

Biografische Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter

Eine qualitative Analyse

Stefanie Bauer



University
of Bamberg
Press

27 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 27



Biografische Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter

Eine qualitative Analyse

von Stefanie Bauer



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.
Gutachterin: Prof. Dr. Julia Franz
Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug
Tag der mündlichen Prüfung: 07.02.2018

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Larissa Günther
Umschlagbild: Shotshop.com

© University of Bamberg Press Bamberg 2018
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-8674
ISBN: 978-3-86309-561-1 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-562-8 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-514362
DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-51436>

Danksagung

Das Verfassen einer Dissertation kommt ohne die Unterstützung zahlreicher Menschen, die den Prozess begleiten, nicht zustande. In dieser Phase wurde ich von einer ganzen Reihe von Personen unterstützt, denen ich meinen Dank aussprechen möchte.

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Bereitschaft meiner Interviewpartnerinnen, die mir tiefe Einblicke in ihre Lebenswelt gegeben haben, nicht möglich gewesen. Herr Prof. Dr. Walter Bender hat mir die Dissertation ermöglicht und bis zu seinem Ruhestand konstruktiv begleitet. Schließlich hat meine Doktormutter, Frau Prof. Dr. Julia Franz, meine Betreuung in der Endphase übernommen. Ihre differenzierten Anmerkungen und kritischen Betrachtungen, vor allem aber ihr moralischer Beistand haben mir die Motivation zur Vollendung meiner Dissertation gegeben. Darüber hinaus hat sich Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug bereit erklärt, die Zweitbetreuung zu übernehmen und mich stets in meinem Forschungsprozess motiviert.

In den unterschiedlichen Stadien der Arbeit haben mich aber auch weitere Menschen begleitet. Frau Prof. Dr. Braches-Chyrek hat mich stets ermuntert und Aspekte der Arbeit konstruktiv-kritisch diskutiert. Frau Dr. Monika Rapold hat mich beim Korrekturlesen unterstützt sowie in schwierigen Phasen der Dissertation. Frau Dr. Dehdarian hat mir im Verlauf des Promotionsverfahrens immer wieder geduldig zahlreiche Fragen beantwortet. Schließlich hat mich Frau Birgit Dechert und das Team der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung immer wieder motiviert und ermutigt.

Die vorliegende Arbeit wäre aber auch ohne den Rückhalt und das Verständnis meines Freundeskreises und meiner Familie, die mich in schwierigen Phasen mit viel Geduld aufgefangen haben, nicht möglich gewesen.

Ihnen allen möchte ich von Herzen danken!

Bamberg im Dezember 2017

Stefanie Bauer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
1.1. Problemdarstellung.....	9
1.2. Alleinerziehende Mütter.....	10
1.3. Aufbau der Arbeit.....	11
2. Thematischer Kontext	13
2.1. Erkenntnisse zur Situation von alleinerziehenden Müttern	13
2.1.1. Zur Auseinandersetzung mit dem Begriff „Alleinerziehende“	13
2.1.2. Verbreitung von alleinerziehenden Familienformen.....	15
2.1.3. Entstehungsgründe für die Situation des Alleinerziehens	16
2.1.4. Zur Geschlechtsspezifität der Lebensphase alleinerziehend.....	17
2.1.5. Erwerbstätigkeit und finanzielle Lage von Alleinerziehenden	20
2.1.6. Zur Weiterbildung alleinerziehender Mütter	21
2.1.7. Gesundheitliche Belastungen und Ressourcen	23
2.1.8. Möglichkeiten der Unterstützung	25
2.1.9. Zusammenfassung	27
2.2. Biografisches Lernen als Forschungsfeld.....	27
2.2.1. Biografieforschung	27
2.2.2. Biografisches Lernen	29
2.2.3. Biografisches Lernen im Kontext der Pluralisierung von Lebensformen.....	31
2.2.4. Zusammenfassung	32
2.3. Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfrage	32
3. Forschungsdesign der empirischen Untersuchung	34
3.1. Methodologische Begründungen.....	34
3.2. Darstellung des qualitativen Forschungsdesigns	36
3.2.1. Leitfadengestützte Interviews mit narrativen Anteilen	37
3.2.2. Das Sample der Studie	40
3.2.3. Datenauswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse	44
3.3. Reflexion des Forschungsprozesses	55
4. Darstellung der Ergebnisse	57
4.1. Kurzporträts.....	57
4.2. Zur Kategorie Herausforderungen.....	66

4.2.1. Herausforderungen finanzieller Art.....	67
4.2.2. Doppelbelastung: Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienarbeit	70
4.2.3. Herausforderungen bei Arbeitslosigkeit	74
4.2.4. Rolle des Vaters der Kinder/des Kindes bei der Erziehung	76
4.2.5. Alleinsein im Prozess der Erziehung	80
4.2.6. Zusammenfassung	82
4.3. Wahrnehmung und Deutung der eigenen Situation – Ambivalenz und positive Bilanzierung.....	83
4.3.1. Deutung und Analyse des eigenen Selbstbildes	84
4.3.1.1. Positives Selbstbild.....	85
4.3.1.2. Negative Selbstzuschreibung	86
4.3.2. Beziehung zu eigenen Kindern.....	94
4.3.3. Positive Bilanzierung der eigenen Entwicklung als strategischer Umgang mit Ambivalenz.....	98
4.3.3.1. Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit	99
4.3.3.2. Persönliche Vorteile	100
4.3.3.3. Persönliche Entwicklung	102
4.3.4. Zwischenfazit	104
4.4. Lernprozesse und -erfahrungen der Alleinerziehenden	105
4.4.1. Arten und Formen des Lernens	106
4.4.1.1. Lernen als Entwicklung	106
4.4.1.2. Intentionale Lernformen als Wissenserwerb.....	109
4.4.1.3. Soziales Lernen	113
4.4.2. Lernanlässe.....	120
4.4.2.1. Alleinerziehen	120
4.4.2.2. Krisenerfahrungen.....	123
4.4.2.3. Berufliche Herausforderungen als Lernanlass	124
4.4.2.4. Zur Bedeutung der Reflexion von Lernanlässen	126
4.4.3. Zwischenfazit	127
4.5. Möglichkeiten der Unterstützung.....	128
4.5.1. Soziales Netz: Entlastung durch Unterstützung – Belastung durch Abhängigkeiten	129
4.5.2. Vater der gemeinsamen Kinder	133
4.5.3. Unterstützung durch Institutionen: Professionelle Hilfe.....	134
4.5.4. Zwischenfazit	141
4.6. Zusammenfassende Darstellung der empirischen Studie: Relevante Ergebnisse	142

5. Transitionen als Lernfeld: transformative biografische Lernprozesse bei alleinerziehenden Frauen	145
5.1. Zum Prozess des Transfers.....	149
5.2. Auslöser für Transformationsprozesse	159
5.3. Unterschiedliche Dimensionen von Lernen.....	164
5.4. Reflexives Lernen	168
5.5. Zusammenfassung	172
6. Schlusszusammenfassung und Ausblick	173
6.1. Anregungen für die Praxis	174
6.2. Anregung für Forschungen.....	176
Literaturverzeichnis	179

1. Einleitung

Welche Lern- und Bildungserfahrungen beschreiben alleinerziehende Mütter in der Reflexion dieser eigenen biografischen Übergangsphase? Welche Herausforderungen sind mit dieser Phase verbunden und wie werden diese gegebenenfalls durch Bildungs- und Lernerfahrungen bewältigt? Das sind die Themen der vorliegenden empirischen Untersuchung. Einführend wird zunächst in einer Problemdarstellung begründet, warum dieses Thema im Kontext der Erwachsenenbildung relevant erscheint, bevor im Anschluss kurz auf die Lage der untersuchten Zielgruppe alleinerziehender Mütter eingegangen und schließlich der Aufbau der Arbeit skizziert wird.

1.1. Problemdarstellung

Die Erwachsenenbildung beschreibt ein Praxisfeld, das zum einen explizit als institutionalisierter Bereich etabliert erscheint und hier über eine plurale Träger- und Anbieterstruktur allgemeinbildende und berufsbezogene Inhalte für erwachsene Menschen anbietet. Zum zweiten beschreibt Erwachsenenbildung aber auch eine implizite – also nicht institutionalisierte – Bildungsmöglichkeit erwachsener Menschen (Wittpoth, 2013). Dieses Lernen außerhalb formaler Qualifizierungs- und Bildungsprozesse, also non-formales und informelles Lernen, gewinnt im bildungspolitischen Diskurs der Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung (Annen, Dietzen, Gutschow & Schreiber, 2012, S. 1). Zum einen wird beispielsweise in aktuellen Studien zur Weiterbildungsteilnahme deutlich, dass Menschen der informellen Bildung einen hohen Wert zuschreiben (Kuwan & Seidel, 2013, S. 269). Zum anderen kann argumentiert werden, dass gerade im Kontext der Diskussionen um biografische und transformative Lernprozesse (vgl. z.B. Mezirow, 1997b; Gremmler-Fuhr, 2006; Arnold, 2001b) informelle Bildungsprozesse an Bedeutung gewinnen.

Dieser Bedeutungszugewinn lässt sich auch darauf zurückführen, dass durch gesellschaftliche und soziale Wandlungsprozesse sogenannte „Normalbiografien“ zunehmend aufweichen und Lebensverläufe sich heute durch plurale Gestaltungsformen auszeichnen. Durch diesen Prozess der Entgrenzung und Pluralisierung werden die einzelnen Individuen immer stärker gefordert, ihre alltägliche Lebensführung eigenverantwortlich zu gestalten. Die Subjekte „(...) selbst werden für ihren beruflichen Erfolg, ihr Weiterkommen und ihr individuelles Glück verantwortlich gemacht“ (Lerch, 2016, S. 2).

Der Umgang mit dieser Entgrenzung erfordert vom Einzelnen entsprechende Fähigkeiten, um sich selbst zu steuern und einzelne Lebensbereiche zu verwalten (Lerch, 2016). Zudem führt die durch den Strukturwandel moderner Gesellschaften verursachte Individualisierung von Lebensläufen zu Veränderungen der Ge-

staltung von vermehrt auftretenden und als unsicher charakterisierten Übergängen in der Biografie. Neben der Bewältigung von Übergängen und daraus entstehenden Lernprozessen kommen außerdem auch biografische Transitionen stärker in den Blick (Hof, 2013, S. 394).

Es kann nun davon ausgegangen werden, dass alleinerziehende Frauen innerhalb ihrer Biografie deutlich ausgeprägte Übergänge bzw. Transitionen durchleben. Die Bewältigung dieser Übergänge stellt theoretisch betrachtet einen Anlass für biografische Lern- und Bildungsprozesse dar.

Vor diesem Hintergrund wurden in dieser Forschungsarbeit alleinerziehende Mütter in den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt, die im Folgenden als Zielgruppe der Untersuchung genauer in den Blick genommen werden.

1.2. Alleinerziehende Mütter

Alleinerziehende Mutter sind längst keine Ausnahmeerscheinung mehr. Seit den 70er Jahren findet sowohl in Deutschland und in den westlichen Industrienationen ein spürbarer Wandel von Familienformen, Ehe und Elternschaft statt. Diese sogenannte Pluralisierung der Lebensformen zeigt sich besonders in der Zunahme von Ein-Personen-Haushalten und dem Verschwinden der traditionellen Familienform (vgl. Höhn & Dorbritz, 1995; Klein, 1999; Hammer, 2002a; Wagner, 2008; Nave-Herz, 2009).

