach eigener Angabe zu einer Verbesserung der Welt beitragen. (respekt.net 2017)

Bildungsbiografie integrieren. Dabei ist es bedeutsam, dass die Bewertung von Empfangenem und dessen Einsatz für die weitere Entwicklung von der sozialräumlichen Positionierung abhängen. Je nach Sozialisation, etwa in einem bildungsfernen Milieu, entsteht ein Bedarf zur Adaption vertrauter Handlungsdispositionen (vgl. Emmerich u. a. 2016, S. 75).

In weiterer Folge können durch Reflexionsprozesse Evaluiertes und möglicherweise Weiterentwickeltes an Dritte weitergereicht werden. Diese werden so in ihrer persönlichen Entwicklung gefördert. Es konnte zum jetzigen Zeitpunkt keine Arbeit eruiert werden, die akademische Bildungsprozesse vor dem Hintergrund der Gabentheorie (Mauss 1997) untersucht.

## **1.5 Forschungsleitende Fragestellung**

Die leitende Frage war, was akademisch ausgebildete Menschen veranlasst, Ideelles und Materielles an Auszubildende weiterzugeben, und wie dies gefördert werden kann.

Die Grundidee zu diesem Promotionsprojekt entstand auf Grundlage von Erkenntnissen, die im Rahmen einer Masterthesis im Fachbereich Andragogik durch den Verfasser gewonnen wurden (Huchler 2015). Eine Kernthese, die sich daraus ableitet, lautet, dass Bildung ein aktives und selbstbestimmtes „Hochaltern“ (Huchler 2015, S. 53) fördern kann und dass diesbezügliches Wissen im Sinne einer Ressource inter- und intragenerationell weitergereicht werden kann (vgl. Rieß 2010, S. 45).

Durch die Annahme, dass besonders der Bildungshintergrund in der Herkunftsfamilie einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des positiven Abschlusses eines Studiums hat (vgl. Becker 2011, S. 225), leitet sich die Hauptfrage der vorliegenden Arbeit ab: Was unterstützt Studierende ohne einen akademischen Hintergrund in einem akademischen Bildungsprozess? Kombiniert wurde diese Thematik mit der Gabentheorie nach Mauss (1997).

## **1.6 Aufbau der Arbeit**

Auf Grundlage der Analyse der Theorie zur Gabe und zur Gabenökonomie im Sinne von Mauss (1997) und weiteren Theorieaspekten, wie etwa dem Sozialkapital (Bourdieu 2005; 2012), wurde ein theoriebasiertes Fundament für diese Arbeit entwickelt.



Darauf aufbauend wurden narrative Interviews (vgl. Bierhoff/Petermann 2014, S. 155f.) durchgeführt. Hierbei lag der Hauptfokus auf der Frage nach möglichen Aspekten aus der Gabentheorie und deren Einflüssen auf die beteiligten Personen während einer akademischen Ausbildung.

Bei den zwölf Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern handelt es sich jeweils um Personen, die im Laufe ihres Lebens zumindest eine akademische Ausbildung absolviert haben. Die Interviews zielten auf Begriffe wie Gebung und Gabe sowie Gegebenheiten in der individuellen Bildungsbiografie ab, die im Sinne der Gabentheorie deutbar sind (vgl. Mayer 2009, S. 37f.). Als zusätzliches Kriterium wurde bei der Auswahl der Interviewten auch noch das Ausbildungsniveau der ehemals Erziehungsberechtigten berücksichtigt. Sie haben keine akademische Ausbildung absolviert. Es handelt sich bei den Interviewten also um sogenannte Studierende der ersten Generation (vgl. Lange-Vester 2016, S. 143).

Diese Eingrenzung zielte auf eine Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen dem Ausbildungsniveau der Elterngeneration und dem zu erwartenden Ausbildungsniveau der ihr folgenden Generation ab (vgl. Becker 2011, S. 225).

## 1.7 Methodisches Vorgehen

Ausgehend von diesem Standpunkt wurden anhand einer offenen Forschungsfrage zwölf narrative Interviews durchgeführt. Es wurde beabsichtigt, auf diese Weise einen Zugriff auf die individuelle Interpretation der jeweiligen Biografie und möglicher Einflussfaktoren zu erlangen. Aus der Perspektive der Interviewten sollten Sinnzusammenhänge offenkundig werden (Atteslander 2010, Lamnek 2010, Nohl 2012; 2013).

Der Gesprächsverlauf wurde zwar in Bezug auf das Kernthema Gabe gesteuert, gleichzeitig den Befragten aber auch die Möglichkeit zugestanden, möglichst frei über ihre Assoziationen zu sprechen und weitgehend ohne Einschränkungen zu ihren Erfahrungen in ihrer persönlichen Bildungsbiografie Stellung zu beziehen. Ein weiterer Beweggrund für die Wahl narrativer Interviews (vgl. Sackmann 2013, S. 70) liegt in der Absicht begründet, im Prozess der Analyse mittels der Dokumentarischen Methode (Nohl 2012) subjektive Relevanzsetzungen und Wechselwirkungen des ehemals realen Erlebens und der nachträglichen Deutung herauszuarbeiten.