In Deutschland leben in 20 Prozent der Familien Kinder entweder nur mit der Mutter oder nur mit dem Vater zusammen. Dabei ist die Tendenz steigend: zwischen 1996 und 2014 hat sich die Anzahl der Alleinerziehenden von 1,3 Millionen auf gut 1,6 Millionen erhöht (Statistisches Bundesamt, 2016). Auch die Debatte um fehlende Kinderbetreuungseinrichtungsplätze sowie um das Betreuungsgeld begründet die Notwendigkeit, sich mit dieser Personengruppe auseinander zu setzen. Auf europäischer Ebene geraten Alleinerziehende ebenfalls in den politischen Fokus: So forderte das Europäische Parlament mit seiner Entscheidung vom 25. Oktober 2011 die EU-Mitgliedstaaten auf, die Situation Alleinerziehender zu verbessern. Durch die Unterstützung der Ein-Elternfamilien erhofft sich die Sozial- und Familienpolitik vor allem die Entschärfung der finanziellen Situation der Betroffenen. Denn jedes zweite Kind in Deutschland, das auf Grundsicherungsleistungen angewiesen ist, wächst nicht in „traditionellen“ Paarfamilien, sondern in Alleinerziehenden-Haushalten auf. Ein-Eltern-Familien sind in allen Bundesländern besonders stark von Armut betroffen. Außerdem beziehen sie fünfmal so häufig wie Paarfamilien Hartz-IV, was zum Teil mit erheblichen Risiken für die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder verbunden ist (Lenze, 2014, S. 7).

Trotz der Veränderungen, welche diese Familienform bis in die heutige Zeit durchlaufen hat, ist ein Umstand seit Jahrhunderten immer gleichgeblieben: Alleinerziehen ist bis heute eine typisch weibliche Lebensform (Dernbach, 2010). In

neun von zehn Fällen ist das alleinerziehende Elternteil die Mutter (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 14). Die Lebensform, oder eher Lebensphase alleinerziehend wird bis heute - aus sozialpolitischer Sicht - tendenziell als belastend, risikoreich und prekär beschrieben (vgl. Hammer, 2002a; Erler & Sterzing, 2004; Joosten & Meschede, 2007; Zabel, 2011). Seine Kinder allein zu erziehen wird, allen gesellschaftlichen Wandel zum Trotz, noch immer als Abweichung der als Norm geltenden traditionellen Familienformen aufgefasst (Rinken, 2010, S. 14). Alleinerziehende werden zudem in der Öffentlichkeit bzw. in den Medien als hilfsbedürftige, von äußerer Unterstützung abhängige Personengruppe etikettiert und mit negativen Assoziationen besetzt. Diese Außensicht stimmt allerdings nur bedingt mit den subjektiven Situationsbeschreibungen alleinerziehender Mütter überein. Die Selbst- und Fremdbilder weisen eine erhebliche Diskrepanz auf. Ein großer Anteil der Alleinerziehenden zeigt gegenüber der eigenen Lebenssituation eine zuversichtliche Lebenseinstellung, sowie hohes Selbstvertrauen und einen deutlichen Bewältigungsoptimismus (BMFSFJ, 2011, S. 7 f).

Wie Alleinerziehende mit ihrer jeweiligen Situation umgehen, was sie während dieser Lebensphase lernen und welche Bildungserfahrungen sie dabei machen, ist jedoch noch wenig erforscht. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die vorliegende Arbeit, in der die subjektiven Sichtweisen Alleinerziehender Mütter in den Blick genommen werden und die Frage verfolgt wird, wie die Frauen Bildungs- und Lernerfahrungen in dieser Übergangssituation beschreiben.

1.3. Aufbau der Arbeit

Um die Fragestellung nach den Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter empirisch und theoretisch genauer zu beschreiben, erfolgt im zweiten Kapitel die Darstellung des thematischen Kontextes.

In diesem Kapitel wird der theoretische und empirische Forschungsstand zur Zielgruppe der befragten Alleinerziehenden sowie zu biografischem Lernen in der Erwachsenenbildung dargestellt.

Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen der Arbeit beschrieben. Nach einer methodologischen Begründung wird hier das qualitative Forschungsdesign der Arbeit dargelegt. In der Untersuchung wurden mit zehn alleinerziehenden Müttern Interviews erhoben, die sowohl narrative als auch leitfadengestützte Elemente beinhalten. Die Auswertung erfolgte über Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, bei der in induktiven und deduktiven Schritten das Datenmaterial systematisch kategorisiert wurde.

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der Arbeit entlang des Kategoriensystems vorgestellt. Nach einer Porträtierung aller Interviewpartnerinnen werden die erarbeiteten Kategorien und deren Differenzierungen in Form von Subkategorien systematisch dargelegt. Hier werden zunächst die Herausforderungen skizziert, denen sich die Interviewpartnerinnen konfrontiert sehen, bevor die subjektiven

Deutungsmuster der eigenen Situation in den Blick genommen werden. Basierend darauf werden die retrospektiv beschriebenen Lernprozesse der Befragten präsentiert und die von ihnen thematisierten Unterstützungsmöglichkeiten analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse verdichtend zusammengefasst.

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt im fünften Kapitel. Hier werden die empirisch generierten Erkenntnisse vor dem Hintergrund theoretischer Perspektiven zu transformativen Lernprozessen, zur Veränderung von Deutungsmustern im Kontext biografischen Lernens in Übergangssituationen diskutiert.

Im sechsten Kapitel erfolgt ein Ausblick sowie ein Fazit der Arbeit. Darin wird auf Implikationen für eine biografisch orientierte bzw. transformative Erwachsenenbildung eingegangen.

2. Thematischer Kontext

Um die Fragestellung nach den Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter empirisch und theoretisch genauer zu beschreiben, werden im Folgenden zwei für diese Arbeit relevante Forschungsstränge skizziert. In einem ersten Schritt wird der Forschungsstand zur beforschten Zielgruppe alleinerziehender Mütter dargestellt (2.1.), bevor in einem zweiten Schritt der theoretische und empirische Forschungsstand zu biografischen Lernprozessen vorgestellt wird (2.2.). Im Anschluss erfolgt in einer Zusammenfassung die Präzisierung der Forschungsfrage (2.3.).

2.1. Erkenntnisse zur Situation von alleinerziehenden Müttern

Um die Situation alleinerziehender Mütter genauer zu erfassen, erfolgt in diesem Kapitel zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Alleinerziehende“ (2.1.1.). Im Anschluss daran findet die Darstellung der statistischen Verbreitung von Alleinerziehenden statt (2.1.2.), bevor Gründe für diese spezifische Lebensphase herausgearbeitet werden (2.1.3.). Anschließend wird vor Hintergrund der aktuellen Datenlage herausgearbeitet, dass das Phänomen des Alleinerziehens geschlechtsspezifische Differenzierungen aufweist und eine tendenziell weibliche Lebensform darstellt (2.1.4.). Die Frage, wie sich die Situation von Alleinerziehenden im Hinblick auf Erwerbstätigkeit und die finanzielle Situation darstellt, wird im Anschluss bearbeitet (2.1.5.), bevor das spezifische Weiterbildungsverhalten von Frauen und alleinerziehenden Müttern in den Blick genommen wird (2.1.6.). Darüber hinaus wird schließlich argumentiert, dass Alleinerziehende erhöhten Gesundheitsrisiken ausgesetzt sind (2.1.7.) und erfahrene Unterstützungsleistungen eine erhebliche Rolle für betroffene Mütter darstellen (2.1.8.). Schließlich werden die empirischen Erkenntnisse in einer Zusammenfassung gebündelt (2.1.9.) und vor dem Hintergrund der eigenen Forschungsarbeit reflektiert.

2.1.1. Zur Auseinandersetzung mit dem Begriff „Alleinerziehende“

Aufgrund des zahlenmäßigen Wachstums von Ein-Eltern-Familien haben auch die Studien und Publikationen zum Thema zugenommen.

Bis Ende der 1980er Jahre lag zwar noch keine Analyse der Gesamtsituation Alleinerziehender vor (Neubauer, 1989, S. 8). Als Reflex auf die faktische Zunahme von alleinerziehenden Familien nahmen in den letzten Jahrzehnten auch die theoretischen und empirischen Forschungen sowohl national wie auch international zu (vgl. z.B. McLoyd, Jayaratne, Ceballo & Borquez, 1994; Nestmann & Stiehler, 1998, S. 64). Lewis, Mitchell, Woodland, Fell & Gloyer, 2000; Skevik, 2001; Millar & Rowlingson, 2001; Gregg & Harkness, 2003; Gatta, 2004; Crosier, Butterworth & Rodgers, 2007).

Durch die Zunahme des gesellschaftlichen Interesses und der damit einhergehenden wissenschaftlichen Diskussion haben sich auch gesellschaftliche Sichtweisen diesbezüglich verändert. Ausgehend von einem defizitären Ansatz entwickelt sich seit einigen Jahrzehnten in der wissenschaftlichen Literatur eine differenziertere Darstellung der Lebenslage Alleinerziehender, was sich auch im Wandel der Begrifflichkeiten zeigt. Nachdem in Publikationen lange Zeit Bezeichnungen wie etwa „unvollständige Familienform“, „Kümmerform“ (Kaufmann, 1990) oder „Restfamilie“ (Brand & Hammer, 2002) dominierten, setzten sich zunehmend „neutralere“ Wort-Kombinationen wie „Ein-Eltern-Familien“ oder „Single Parents“ bzw. „Alleinerziehende“ als gängige Bezeichnungen durch¹ (Niepel, 1994a, S. 46; Brand, 2006, S. 61; Rinken, 2010, S. 17).

Aber wer genau gilt eigentlich als alleinerziehend?

Einfach ausgedrückt sind Alleinerziehende „Mütter oder Väter, welche die elterliche Verantwortung für ein Kind oder mehrere Kinder weitgehend alleine tragen. (...) Der allein erziehende Elternteil ist verantwortlich für alle Belange des täglichen Lebens und muss von daher auch versuchen, Erwerbsarbeit, Versorgungsansprüche und Familienarbeit miteinander zu koppeln“ (Hammer, 2004, S. 37).

Unerheblich ist dabei, ob der nicht im Haushalt lebende Elternteil ebenfalls über das Sorgerecht verfügt (ebd.).

Im Jahr 2004 definierte das Statistische Bundesamt Alleinerziehende als „ledige, verheiratet getrenntlebende, geschiedene und verwitwete Mütter und Väter, die mit ihren minder- oder volljährigen ledigen Kindern, aber nicht mit einem Ehegatten zusammenleben. Es ist unerheblich, ob außer dem alleinerziehenden Elternteil und den Kindern noch weitere Personen in dem Haushalt leben (z.B. der Partner in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft)“ (Statistisches Bundesamt, 2005).

Diese Definition kann insofern kritisiert werden, als dass das Alter der Kinder der Alleinerziehenden außer Acht gelassen wird. Unter diese Festlegung fiel nämlich auch der 70-jährige Mann, der mit seiner 50-jährigen Tochter zusammenlebt (Brand, 2006, S. 59). Sie wird auch deshalb als problematisch angesehen, weil dort als Alleinerziehende auch diejenigen aufgeführt werden, die „zwar rechtlich gesehen allein erziehen, aber faktisch in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft mit einem Partner oder einer Partnerin zusammenleben“ (Brand, 2006, S. 59).

Fünf Jahre später fällt die Definition des Statistischen Bundesamtes anders aus:

Als Alleinerziehende gelten nun „alle Mütter und Väter, die ohne Ehe- oder Lebenspartner mit mindestens einem ledigen Kind unter 18 Jahren in einem Haushalt zusammenleben. Unerheblich ist dabei, wer im juristischen Sinn für das Kind sorgeberechtigt

¹ Eine Diskussion zu den unterschiedlichen Begriffen findet sich beispielsweise bei Madruga Torremocha (2002).

ist. Im Vordergrund steht (...) vielmehr der aktuelle und alltägliche Lebens- und Haushaltszusammenhang. Aus diesem Grund wird auch nicht zwischen leiblichen, Stief-, Pflege- und Adoptivkindern unterschieden“ (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 7).

Andere Autoren beschreiben Alleinerziehende in ähnlicher Weise als „Haushaltsgemeinschaft eines Erwachsenen mit mindestens einem (leiblichen) Kind unter 27 Jahren“ (Schneider, Krüger, Lasch u. a., 2001, S. 24). Alleinerziehen heißt also, dass immer ein Elternteil (entweder Mutter oder Vater) für ein Kind oder mehrere Kinder verantwortlich ist, die alltägliche Verantwortung trägt, das Sorgerecht innehat und eine Hausgemeinschaft bildet (vgl. Braches-Chyrek, 2002; Nave-Herz, 2009). Diese Begriffsklärung grenzt am treffendsten die zu untersuchende Gruppe ab, da die Mütter tatsächlich alleine mit ihrem Kind bzw. ihren Kindern, bis diese als „junge Volljährige“ bzw. „junge Menschen“ (SGB VIII) gelten, in einem Haushalt leben und damit tatsächlich für alltägliche Anforderungen verantwortlich sind. Trotz der Synonyme Verwendung von Begriffen wie „Single parents“ oder „Ein-Eltern Familien“ wird in dieser Arbeit an den oben skizzierten Begriff der „Alleinerziehende“ festgehalten, um die Zielgruppe der Untersuchungen zu beschreiben (Nave-Herz & Krüger, 1992, S. 31).

2.1.2. Verbreitung von alleinerziehenden Familienformen

In der Auseinandersetzung mit der Familienform von Alleinerziehenden lassen sich zunächst Aussagen zu ihrer statistischen Verbreitung ableiten. So machen in der Europäischen Union Alleinerziehendenhaushalte, im Verhältnis zu allen Haushalten, fünf Prozent aus. Es existiert dabei jedoch eine gewisse Spannweite in den einzelnen Ländern. In einigen Ländern, wie z.B. Dänemark, Großbritannien oder Nordirland ist ein hoher Anteil Alleinerziehender (ca. acht Prozent) zu verzeichnen, der besonders auf eine Zunahme nichtehelicher Geburten und steigende Scheidungszahlen zurückzuführen ist. In südeuropäischen Ländern mit einer katholisch geprägten, strengeren Scheidungspolitik, variiert der Anteil zwischen zwei bzw. drei Prozent. Mit einem Anteil von sechs Prozent liegt Deutschland knapp über dem europäischen Durchschnitt (Heimer, Knittel & Steidle, 2009, S. 49). Die Anzahl Alleinerziehender wächst stetig an. Vor allem in den 1970er und 1980er Jahren ist die Zahl der Einelternfamilien deutlich angestiegen (Brand, 2006, S. 38). Im Jahr 2006 lebten in Deutschland 2,2 Millionen, 95 Prozent davon Frauen (Statistisches Bundesamt, 2006). Das bedeutet, dass rund jede sechste Familie mit einem minderjährigen Kind eine Alleinerziehendenfamilie ist und dass jedes siebte Kind bei Alleinerziehenden aufwächst (Limmer, 2003, S. 15).

Die Verbreitung von traditionellen Familienformen (Ehepaar mit Kindern) ist in der letzten Dekade tendenziell gesunken, während die Anzahl der alternativen Familienformen (Lebensgemeinschaften und Alleinerziehende) anstieg.

Während es im Jahr 2001 ca. 7,1 Millionen Ehepaare gab, waren es zehn Jahre später noch 5,8 Millionen. Die Zahl der Alleinerziehenden dagegen hat sich um 8 Prozent erhöht, nämlich von 1,5 Millionen im Jahr 2011 auf fast 1,6 Millionen (Statistisches Bundesamt, 2013)². Im innerdeutschen Vergleich ergibt sich ein Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland. In den neuen Bundesländern sind Alleinerziehende generell etwas häufiger vorzufinden als in den alten Bundesländern. Der bundesweit höchste Anteil der Alleinerziehenden findet sich in Berlin (rund 32 Prozent). Der geringste Anteil (11,5 Prozent) der Alleinerziehenden lebt in Rheinland-Pfalz. Alleinerziehende wohnen besonders häufig in Großstädten mit mehr als 500.000 Einwohnern (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 9ff). Bei der Familienform Alleinerziehend handelt es sich also um ein wachsendes Phänomen, das mit gesellschaftlichen Veränderungen in Verbindung zu stehen scheint. Dies zeigt auch ein Blick auf die veränderten Entstehungshintergründe für die Situation des Alleinerziehens.

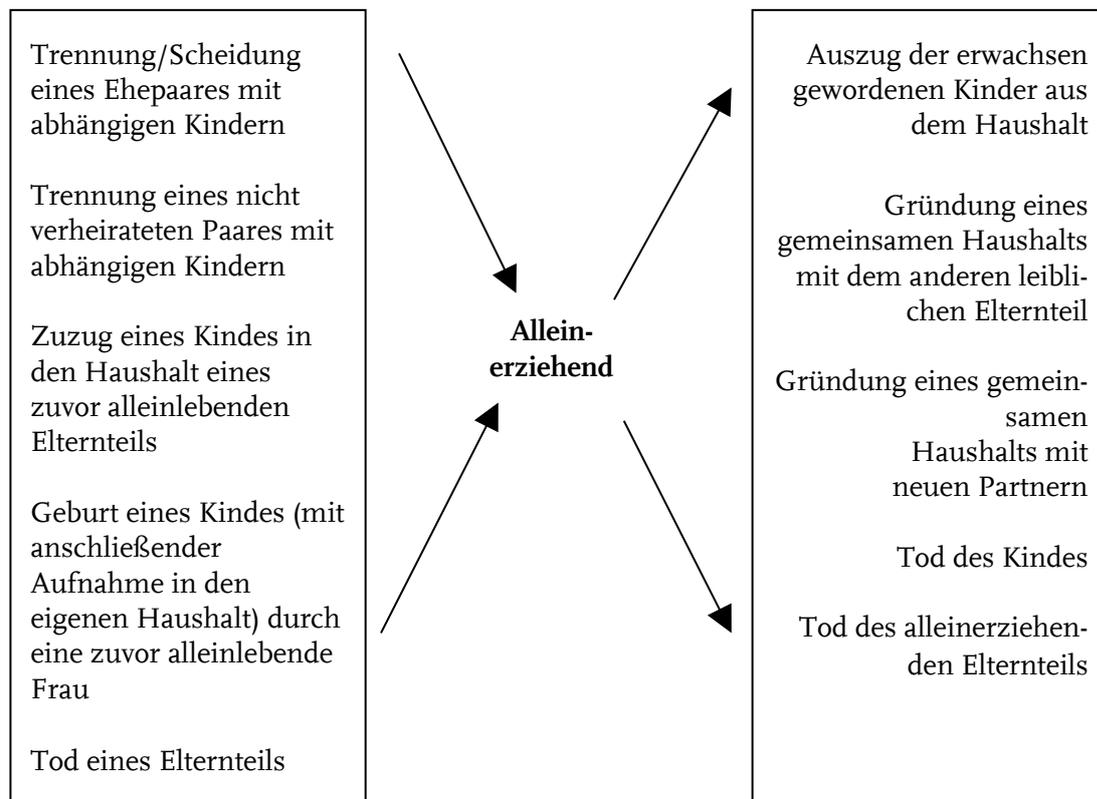
2.1.3. Entstehungsgründe für die Situation des Alleinerziehens

Ein Blick auf den Forschungsstand zur Lebensform oder Lebensphase „Alleinerziehend“ (vgl. Krüger & Micus, 1999; Schneider, Krüger, Lasch, Limmer & Matthias-Bleck, 2001) zeigt zunächst, dass die Situation von Ein-Eltern-Familien sehr heterogen ist, je nachdem aus welchen Gründen und zu welchem Zeitpunkt die Situation des Alleinerziehens eintritt und wie lange sie andauert.³ Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob die Lebenslage „alleinerziehend“ selbst gewählt wurde oder ob sie von außen durch Tod bzw. Scheidung herbeigeführt wurde. Dies macht auf die Bedeutung der unterschiedlichen Entstehungsgründe aufmerksam, die zur Situation von Alleinerziehenden führen. In Deutschland resultiert das Alleinerziehen überwiegend aus einer Scheidung bzw. einer Trennung (vgl. BMFSFJ Monitor Familienforschung, 2012, S. 10).

² Die tatsächliche Zahl der alleinerziehenden Mütter (und Väter) ist vermutlich höher, denn es wird bei Untersuchungen wie dem Mikrozensus (BMFSFJ Monitor Familienforschung, 2012, S. 6) nur statisch ein Ausschnitt aus der derzeitigen aktuellen Familiensituation gezeigt. Alleinerziehende nehmen diese Familienform jedoch auch als Phase und als Prozess mit durchaus offenem Ausgang wahr (ebd.). Bei der Betrachtung statistischer Erhebungen ist außerdem sehr kritisch anzumerken, dass diesen Statistiken oft unterschiedliche Definitionen von Alleinerziehen zugrunde liegen, was zu abweichenden Daten führen muss (vgl. kritisch hierzu Engstler & Menning, 2003). So ist beispielsweise der vom Mikrozensus proklamierte große Anstieg an Alleinerziehenden (seit 1975 um ca. 50 Prozent) darauf zurückzuführen, dass zeitweise auch unverheiratet zusammenlebende Eltern als alleinerziehend eingestuft wurden (Rinken, 2010, S. 144).

³ Der BMFSFJ Monitor Familienforschung (2012) sieht Alleinerziehen als zeitlich begrenzten Zustand und damit nicht als Lebensform, sondern eher als Lebensphase (ebd., 2012, S. 10).

Abb. 1: Wege in die und aus der Lebensform alleinerziehend



Quelle: Eigene Erstellung nach Schneider, Krüger, Lasch, u.a. (2001, S. 27).

Während bis 1950 der Tod des Partners der entscheidende Umstand war, der zum Alleinerziehen führte, entsteht heute nur noch jede zehnte alleinerziehende Familie durch Verwitwung. Die dominierenden Gründe sind derzeit eher Trennung und Scheidung, diese kommen bei mehr als jeder bzw. jedem zweiten Alleinerziehenden aus eigenem Entschluss zustande (Limmer, 2003, S. 16).

Diese Veränderung der Entstehungshintergründe verweist abermals auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse und die damit einhergehende Pluralisierung von Lebensformen. Es wird deutlich, dass die Trennung heute häufiger von den Frauen indiziert wird, was darauf hindeutet, dass Frauen heute dementsprechend freier in der Entscheidung von Trennungssituationen sind.

2.1.4. Zur Geschlechtsspezifität der Lebensphase alleinerziehend

Auch wenn die Lebensphase bzw. Lebensform als sehr heterogen beschrieben werden kann, fällt bei der Betrachtung der soziodemographischen Merkmale eine deutliche Konstante auf: Alleinerziehen ist eine typisch weibliche Lebensform oder plakativ ausgedrückt „alleinerziehen bleibt Frauensache“ (Dernbach, 2010). Es gibt überwiegend häufiger alleinerziehende Frauen als Männer.

„Nur in einer von sieben Einelternfamilien lebt ein Vater mit seinen Kindern zusammen“ (Limmer, 2003, S. 15). Nach Geißler und Meyer sind sogar noch mehr, nämlich etwa neun von zehn Alleinerziehenden Frauen (Geißler & Meyer, 2006, S. 207). Dies deckt sich mit den Angaben des Statistischen Bundesamtes: „Das Alleinerziehen ist insofern „Frauensache“, als in neun von zehn Fällen (90 Prozent) der alleinerziehende Elternteil im Jahr 2009 die Mutter war. Darüber hinaus betreuen alleinerziehende Mütter häufiger jüngere Kinder unter sechs Jahren, nur etwa 11 Prozent der alleinerziehenden Väter waren für Kinder in dieser Altersgruppe verantwortlich (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 14).