Im Zuge der Verarbeitung der generierten Daten wurde die Berücksichtigung der familialen und sozialen Situation der interviewten Person während

der ursprünglichen Bildungsprozesse für die Objektivierung als entscheidend erachtet (vgl. Atteslander 2010, S. 7). Die unter dem Begriff Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger subsummierten Individuen sind innerhalb der Großgruppe heterogen (vgl. Lange-Vester 2016, S. 149ff.). Um diesen Umstand angemessen zu berücksichtigen, wurden ergänzend zu den Interviews biografische Daten, etwa der individuelle Ausbildungsweg der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, schriftlich erhoben.<sup>4</sup>

Diese Daten wurden anschließend mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007, Nohl 2012) ausgewertet. Es ging hier also um Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen, die mithilfe eines qualitativen Zugangs erforscht wurden.

Der Verfasser dieser Arbeit vertritt die Position, dass es ohne Unterstützungen kaum möglich ist, ein akademisches Studium zu absolvieren. In diesem Zusammenhang stellt bereits die Sozialisation in der Kindheit und Jugend erste Weichen. Beispielsweise fällt das Erlernen der Kulturtechniken in diese Lebensphase. Spätestens mit dem Eintritt in ein Studium ist das lernende Individuum abhängig von zusätzlichen finanziellen, sozialen und ideellen Zuwendungen. Zu nennen sind hier etwa die Finanzierung des Studiums oder der Austausch mit anderen Studierenden, Dozierenden und weiteren am Studium beteiligten Personen (vgl. Krüger u. a. 2011).

Aber auch außerhalb des unmittelbaren Studienbetriebs können persönliche Kontakte einen Ausgleich und Perspektivenwechsel ermöglichen. Dies verweist auf einen weniger beachteten Effekt der aktuell durchwegs als positiv konnotierten Individualisierung. Dabei gilt es zu beachten, dass Individualisierung an sich zwar nicht als problematisch aufgefasst werden muss. Sie ist in Teilen aber Ausdruck von Problemlagen, die sich kontinuierlich wandeln und anschließend eine andere Form finden (vgl. Beck/Sopp 1997, S. 13). Sie stellt sich beispielsweise ohne eine Sozialisation in einem akademischen Umfeld beziehungsweise einer Familie mit entsprechend ausgebildeten Mitgliedern als Nachteil dar, wenn die Bildungsbiografie ein hochschulisches Niveau erreicht (vgl. Beck 1986, S. 211ff., Becker/Lauterbach 2016). Es fehlt an einer entsprechenden Ressource, über welche die Mitglieder der Vergleichsgruppe, also jene, die mit einem solchen Hintergrund und Umfeld sozialisiert wurden, verfügen (vgl. Egloff 2010, S. 148f., Krüger u. a. 2011).

Für die erfolgreiche Überwindung traditioneller Abhängigkeiten bedarf es einer Kompensation, etwa durch öffentliche Institutionen und außerfamiliäre Beziehungen (vgl. Müller-Benedict 2016, S. 424ff.). Das aus seinen bisherigen

---

4 Abb. 2: Formular personenbezogene Daten

persönlichen Banden befreite Individuum benötigt und sucht Halt in einem anderen, abstrakteren Geflecht. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass es in seiner theoretischen Grundlage auf einem rechtlich festgeschriebenen und überprüfbareren Fundament ruht und somit diskriminierende Einflüsse reduziert (vgl. Beck/Sopp 1997, S. 14f.). Dennoch verbleibt die Person in einem Abhängigkeitsverhältnis und somit in seiner Freiheit beschränkt (vgl. Wohlrab-Sahr 1997, S. 24).

Der Ausbau des Sozialstaats und seiner Institutionen erscheint als ein Schritt hin zu mehr sozialer Gleichberechtigung. Eine umfängliche Überwindung spezifischer gesellschaftlicher und insbesondere individueller Gegebenheiten bleibt aber unerreicht (vgl. Becker/Schuchart 2016, S. 462ff., Berger 1997, S. 82).

Gerade auf diesen Kritikpunkt geht diese Arbeit ein, indem sie auf Grundlage der Theorie der Gabe (Mauss 1997) alternative Ansätze erschließt. Neben den bisherigen Perspektiven, den individuellen sozialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen sowie den sozialstaatlichen Institutionen, soll ein drittes Standbein etabliert werden. Dieses fußt teilweise auf Aspekten der Erstgenannten, bleibt jedoch nicht auf diese beschränkt.