Aufgrund der Tatsache, dass alleinerziehende Mütter im Durchschnitt mehr Kinder erziehen und auch häufig jüngeren, und damit pflegeintensiveren Nachwuchs betreuen, unterscheiden sich die Herausforderungen eben doch von denen ihrer männlichen Pendanten (Beck-Gernsheim, 2010, S. 94). Zudem haben alleinerziehende Frauen im Vergleich zu alleinerziehenden Vätern ein höheres Risiko, zu benachteiligten Gruppen (z.B. im Sozialhilfebezug, in Arbeitslosigkeit) zu gehören (Hammer, 2002b, S. 206). Oder allgemeiner ausgedrückt: Die Belastungen des Alleinerziehens werden noch potenziert, wenn es sich bei dem Elternteil, das die Erziehung des Kindes bzw. der Kinder übernimmt, nicht um den Vater, sondern die Mutter handelt (Meyer-Ullrich & Pohl 1991, S. 118)⁴.

Die statistisch beschriebene Situation, dass vornehmlich Frauen von der Situation des Alleinerziehens betroffen sind, lässt sich auch vor dem Hintergrund genderspezifischer, gesellschaftlicher Rollenbilder genauer beleuchten.

⁴ Die Familienform „alleinerziehend“ hat, wie Forschungsergebnisse belegen, für Männer und Frauen eine unterschiedliche Bedeutung (Limmer, 2003, S. 8). Männer erziehen in der Regel eine kürzere Zeitspanne allein und wenn, dann ältere und weniger Kinder (ebd.). Auch gibt es Unterschiede bei der Zusammensetzung der Ein-Eltern-Haushalte. Frauen sind häufiger in vor- und außerehepartnerschaftlichen Formen des Alleinerziehens vertreten. Überproportional häufig sind Männer verwitwete Alleinerziehende, weshalb Kinder alleinerziehender Väter im Durchschnitt älter sind (ebd.). Enorme Unterschiede zwischen alleinerziehenden Frauen und Männern bestehen darüber hinaus in der niedrigsten und in der höchsten Einkommensklasse. Während im Jahr 2009 über 31% der alleinerziehenden Mütter mit einem Einkommen von unter 1100 Euro auskommen mussten, waren das bei den alleinerziehenden Vätern nur knapp 17%. Alleinerziehende. Umgekehrt hatten Väter mit rund 22% deutlich öfter ein Einkommen von 2.600 Euro und mehr im Monat zur Verfügung als alleinerziehende Mütter (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 27). Diese Faktoren haben wiederum günstigere Auswirkungen auf andere Lebensbereiche. So zeigt Fux (2011), „dass alleinerziehende Männer, die (...) mehrheitlich besser integriert (Erwerbsstatus und Umfang) sowie materiell begünstigt sind, die belastungsreiche Lebensform der Einelternschaft auch leichter und schneller verlassen“ (Fux, 2011, S. 87).

Trotz der gesellschaftlichen Veränderung und der Pluralisierung von Lebensformen gilt die Familie als Einheit, die mit einem Erwerbсарbeitslohn finanziert werden kann. Dabei überwiegt eine Orientierung an einem Normalarbeitsverhältnis, das vornehmlich auf männlichen Biografien basiert (Klein, 2002, S. 24) und eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung beinhaltet.

Während Männer in ihrer Erwerbstätigkeit vornehmlich in Vollzeit nachgehen, ist die weibliche Erwerbstätigkeit sehr häufig von geringfügigen oder teilzeitigen Beschäftigungsverhältnissen geprägt (Schwarzkopf, 2009, S. 31). Obwohl eine Annäherung zwischen Männern und Frauen beobachtet werden kann, zeigen sich dennoch unterschiedlichen Lebens- bzw. Erwerbsverläufe, die zu unterschiedlichen Entwicklungs-, Einkommens⁵- und Teilhabemöglichkeiten führen und soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern implizieren (Schwarzkopf, 2009, S. 21).

Diese Ungleichheit zeigt sich auch in der inzwischen vielfach beforschten gesellschaftlichen doppelten Rollenerwartung an Frauen (vgl. Friese, 2008; Tornieporth, 1979; Gutschmidt, 1986; Weber, 1992; Niepel, 1994a; Bauer, 2000). Zum einen soll sie beruflich aktiv sein, zum anderen soll sie Mutter sein, die sich um ihre Kinder und den Haushalt kümmert. Dies wird auch als „doppelte Vergesellschaftung“ (vgl. Becker-Schmidt, 2003) beschrieben. „Frauenbiografien weichen symptomatisch von der linearen Ordnung der idealtypischen männlichen Bildungs- und Berufskarriere ab“ (Dausien, 2001, S. 106).

Diese Doppelorientierung erscheint allerdings problematisch, da sie Frauen in moralische Zwickmühlen manövrieren kann, in der sie, als „schlechte“ Mutter gelten, wenn sie einer Berufstätigkeit nachgehen. Denn von ihrem sozialen Umfeld werden berufstätige Mütter häufig kritisiert und als „Rabennütter“ gebrandmarkt (Merz, 1996, S. 17).

Die Ursache hierfür wird in nicht überwundenen traditionellen gesellschaftlichen Werte und Normen gesehen (ebd., S. 14).

Diese allgemeine geschlechtsspezifische Ungleichheit potenziert sich für alleinerziehende Frauen, da: Arbeitsteilung im Sinne eines ‚Ernährermodells‘ „wegen des fehlenden Partners nicht möglich [ist, S.B.], und die vollständige Übernahme der Ernährerrolle (...) einerseits auf Grund der Niedriglöhne in vielen frauendominierten Branchen nicht

⁵ Der sogenannte Gender Pay Gap ist in Deutschland im europäischen Vergleich einer der größten: während der durchschnittliche europäische Gender Pay Gap bei 16,4 Prozent liegt, liegt er hierzulande bei 22,4 Prozent. Die Frauengehälter liegen fast über das gesamte Berufsspektrum unter denen der Männer (Böckler-Impuls, 2014, S. 1). Der Anteil der Frauen ist auch bei Langzeitarbeitslosen kontinuierlich höher als bei Männern (Epping, Klein & Reutter, 2001, S. 31). Noch immer sind 70 Prozent der Arbeitnehmer/innen im Niedriglohnssektor weiblich (Bylow, 2011, S. 98).

zwangsläufig zu einem existenzsichernden Einkommen [führt, S.B.], und (...) andererseits vor dem Hintergrund der gegebenen Kinderbetreuungsinfrastruktur häufig auch gar nicht möglich [ist, S.B.]“ (Schwarzkopf, 2009, S. 32)⁶.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass die Phase des Alleinerziehens vornehmlich Frauen betrifft und sich hier geschlechterspezifische Ungleichheiten verstärken.

2.1.5. Erwerbstätigkeit und finanzielle Lage von Alleinerziehenden

Im Forschungsstand wird weiter sichtbar, dass alleinerziehende Mütter tendenziell einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt sind, trotz einer relativ hohen Erwerbstätigkeitsquote. Im Vergleich zu Müttern in Paarfamilien sind hinsichtlich der Erwerbstätigkeit zunächst keine großen Unterschiede erkennbar. Im Jahr 2009 waren von den alleinerziehenden Müttern ca. 60 Prozent berufstätig. Die Mütter in Paarfamilien gingen mit über 58 Prozent fast genauso häufig einer Erwerbstätigkeit nach (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 17). Rund 42 Prozent der Alleinerziehenden arbeiteten im Jahr 2009 in Deutschland in Vollzeit. In Teilzeit ist fast jede fünfte Alleinerziehende tätig. Als Begründung wird von den Müttern angegeben, dass sie gerne mehr arbeiten würden, aber keine Vollzeitstelle finden können. In Deutschland sind ca. zwei Drittel der alleinerziehenden Mütter mit minderjährigen Kindern berufstätig. Sie sind umso häufiger erwerbstätig, je älter das jüngste Kind ist und je höher der Bildungsstand der Mutter ist (ebd., S. 16 ff).

Trotz des hohen Anteils an Erwerbstätigen haben Alleinerziehende - über alle Bundesländer hinweg - noch immer ein sehr hohes Armutsrisiko. Die Ursachen für dieses Risiko werden von Lenze (2014, S. 10) auf rechtliche Rahmenbedingungen zurückgeführt.

Alleinerziehen stellt, aus finanzieller Sicht, eine risikoreiche Lebensform dar. So gelten im Jahr 2011 über 42 Prozent der Alleinerziehenden und ihre Kinder als arm bzw. als armutsgefährdet. Damit hat sich die Situation in Vergleich zu den vergangenen zehn Jahren sogar noch verschlechtert, während das Risiko für Paare mit Kindern gesunken ist (Lenze, 2014, S. 20).

Alleinerziehende Mütter sind in der Gruppe der Bezieher von Sozialleistungen besonders stark vertreten. Im Jahr 2009 waren rund 31 Prozent aller Alleinerziehenden auf Transferzahlungen wie Hartz IV oder Sozialhilfe zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts angewiesen (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 24).

⁶ Nach Schwarzkopf (2009) müssten diese strukturellen Probleme durch Maßnahmen ausgeglichen werden, wie zum Beispiel Lohnersatzleistung für Familienarbeit und ein umfangreiches Angebot Kinderbetreuung (ebd., S. 32).

Zudem zeigt sich, dass Alleinerziehende auch länger im Leistungsbezug als andere Bedarfsgemeinschaften. 2011 waren über 62 Prozent der Alleinerziehenden schon zwei Jahre oder länger im Leistungsbezug (Lenze, 2014, S. 20).

Kraus (2014) beschäftigt sich in einer theoretisch-empirischen Studie mit der Thematik, wie Alleinerziehende Armut vermeiden bzw. beenden können. Dabei untersucht sie sowohl den Arbeits- als auch den Partnermarkt als potenzielle Handlungsfelder und stellt heraus, dass die Integration Alleinerziehender in den Arbeitsmarkt ein wesentlicher Faktor zur Vermeidung des Armutsrisikos darstellt. Armut und soziale Ausgrenzung werden verursacht durch länger andauernde Arbeitslosigkeit im Zusammenwirken mit anderen Risikofaktoren. Durch mangelnde Chancen, Familie und Beruf vereinbaren zu können, werden diese Risiken noch verschärft (Kraus, 2014). Im niedrigen Einkommensniveau der alleinerziehenden Mütter „spiegeln sich deren schwieriger Stand auf dem Arbeitsmarkt sowie die schlechten Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wider“ (Erlor & Sterzing, 2004, S. 8).

Das Armutsrisiko ist nicht nur für die allein erziehenden Mütter, sondern auch für deren Kinder relevant, da diese mitunter vererbt werden können (Klasen, 2009, S. 215). Wenn innerhalb der Generationenfolge eine Abhängigkeit in Form von staatlicher Unterstützung besteht, kennen die Betroffenen meist keine Strukturierung des Alltags, was sich dann in der nachfolgenden Generation fortsetzen kann (Friese, 2008, S. 13).

Eine lückenlose Erwerbstätigkeit ist zudem in der Bundesrepublik Voraussetzung, um den staatlichen Rentenanspruch voll ausschöpfen zu können. Da nicht verheiratete (alleinerziehende) Frauen durch die Kindererziehungszeit dem Berufsleben fernbleiben, können sie in dieser Phase keine autarke Altersversorgung aufbauen. Die Renten dieser Frauen mit Arbeitslosengeld II fallen somit sehr gering aus; eine Armut im Alter ist folglich zu erwarten.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass alleinerziehende Frauen über ihre gesamte Lebensspanne hinweg von einem höheren Armutsrisiko betroffen sind. Gleichwohl werden im Diskurs noch einige kritische Stimmen laut, die deutlich machen, dass Alleinerziehende „verkannte Leistungsträger unserer Gesellschaft“ (Bauer, 2002, S. 17) darstellen und hier ein wichtiges Potenzial für den Arbeitsmarkt verloren gehe. Alleinerziehende seien teilweise hoch qualifiziert, dieses Potenzial werde aber gesellschaftlich nicht genutzt (ebd.).

2.1.6. Zur Weiterbildung alleinerziehender Mütter

Da sich die Situation alleinerziehender Mütter als sehr heterogen darstellt, ist auch die Betrachtung des Weiterbildungsverhaltens dieser Zielgruppe von vielen unterschiedlichen Aspekten abhängig. Die einzelnen Faktoren, die Weiterbildungsteilnahme bestimmen, sollen daher im Folgenden betrachtet werden.

Grundsätzlich zeigen sich zunächst geschlechtsspezifischen Einflussfaktoren bei der Weiterbildungsbeteiligung. Auch wenn die quantitativen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung auf den ersten Blick eine Annäherung der Teilnahmequoten von erwerbstätigen Frauen und Männern vermuten lassen, zeigen sich bei näherer Betrachtung geschlechtsspezifische Differenzen. Beschränkt man sich z.B. nur auf die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung, sind Frauen leicht unterrepräsentiert. Frauen nehmen im Schnitt mit 48 Prozent an betrieblichen Weiterbildungen seltener Teil als Männer mit 51 Prozent (Frey, 2011, S. 12ff). Ein Grund dafür, warum Frauen im Vergleich zu Männern weniger an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, ist, dass sie viel häufiger in Teilzeit arbeiten als Männer. Die Weiterbildungsbeteiligung differiert wiederum mit dem Umfang der Erwerbstätigkeit: Bei Vollzeitbeschäftigten ist sie signifikant höher als bei Teilzeitkräften. Darüber hinaus müssen teilzeitbeschäftigte Frauen Angebote der betrieblichen Weiterbildung häufiger in ihrer Freizeit wahrnehmen und werden im Schnitt in geringerem Maße finanziell unterstützt (Frey, 2011, S. 12 ff.).

Diese allgemeinen geschlechtsspezifischen Differenzen werden im Falle einer Mutterschaft für Frauen verschärft. Widmen sich die Frauen der Erziehung ihrer Kinder, kann die Erwerbstätigkeit bei einer voll ausgeschöpften Elternzeit für längstens 36 Monate ruhen. Dabei kann Mutterschaft für viele Frauen eine grundsätzliche Revision ihrer Berufsperspektiven bedeuten, da der Wiedereinstieg in das Berufsleben nicht immer leicht gelingt. Diese mangelnde Verzahnung von Arbeitsmarktbedingungen mit Qualifikationen bei unterbrochenen Erwerbskarrieren führt damit zu einer geringen weiblichen Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Als weiterer Faktor kommt hinzu, dass in den staatlichen Weiterbildungsförderprogrammen dieser Tatbestand kaum berücksichtigt wird (Krüger, 1992, S. 17). Frauenfördermaßnahmen, die besonders in den 1990er Jahren von der Europäischen Union initiiert wurden, führten zwar zu Öffnungen von Berufsbereichen und gesteigener Partizipation und Kompetenzentwicklung von Frauen, aber sie trugen nicht zur Überwindung der geschlechtsbedingten Hindernisse in der beruflichen Bildung und auf dem Erwerbsarbeitsmarkt bei (Friese, 2008, S. 76).

Betrachtet man nun genauer, inwiefern alleinerziehende Mütter als Teilnehmerinnen von Weiterbildung berücksichtigt werden, zeigt sich eine Fokussierung arbeitsmarktpolitische Maßnahmen. Hier wird deutlich, dass alleinerziehende Arbeitslosengeld-II-Empfängerinnen sehr häufig an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen (berufliche Bildung, schulische Trainingsmaßnahmen) teilnehmen, genauso oft wie Frauen ohne Kind (Zabel, 2011, S. 6). Wie in Kapitel 2.1.5. bereits angemerkt, sind Alleinerziehende unter den Beziehern von Arbeitslosengeld II überdurchschnittlich repräsentiert (Lietzmann, 2009, S. 1). Die Gruppe ist dabei insofern homogen, als dass ein Großteil der alleinerziehenden Frauen, die arbeitsmarktpolitische Maßnahmen besucht, Kinder von unter drei Jahren hat.

Von diesen sind mehr als drei Viertel nicht erwerbstätig und auf Transferleistungen angewiesen. Fast 90 Prozent von ihnen geben an, möglichst bald wieder erwerbstätig sein zu wollen und sind auch deutlich häufiger als nicht-erwerbstätige Mütter auf der Arbeitssuche (BMFSFJ Monitor Familienforschung, 2012). Dabei ist völlig unklar, „inwiefern sie tatsächlich von diesen Maßnahmen profitieren können. Denkbar wäre, dass Alleinerziehende trotz verbesserter Qualifikationen allein aufgrund von Problemen bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf keine reguläre Beschäftigung aufnehmen können“ (Zabel, 2012, S. 1).

Vor allem diese Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit ist für einen Großteil alleinerziehender Mütter nur schwer zu verwirklichen.

Für alleinerziehende Frauen stellt die Teilnahme an Weiterbildung eine organisatorische Aufgabe dar: Schon die zeitliche Differenz zwischen Kindergartenöffnungszeit und Weiterbildungsbeginn verlangt logistisches und organisatorisches Geschick (Axhausen & Dorn, 1995, S. 25). Für Mütter verstärkt sich die strukturelle Benachteiligung im System der Berufsbildung als „Familienfalle“ (Friese, 2008, S. 76). Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Vorurteile und mangelnder bildungspolitischer Hilfestellung kristallisiert sich für alleinerziehende Mütter als größte Barriere für die Weiterbildung das Problem heraus, das Familiensystem mit dem Bildungssystem zeitlich zu vereinbaren. Diese familienbedingten Hindernisse bleiben für Mütter im folgenden Ausbildungs- und Erwerbsverlauf bestehen (Zybell, 2003, S. 38). „Die fast lebenslängliche Sozialhilfeabhängigkeit durch Arbeitslosigkeit und fehlende sozialversicherungsrechtliche Absicherung ist bei dieser Gruppe vorprogrammiert“ (Axhausen & Dorn, 1986, S. 14).

Insgesamt zeigt sich also, dass die Weiterbildungsteilnahme von Alleinerziehenden gering ausgeprägt ist und damit strukturelle Herausforderungen für die Mütter verbunden sind. Gerade wenn Probleme der Vereinbarkeit von Familientätigkeit und Berufstätigkeit ein Hindernis für die Frauen darstellen, an (non) formalen Bildungsangeboten teilzunehmen, stellt sich die für diese Arbeit grundlegende Frage, welche informellen Lerngelegenheiten von alleinerziehenden Müttern wahrgenommen werden, und wie diese bewertet werden.

2.1.7. Gesundheitliche Belastungen und Ressourcen

Im Vergleich zu zusammenlebenden Eltern sind Alleinerziehende weitaus stärker von gesundheitlichen Risiken betroffen (vgl. Brand & Hammer, 2002; Limmer, 2003; Friese, 2008; Hancioglu, 2014).

Die Belastungen entstehen außerdem dadurch, dass alleinerziehende Frauen vor der Aufgabe stehen, vielfältige Rollen - wie etwa die Übernahme der Vaterrolle, der Familienversorgerin und der sozialverträglichen Arbeitskraft - bei gleichzeitiger Alleinverantwortung für Erziehung und Ernährung ihrer Kinder zu übernehmen.

Die Anforderungen im Bereich der Beziehungs- und Erziehungsarbeit werden nach Trennung oder Scheidung höchst kompliziert. Außerdem ist die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich vorherrschenden Leitbild der traditionellen Kernfamilie für die Ein-Elternfamilien ein wesentliches Thema, um ein eigenes Selbstbewusstsein entwickeln zu können (Limmer, 2003, S. 7).

Die unterschiedlichen Belastungen und Benachteiligungen, denen Alleinerziehende ausgesetzt sind, können unter anderem ihre Gesundheit betreffen. Dies belegen empirische Studien zum Gesundheitszustand Alleinerziehender (vgl. z.B. Hoffmann & Swart, 2002; Helfferich, Hendel-Kramer & Klindworth, 2003, Crosier, Butterworth & Rodgers, 2007; Timm 2008). Sie legen dar, dass Alleinerziehende im Vergleich zu verheirateten Eltern durchschnittlich höheren gesundheitlichen, vor allem psychischen Risiken, ausgesetzt sind und. Auch deren subjektives Wohlbefinden ist stärker negativ beeinflusst (Helfferich, Hendel-Kramer & Klindworth, 2003). Der negativ empfundene Gesundheitszustand ist auf die nachteilige Lebenslage und die sich daraus ergebende psychosozialen Beeinträchtigungen zurückzuführen (Timm, 2008, S. 49). Dabei begründet die sozioökonomische Lage der Frauen aber nur zum Teil das gesundheitliche Risiko (Lampert, Saß, Häfelinger & Ziese, 2005). Die Dauer der Alleinerziehendenphase wirkt sich also nachweislich langfristig auf die subjektive Gesundheit der Frauen aus, wobei der Gesundheitszustand vor allem durch sozioökonomische Faktoren beeinflusst wird (Hancioglu, 2014, S. 167).

Aufgrund der besseren sozialen Stellung alleinerziehender Väter offenbaren sich die weiter oben beschriebenen Unterschiede zwischen den Geschlechtern auch im Bereich Gesundheit. Denn während alleinerziehende Mütter im Vergleich zu verheirateten einen schlechteren physischen und psychischen Zustand aufweisen, gibt es dagegen bei alleinerziehenden Vätern im Vergleich zu verheirateten Männern keine entsprechenden empirischen Hinweise. Die Ergebnisse der Studien zeigen deutlich, dass insbesondere Alleinerziehende, die mit mindestens einem minderjährigen Kind und ohne einen Partner leben, enorm belastet sind (Timm, 2008, S. 49).⁷

⁷ Die Explikation dieser Studien lässt vermuten, dass die Lebensphase „alleinerziehend“ automatisch in Krankheit führt. Ein solch pauschales Urteil muss jedoch kritisch hinterfragt werden. Zum einen kann die Verwendung verschiedener Definitionen von „alleinerziehen“ in den einzelnen Studien zu oberflächlichen Ergebnissen führen, zum anderen können die heterogenen Lebenslagen dieser Gruppe auch ebenso unterschiedliche Effekte auf deren Gesundheit haben. Einen positiven Effekt auf die Gesundheit der Frauen, die sich allein um ihre Kinder kümmern, ist dem Faktor Bildung zuzuschreiben. „Im Allgemeinen lässt sich sagen: Je höher das Bildungsniveau, desto besser ist die Gesundheit und umso geringer ist das Erkrankungs- und Sterberisiko“ (Lampert, Saß, Häfelinger & Ziese, 2005, S. 52). Auch in der subjektiven Bewertung des eigenen Wohlbefindens wird diese Schlüsselrolle der Bildung deutlich. Die Wechselbeziehung

Obwohl sich alleinerziehende, berufstätige Frauen selbst positiv als „Organisationskünstler“ beschreiben, wenn sie Kind, Beruf und Haushalt gut vereinbaren können, wird die finanzielle Situation gleichermaßen noch von vielen beklagt (Hering, 1998, S. 117f). Wer die alleinige Sorge um finanzielle Belange trägt, sieht auch auf anderen Gebieten mehr Probleme und empfindet die Gesamtsituation als stärker belastet. Denn das Belastungsempfinden steht in enger Verbindung mit der sozioökonomischen Lage (Limmer, 2003, S. 33). Die Tatsache, dass Alleinerziehende so vielen Anstrengungen ausgesetzt sind, legt den Schluss nahe, dass die Ausübung einer Erwerbstätigkeit für die Frauen eine zusätzliche Last bedeutet.

Eine Studie des Zentrums für angewandte Gesundheitswissenschaften kommt dabei aber zu einem anderen Ergebnis: „Berufstätigkeit wird von den befragten Müttern nicht nur als Ressource für die materielle Existenzsicherung verstanden, sondern auch als Ressource für Gesundheit und Wohlbefinden der Frauen und ihrer Kinder“ (Walther, Deneke & Waller, 2003, S. 61). Der hohe Anteil vollzeiterwerbstätiger Alleinerziehender ist nicht nur auf ökonomische Notwendigkeiten zurückzuführen, sondern gleichzeitig auch Ausdruck eines bestimmten Selbstkonzeptes (BMFSFJ, 2011, S. 15). Alleinerziehende wollen ökonomische Sicherheit für sich und ihre Kinder aus eigenen Kräften erreichen. Dies lässt sich damit erklären, dass die durch Erwerbstätigkeit verbesserte materielle Lage den Frauen eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben ermöglicht und zudem das Selbstbewusstsein der Frauen stärkt (Hoffmann & Swart, 2002, S. 216f) Von vielen nicht berufstätigen Sozialhilfeempfängerinnen wird deshalb die fehlende Berufstätigkeit als belastend eingestuft.

Für die vorliegende Forschungsarbeit stellt sich hier wiederum die Frage, wie die Frauen ihre Situation selbst deuten, welche Belastungen sie wahrnehmen und wie sie diese gegebenenfalls auch durch Lern- und Bildungsprozessen bearbeiten.

2.1.8. Möglichkeiten der Unterstützung

Schließlich zeigt sich hinsichtlich des Forschungsstandes zu alleinerziehenden Müttern, dass die wahrgenommenen Unterstützungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle spielen. Zum einen sind institutionelle Hilfeleistungen von Relevanz, zum anderen werden persönliche Netzwerke genannt (vgl. Nestmann & Stiehler, 1998; Brand & Hammer, 2002; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011).

zwischen Gesundheitsstatus und Bildung ergibt sich im Hinblick auf das unterschiedliche Risikoverhalten der Bildungsgruppen. Frauen mit niedrigem Bildungsniveau sind zu einem größeren Anteil übergewichtig, treiben weniger Sport, rauchen häufiger und stärker (ebd., 2005, S. 52).

Betrachtet man die Unterstützungsleistungen der Institutionen, ist vor allem der finanzielle Faktor für Alleinerziehende relevant. Demnach werden finanzielle Leistungen am häufigsten in Anspruch genommen. Danach folgen – in absteigender Reihenfolge - die Aspekte Information, Betreuung der Kinder, Wertschätzung und Unterstützung in emotionaler Hinsicht, wobei vor allem Frauen mit kleinen Kindern die meiste finanzielle Unterstützung bekommen (Brand & Hammer, 2002, S. 150). Jedoch bekommt rund die Hälfte aller alleinerziehenden Frauen überhaupt keine institutionellen Hilfeleistungen (Schneider u.a., 2001, S. 247). Zudem wird deutlich, dass Alleinerziehende sich von Institutionen unterschiedlich wertgeschätzt fühlen. Nach Brand und Hammer (2002) ist demnach auffällig, dass auch jetzt noch „Verwitwete (...) etwas mehr Wertschätzung als der Durchschnitt“ (ebd., S. 152) erhalten. Diese Messung ergab sich aus einer quantitativen Befragung von 326 Alleinerziehenden, wobei die Frage „Wertschätzung“ eine eigene Dimension darstellte.

Die institutionelle Unterstützung ist auch nach dem Erwerbsstatus der Alleinerziehenden differenzierbar: In den oben genannten Aspekten (Information, Betreuung der Kinder, Wertschätzung, Unterstützung in emotionaler Hinsicht) von Brand und Hammer, erhalten Alleinerziehenden, die erwerbstätig sind, insgesamt mehr Unterstützung. Arbeitslose erhalten zwar mehr finanzielle Hilfe, aber dafür weniger emotionale Unterstützung und weniger Wertschätzung (ebd., S. 152). „Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass, aufgrund der bereits vorhandenen Statusprobleme aufgrund der Erwerbslosigkeit, gerade bei dieser Personengruppe der Bedarf an Anerkennung für ihre Familientätigkeit hoch ist“ (Rinken, 2010, S. 161).

Daraus lässt sich schließen, dass aktives Auseinandersetzen, kreatives Handeln und vor allem gezieltes Forcieren von Befähigungsmöglichkeiten eine große Tragweite besitzt, denn „die Chancen spezifischer Risikogruppen von alleinerziehenden Frauen zur eigenständigen Existenzsicherung können erheblich gestärkt werden, wenn sie lernen, ihr Leben aus eigener Kraft zu bewältigen“ (Hammer, 2004, S. 12). Die Ressourcen Alleinerziehender, welche diese Lebensbewältigung unterstützen, können in interne oder externe Ressourcen unterschieden werden. Die internen Ressourcen setzen sich zusammen aus dem eigenen, sublimierten Selbstkonzept, welches aus Einstellungen, Erfahrungen und Bewältigungswissen entwickelt wurde. Zu den externen Ressourcen zählen „harte“, direkt greifbare Faktoren, wie materielle und soziale Unterstützung, sowie auch gesellschaftliche Akzeptanz (Brand & Hammer, 2002, S. 291). Diese Unterscheidung ist für die vorliegende Studie relevant, da sich die Untersuchung schwerpunktmäßig auf die subjektive Sichtweise der Alleinerziehenden, und damit auf die internen Ressourcen bezieht.

2.1.9. Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Gruppe von alleinerziehenden Müttern eine zunehmende Familienform in der Gesellschaft darstellt, die heute vorwiegend durch Trennungen entsteht. Zudem erscheint die Lebensphase des Alleinerziehens als ein tendenziell weibliches Phänomen. Die alleinerziehenden Mütter sind trotz einer relativ hohen Erwerbstätigkeit von einem Armutsrisiko betroffen und partizipieren nur zu einem geringen Anteil an (non) formaler Weiterbildung. Sie sind zudem höheren Gesundheitsrisiken ausgesetzt. Schließlich deutet sich hinsichtlich des Forschungsstandes an, dass der Unterstützung alleinerziehender Frauen eine zentrale Rolle zukommt. Es lässt sich also festhalten, dass alleinerziehende Frauen sich in einer durchaus prekären und herausfordernden Lage befinden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie diese Lebenslage von den betroffenen Frauen selbst gedeutet wird, und welche für sie bedeutsamen Lern- und Bildungserfahrungen hierbei gemacht werden, die es ihnen mitunter ermöglichen, die herausfordernde Situation zu bewältigen. Um die Formen möglicher Lern- und Bildungserfahrungen in diesen Lebenssituationen genauer in den Blick zu nehmen, werden im Folgenden Erkenntnisse zu biografischen Lernformen im Lebensverlauf zusammengetragen.

2.2. Biografisches Lernen als Forschungsfeld

Vor dem Hintergrund der Situation alleinerziehender Frauen wird deutlich, dass insbesondere der subjektiven Einschätzung eigener Lernprozesse in der biografischen Phase des Alleinerziehens eine hohe Bedeutung zukommt. Von diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel in einem ersten Schritt auf die Grundlagen der Biografieforschung eingegangen (2.2.1.), bevor in einem zweiten Schritt der Forschungsstand zu biografischem Lernen dargelegt wird (2.2.2.). Im dritten Schritt erfolgt der Verweis auf die aktuelle Diskussion um biografisches Lernen in Übergängen (2.2.3.), bevor abschließend die Aspekte nochmals zusammengefasst werden (2.2.4.).

2.2.1. Biografieforschung

Bereits seit den 1960er Jahren wurden Autobiografien als Gegenstand der Erziehungswissenschaft behandelt (Loch, 1979; Henningsen, 1981), wobei methodische und methodologische Konzepte erst seit etwa 30 Jahren an Profil gewinnen (von Felden, 2008a, S. 7). Seit den 1990er Jahren nehmen die Publikationen zum biografischen Lernen zu.

Die Biografieforschung, biografisches Lernen und Biografie sind in den letzten Jahren zu einem bedeutsamen Thema der Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung geworden (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 84). In den 1990er Jahren lag die Betonung des Forschungsfeldes bei der Verknüpfung zu Biografie und Lernen (vgl. Alheit, 1990; Baacke & Schulze, 1993; Schulze, 1999).

Gegenwärtig findet eine Ausdifferenzierung und Präzisierung der Begriffe statt (Ecarius, 2008, S. 98). Diese wird im Folgenden betrachtet.

Biografieforschung als sozialwissenschaftliche Bildungsforschung

Biografieforschung befasst sich mit der Interpretation von Lebensläufen und wird der qualitativen Sozialforschung zugeordnet (Marotzki, 1995, S. 55).

Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung verfolgt inhaltlich ein bestimmtes Erkenntnisinteresse, „das allgemein als Bildungsforschung oder spezieller als Interesse an Lern- und Bildungszusammenhängen formuliert werden kann, während aber die methodischen Verfahren der Sozialwissenschaft entstammen, so dass erziehungswissenschaftliche Biografieforschung auch immer sozialwissenschaftlich fundiert ist.“ (ebd., S. 10).

Eingebettet ist dieser Forschungsansatz in die Lebensweltforschung, da dieser „Lernen konsequent als subjektive Aneignungsleistung versteht und sie in der Lebenswelt der einzelnen verortet“ (von Felden, 2015, S. 79). Bei dieser Forschung wird nicht nur die subjektive Sicht berücksichtigt, „denn damit würde wiederum die gesellschaftliche Grundlegung der Subjektivierung vernachlässigt“ (ebd.). Hier besteht also eine Wechselwirkung, so dass innerhalb der Biografie gesellschaftliche Muster sichtbar werden.

Durch Biografieforschung kann erfasst werden, was aus dem eigenen Leben gelernt wird, wie es gestaltet wird und auch, wie das Bisherige erinnernd reflektiert wird (Schulze, 1999, S. 39). Der Bildungsprozess eines Individuums entspringt letztendlich seiner Lebensgeschichte. Der Mensch gelangt zu einer Identität, indem er die Herausforderungen, die sich ihm biografisch stellen, bewältigt. Die Ausweitung einer Lerntheorie in biografietheoretischer Perspektive kann ein Ziel sein, denn nach Heide von Felden (2008b) ist „eine konzise Verbindung eines theoretisch fundierten Lernbegriffs mit Methoden der Biografieforschung (...) bisher nicht entwickelt“ (ebd., S. 109).

Die Biografieforschung interessiert sich besonders für lebensgeschichtliche Äußerungen, in denen subjektive Erfahrungen mitgeteilt werden und die Grundlage für wissenschaftliche Analysen zu gesellschaftlichen Lebenskontexten von Individuen bilden (von Felden, 2008a, S. 11). Sie konzentriert sich in der Regel auf einzelne Biografien, weshalb in dieser Untersuchung lebensgeschichtliche Interviews herangezogen werden.

Die vorliegende Arbeit ist insofern in der Biografieforschung zu verorten, als dass ein Teilaspekt hier in den Mittelpunkt gerückt wird.

So geht es nicht darum, die Biografien der Frauen im Ganzen zu rekonstruieren, sondern eher zu analysieren, inwiefern biografische Lernprozesse in der Phase des Alleinerziehens wirksam werden.

Alleinerziehende im Blickfeld biografischer Forschung

Die Betrachtung Alleinerziehender aus der Perspektive der Biografieforschung bezieht sich zum größten Teil auf die subjektiv erfahrenen Ressourcen. Dazu liegen eine Reihe qualitativer biografieorientierter Untersuchungen vor. Diese zeigten, dass eine aus einer „objektiv prekären“ Lage, nicht zwangsläufig eine subjektive Verzweiflung resultieren muss (Mädje & Neusüss, 1996; Brand & Hammer, 2002; Meier, Preusse & Sunnus, 2003; Ott & Strohmeier, 2003).

In der Studie von Mädje & Neusüss (1996) wurden längere Armutsepisoden im Lebensverlauf alleinerziehender Frauen aus deren subjektiver Sicht beschrieben und erklärt. In der qualitativen Analyse von Haushalten in armen und prekären Lebenslagen von Meier, Preusse & Sunnus (2003) wurde eine haushaltsbezogene Armutstypologie generiert aus der hervorgeht, dass Alltags- und Haushaltsführungskompetenzen eine beachtliche Ressource zur Lebensbewältigung der Familienhaushalte sind. In der Studie von Ott und Strohmeier (2003) wird mit Blick auf die Bewältigungsressourcen u.a. der Frage nachgegangen, wie Eltern Phasen des Alleinerziehens bewerkstelligen und welche Einstellungen und Handlungsorientierungen sich erkennen lassen. In allen Studien wurde deutlich, dass die „objektiven“, prekären Lebenslagen nicht mit einer entsprechenden negativen subjektiven Sicht der Alleinerziehenden übereinstimmen muss, sondern dass die Bewältigungsressourcen subjektiv zu betrachten sind.

Entsprechend dieser Erkenntnisse wird mit der vorliegenden Arbeit darauf abgezielt subjektiv bedeutsame Lern- und Bildungserfahrungen in der biografischen Situation des Alleinerziehens zu erfassen.

2.2.2. Biografisches Lernen

Während die Biografieforschung in der Erwachsenenbildung untersucht, welche Bedeutung Bildungsprozesse für die eigene Biografie haben, liegt beim biografischen Lernen der Fokus auf dem Lernprozess an sich.

„Biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung orientiert sich an einem Verständnis von Biographie als vielfältige Erfahrungen, die in einem lebenslangen Prozeß erworben werden und unser Handeln und unsere Lebensgeschichte beeinflussen. Erfahrung wird dabei als ganzheitlicher Vorgang begriffen, der kognitive und emotionale, körperliche, sinnliche, bewußte und unbewußte Wahrnehmungen einschließt“ (Braun, 1996, S. 109).

Die Lernerfahrungen beziehen sich also auf Erfahrungen, die im Verlauf des ganzen Lebens gemacht werden und das Subjekt auf mehreren Ebenen – emotional, kognitiv – bewusst oder unbewusst, beeinflussen. Der Fokus liegt beim biografischen Lernen nicht nur auf den Lerninhalten, sondern auf dem Aneignungs- und Verarbeitungsprozess des Subjekts.

Biografisches Lernen meint deshalb nicht ein Lernen am vorgegebenen Ort, zu festgelegter Zeit und in bestimmter Form, sondern bezieht den lebensgeschichtlichen Blickwinkel der Individuen ein (Gieseke, 2003, S. 48).

Die vorliegende Studie fokussiert biografische Lernerfahrungen alleinerziehender Mütter. Darum werden vor allem deren Erkenntnisse, Erfahrungen, sowie die handlungsleitenden Denkmuster in den Blick genommen. Diese sind den Müttern jedoch nicht zwangsläufig immer bewusst, sondern drücken sich in einer Suchbewegung zur Bewältigung der Lebenssituation aus.

„Ein Lernen, das in der Lebenswelt der Individuen verortet wird, setzt an den Erfahrungen und Deutungen der Menschen an, die durch Kommunikation immer schon gesellschaftlich basiert sind. Lernen kann sich in der Lebenswelt als informelles Lernen inzi-dentell oder teilweise unbewusst vollziehen oder ist gekennzeichnet durch Suchbewegungen zur Lösung von Problemen“ (von Felden, 2008b, S. 115).

Diese Suchbewegung zur Lösung von Problemen beschreibt genau die Situation der alleinerziehenden Mütter, die vor dem Problem „allein mit Kind“ stehen. So ist davon auszugehen, dass die Frauen durch die Bewältigung dieser herausfordernden Lebenssituation lernen.

(Lern-)theorien und Modelle, die das Lernen in einer biografischen, lebensweltlichen Perspektive sehen, sind in der Erwachsenenbildung nichts Neues. Teilnehmerorientierung (Breloer, Dauber & Tietgens, 1980), „Lernen en passant“ (Reischmann, 1995) und „Subjektorientierung“ (Meueler, 1993; Bender, 2004) markieren in ihrer Differenz die Gemeinsamkeit die Bedeutung biografischer Aspekte beim Lernen. Auch neurobiologische Perspektiven des Anschlusslernens lassen sich als Begründung der Bedeutung biografischer Vorerfahrungen beim Lernen deuten (Scheunpflug, 2004). „Dennoch ist eine Lerntheorie in biografietheoretischer Perspektive, d.h. eine konzise Verbindung eines theoretisch fundierten Lernbegriffs mit Methoden der Biografieforschung in methodologischer Rahmung bisher nicht entwickelt“ (von Felden, 2008b, S. 109).

Das Ziel der biografisch orientierten Studien zum Lernen besteht daher darin, aus der Rekonstruktion von Einzelfällen die soziale Wirklichkeit und Sinnkonstruktionen aus der Perspektive des Erzählenden zu verstehen, um die subjektive Sichtweise auf biografische Lernprozesse herauszuarbeiten (Flick, 1995, S. 40). Die Analyse der biografischen Verarbeitungsmuster lässt dann wiederum Rückschlüsse auf die erfolgten Lern- und Bildungsprozesse zu (Marotzki, 1999, S. 336). Als Anlass dieses Interesses an der Erforschung von einzelnen Lebensläufen kann die zunehmende Fragmentierung von Lebensläufen und damit einhergehender Veränderung orientierungsleitender Werte und Normen gelten. Indem unterschiedliche Lebensläufe systematisch verglichen werden, können Ursachenfaktoren für gesellschaftliche Phänomene erschlossen werden. „Welche ‚Normbiographie‘ in einer Gesellschaft propagiert wird, lässt Rückschlüsse auf das soziale System zu.“ (Bortz & Döring, 1995, S. 349).

Metakognition spielt für das biografische Lernen oder die Lernreflexion eine entscheidende Rolle.

„Durch Metakognitionen gelangen die Lernenden zu Einsichten, warum sie was in welchen Situationen, oder bei welchen Aufgaben sie besonders gut oder schlecht gelernt haben. Dies ermöglicht ihnen auch, zukünftige Lernaufgaben strategisch und selbstgesteuert anzugehen, indem sie die metakognitiven Einsichten ihre (sic!) Lernerfahrungen auf neue Situationen transformieren“ (Neuß, 2009, S. 194).

Veröffentlichungen, die sich unmittelbar mit den Auswirkungen biografischen Lernens beschäftigen, sind bis jetzt noch selten. Einen wichtigen Beitrag in dieser Forschungslücke liefert Justen (2011). In ihrer qualitativen, empirischen Studie setzt sie sich mit Wirkungen und Bedingungen biografischen Lernens auseinander. Mittels 14 biografischen Interviews erarbeitet sie sechs unterschiedliche Typen biografischen Schreibens. Sie beschreibt in ihrer Studie ein Lernen, „in dem die Biographie selbst zum Lerngegenstand wird und der Selbstwahrnehmung in den sich diskontinuierlich entwickelnden Lebenswelten dient“ (ebd., S. 12). Die Untersuchung biografischer Lernprozesse sowie die Betonung des Zusammenhangs von Biografie und Erwachsenenbildung ist auch für die vorliegende Studie von Bedeutung, weil damit die Auswirkungen der biografischen Lernerfahrungen alleinerziehender Frauen sichtbar gemacht werden und damit für die Erwachsenenbildung wichtige Hinweise auf den Umgang mit dieser Zielgruppe liefern.

2.2.3. Biografisches Lernen im Kontext der Pluralisierung von Lebensformen

Die Reflexion und Erforschung biografischer Lernprozesse gewinnt im Kontext der Pluralisierung und Entgrenzung von Lebensformen und Lebensläufen zunehmend an Bedeutung. Aufgrund des Wegbrechens äußerer Rahmen werden Biografien instabil. Die verlorene Stabilität muss entsprechend zunehmend vom Subjekt selbst wiederhergestellt werden, u.a. durch Reflexivität und Bildungsarbeit. Das Subjekt muss – aus dieser gesellschaftstheoretischen Deutung betrachtet - auf die Moderne mit einer Steigerung der Reflexivität reagieren (Neuß, 2009, S. 88). Insofern wird die eigene Biografie auch zu einem Gegenstand von Lernprozessen. „Die Biografie ist selbst zum Lernfeld geworden, in welchem Übergänge antizipiert und bewältigt werden müssen und persönliche Identität womöglich erst das Ergebnis schwieriger Lernprozesse ist“ (Alheit, 1990, S. 11).

Daher wird zunehmend die eigene Biografie, also das eigene gelebte Leben zur Ressource für Sinnerzeugung und Selbstvergewisserung, indem es dem Subjekt durch eine Strukturierungsleistung gelingen sollte, Ereignisse und Erlebnisse retrospektiv in sinnhafte, konsistente Zusammenhänge zu bringen (Neuß, 2009, S. 88). Alheit beschreibt diese Fähigkeit als „Biographizität“ (Alheit, 1990). Mit dieser Kompetenz ist das Subjekt in der Lage „moderne Wissensbestände an biografische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neue zu as-

soziieren“ (ebd., S. 66). Damit ist die Kompetenz gemeint, mit den eigenen Brüchen im Lebenslauf umzugehen. Diese Brüche, welche auch als „Statuspassagen“ (Glaser & Strauss, 1971), „critical life events“ (Filipp, 1981) oder „Transitionen“ (Welzer, 1993) bezeichnet werden, erfordern von den Menschen eine Auseinandersetzung mit den daraus entstehenden Risiken und Unsicherheiten, was wiederum „Auswirkungen auf ihre Wahrnehmung von Welt und damit auch auf ihre Lernprozesse [hat, S. B.]“ (von Felden, 2011, S. 269). Für die Individuen stellt sich die Herausforderung, die aus den Übergängen entstehenden Unsicherheiten durch Selbstmanagement und einer „reflexive(n) Lebensführung“ (Hildebrandt & Linne, 2000) zu bewältigen. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung besteht nun neben der „Begleitung von Biographien“ (Kade & Nittel, 2010, S. 757) darin, den Erwerb dieser benötigten Reflexionskompetenz zu fördern (Schüßler, 2008, S. 13).

Eine Möglichkeit, das biografische Lernen zu fördern sieht Jansen (2009) in der Biografearbeit, die besonders für Menschen geeignet ist, „die aufgrund einer ressourcenarmen Lebenslage, einer Krise, eines gesellschaftlichen Ausschlusses, einer besonders prekären Lebenssituation Unterstützung beim lebendigen Gestalten ihrer Biografie benötigen“ (ebd., S. 24).

Der Übergang zum Alleinerziehen bzw. das Dasein als Alleinerziehende ist ein solcher Übergang (bzw. Bruch, oder „critical life event“), dessen Bewältigung von den Alleinerziehenden ebendiese Reflexionskompetenz erfordert.

2.2.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich, dass Biografieforschung als sozialwissenschaftliche Bildungsforschung interpretiert werden kann, mit denen subjektiv bedeutsame Lernprozesse in biografischen Übergangssituationen in den Blick genommen werden. Dabei zeigen Erkenntnisse zur Form biografischen Lernens, dass hier vor allem der Selbstreflexion und der Metakognition eine entscheidende Bedeutung zukommt, da darüber Erfahrungen zum Gegenstand von Lern- und Bildungsprozessen gemacht werden können.

Biografische Studien zu der Zielgruppe alleinerziehender Mütter nehmen bislang vor allem subjektiv erlebte Belastungen, Ressourcen und Bewältigungsstrategien in den Blick. Interessant erscheint es daher für diese Forschungsarbeit, die biografische Übergangssituation alleinerziehender Frauen aus deren subjektiver Sicht zu untersuchen und danach zu fragen, welche Lern- und Bildungserfahrungen in diesem Zusammenhang beschrieben werden.

2.3. Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfrage

Wie sich in diesem Kapitel gezeigt hat, ist die Lebenslage von Alleinerziehenden von mehreren Herausforderungen gekennzeichnet.

Die finanzielle Lage stellt sich als prekär dar: das Armutsrisiko ist – im Vergleich zu Müttern in Paarfamilien – erhöht, auch wenn sie in Voll- oder Teilzeit berufstätig sind. Neben dem erhöhten Armutsrisiko haben alleinerziehende Frauen außerdem noch mit einer geschlechtsspezifischen Ungleichheit zu kämpfen, die sich nachteilig auf ihre Situation auswirkt. Diese Benachteiligungen und Belastungen können sich wiederum negativ auf deren gesundheitliche Situation auswirken.

Für diese Arbeit erscheint interessant, welche Rolle das Lernen für die Bewältigung dieser herausfordernden Situationen spielt und wie es während der Phase des Alleinerziehens subjektiv betrachtet wird. Die Relevanz der Perspektive wird weiter untermauert durch den Forschungsstand zu biografischen Lernprozessen, in dem mitunter deutlich wird, dass bislang Biografien alleinerziehender Frauen im Hinblick auf subjektiv erlebte Ressourcen und Strategien zur Bewältigung herausfordernder Situationen untersucht wurden.

Vor diesem Hintergrund deutet sich das Forschungsdesiderat an. Dies besteht darin, dass relativ wenig dazu bekannt ist, inwiefern biografische Lern- und Bildungserfahrung für die Bewältigung herausfordernde Situationen von alleinerziehenden Frauen von Bedeutung erscheinen. An dieses Desiderat knüpft die vorliegende Arbeit an und zielt darauf ab, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehende Mütter für diese Lebensphase retrospektiv beschreiben. Damit ist auch das Ziel verbunden, einen kompetenzorientierten Blick auf die untersuchte Zielgruppe zu generieren, bei dem vor allem die subjektiv bedeutsam empfundenen (Lern-)Strategien zur Bewältigung einer objektiv herausfordernden Situation herausgearbeitet werden sollen.

Die Forschungsfrage wird in dieser Arbeit mit einem qualitativen, hypothesengenerierenden Forschungsdesign bearbeitet, das im folgenden Kapitel differenziert beschrieben wird.

3. Forschungsdesign der empirischen Untersuchung

Um die Fragestellung nach Lern- und Bildungserfahrungen von alleinerziehenden Müttern zu bearbeiten, wurde sich für ein qualitativ-inhaltsanalytisches Forschungsdesign entschieden. Diese Entscheidung basiert auf der Annahme, dass in biografischen Erzählungen über die eigene Lebenssituation subjektive Sichtweisen auf Lern- und Bildungsprozesse an die Oberfläche treten. Die Arbeit ist offen angelegt, weil „theoretische Konzepte und Hypothesen (...) aufgrund von wissenschaftlichem und alltagweltlichem Vorwissen nicht formuliert, sondern durch kontrolliertes Fremdverstehen der von den Untersuchten verwendeten Alltagskonzepte generiert [werden, S.B.]“ (Lamnek, 1995, S. 199). Interpretativität bezieht sich nach Lamnek „entscheidend auf die Auswertungsphase. Die erhobenen Daten werden nicht zur Falsifikation von vorab formulierten Hypothesen verwendet, sondern zur Gewinnung solcher Hypothesen auf der Basis des Materials und auf dem Weg der Interpretation genutzt“ (ebd., 1995, S. 203).

Diese unterschiedlichen Sichtweisen können schließlich durch ein inhaltsanalytisches Auswertungsverfahren systematisiert und auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin befragt werden. Entsprechend dieser Argumentation wird in diese Kapitel zunächst das methodische Vorgehen der Studie methodologisch begründet (3.1.), bevor im zweiten Schritt das Forschungsdesign ausführlich dargestellt wird (3.2.). Dabei wird auf das Erhebungsverfahren – eine Kombination aus fokussierten narrativen und leitfadengestützten Interviews – ebenso eingegangen, wie auf die Erstellung des qualitativen Samplings und die inhaltsanalytische Auswertung des Datenmaterials.

In einem abschließenden dritten Schritt wird das Vorgehen anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung reflektiert (3.3.).

3.1. Methodologische Begründungen

Die Forschungsfrage nach den Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter impliziert zunächst, dass die biografische Situation des Alleinerziehens spezifische Lernprozesse beinhaltet, die von den Müttern subjektiv unterschiedlich beschrieben und eingeordnet werden können. Entsprechend wird mit der Fragestellung die Subjektivität biografischer Lernerfahrungen in der Lebenswelt der Befragten ins Zentrum gerückt.

Methodologisch lässt sich dieses Forschungsinteresse im symbolischen Interaktionismus verorten (Blumer, 1969). Die erkenntnistheoretischen Prämissen des symbolischen Interaktionismus basieren auf der Grundannahme, dass Menschen Dingen Bedeutungen zuschreiben, die durch Sozialisationsprozesse geprägt und in Interaktionen generiert und verändert werden. „Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in Bezug auf dieses Ding handeln“ (Blumer, 1973, S. 83).

Theoretisch wird hier also davon ausgegangen, dass Bedeutungen subjektiv zugeschrieben werden. Letztlich werden erst durch diese subjektiven Zuschreibungen „Objekte“ geschaffen. Dies gilt insbesondere für Prozesse des sozialen Zusammenlebens von Menschen das als Prozess verstanden wird „in dem Objekte geschaffen, bestätigt, umgeformt und verworfen werden. Das Leben und das Handeln von Menschen wandeln sich notwendigerweise in Übereinstimmung mit den Wandlungen, die in ihrer Objektwelt vor sich gehen“ (Blumer, 1969, S. 91). Ausgehend von dieser Erkenntnis orientiert sich (soziales) Handeln von Individuen also nicht an einer objektiven Realität, sondern am subjektiven Sinn des Handelns. „Der Gebrauch von Bedeutungen durch den Handelnden erfolgt in einem Interpretationsprozess“ (Blumer, 1973, S. 84). Die starke Subjektbezogenheit ist qualitativen Forschungsansätzen eigen. Zu Beginn einer qualitativen Forschung steht die Deskription, um den Gegenstandsbereich exakt zu beschreiben. Ein grundlegender Schritt in der qualitativen Forschung ist die Interpretation (Mayring, 2002, S. 19). Die Forderung, dass die zu erforschenden Subjekte in ihrem alltäglichen Umfeld bzw. in ihren Alltagssituationen untersucht werden sollten, bildet den vierten Grundsatz qualitativer Forschungsansätze. Es entstehen in künstlich angelegten qualitativen Settings zwar auch Verzerrungen, die aber durch möglichst große Offenheit relativiert werden können. Als letzter Grundsatz des qualitativen Forschens gilt die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Diese können immer nur im Einzelfall begründet werden, indem der Forschende argumentiert, warum die Ergebnisse auch in anderen Situationen Gültigkeit besitzen (Mayring, 2002, S. 19-23).

Methodologisch betrachtet ergibt sich aus dieser erkenntnistheoretischen Perspektive für die vorliegende Arbeit die Notwendigkeit, mithilfe einer qualitativen Herangehensweise, die subjektiven Sichtweisen auf biografische Lernerfahrungen zu erfassen.

„Qualitative Verfahren sind nötig, um inhaltliche Dimensionen sozial hervorgebrachter Wirklichkeit angemessen zu analysieren. Hierbei kann nicht auf ein vorgegebenes Regelwerk zurückgegriffen werden, sondern es steht als wesentliches Untersuchungsinstrumentarium das möglichst elaborierte und in seiner eingeschränkten Gültigkeit kritische hinterfragte subjektive Bewusstsein des Forschers/Interpreten zur Verfügung“ (Heinze, 1995, S. 13).

Mit qualitativen Forschungsmethoden wird es entsprechend möglich, die von den Betrachtern erlebte Sinnhaftigkeit des Ablaufs bestimmter Geschehnisse, den zugeschriebenen Sinn zu analysieren und damit nachvollziehbar zu machen. Sinn bzw. die empfundene Sinnhaftigkeit wird dabei als eine Zusammenfassung von subjektiven Deutungszusammenhängen des Individuums verstanden (Oshege, 2002, S. 47). Oder kürzer formuliert: Ein Ziel der qualitativen Forschung ist es, den subjektiven Sinn von vorliegenden Daten interpretativ zu erfassen (Lamnek, 2005, S. 59 ff).

Die Interpretation des Individuums über sein Leben und seine Situation gewinnt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung, „da mit dieser Interpretation Handlungszusammenhänge konstruiert werden, die als angemessene (subjektiv angemessene) Lösungen für den jeweiligen Kontext verstanden werden können“ (Heinze, 1995, S. 25). Dieser Kontext des Alltags, der auch als „Lebenswelt“ bezeichnet wird, wird verstanden „als ein Vermittlungszusammenhang von persönlicher Biographie und sozialstrukturellen Bedingungen in ihrem historisch-gesellschaftlichen Kontext darstellt. Lebenswelt ist der soziale Kontext, in dem eine Person handelt, in der objektive Bedingungen subjektiv bedeutsam sind“ (ebd., S. 25-26).

Vor dem Hintergrund wurde für die vorliegende Forschungsarbeit ein qualitativ-inhaltsanalytisches Forschungsdesign entwickelt, mit dem es möglich wird, durch biografisch angelegte Leitfadenterviews die subjektive Bedeutung von Lern- und Bildungserfahrungen von alleinerziehenden Müttern zu erfassen und durch eine inhaltsanalytische Kategorienbildung zu systematisieren.

3.2. Darstellung des qualitativen Forschungsdesigns

Für die Forschungsfrage nach den Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter wurde ein qualitativ-inhaltsanalytisches Forschungsdesign entwickelt. Es handelt sich dabei um ein hypothesengenerierendes Verfahren, bei dem die aus der qualitativen Studie generierten empirischen Erkenntnisse zur Weiterentwicklung theoretischer Annahmen genutzt werden.

Um den Prozess der Erkenntnisgenerierung dieser Arbeit intersubjektiv nachvollziehbar zu beschreiben, werden im Folgenden die einzelnen Bestandteile des Forschungsdesigns transparent dargestellt.

In einem ersten Schritt wird dabei die Erhebungsmethode dargestellt. Um die subjektiven Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter zu analysieren und zu interpretieren sowie deren Lebenswelten nachvollziehbar zu machen, wurde zur Erhebung der Daten eine Kombination aus Formen von narrativen und leitfadengestützten Interviews gewählt (3.2.1.).

Im zweiten Schritt wird das Sample der Studie vorgestellt: Dieses besteht aus insgesamt zehn alleinerziehenden Mütter, die sich hinsichtlich einiger soziodemografischer Faktoren (z.B. Alter, Anzahl der Kinder, Berufstätigkeit) unterscheiden (3.2.2.).

In einem dritten Schritt wird die Auswertungsmethode vorgestellt. Das erhobene Datenmaterial wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert, um die subjektiven Sichtweisen regelgeleitet systematisieren zu können (3.2.3.).

3.2.1. Leitfadengestützte Interviews mit narrativen Anteilen

Um subjektive Lern- und Bildungserfahrungen von alleinerziehenden Müttern erfassen zu können, wurde zur Erhebung der Daten ein Interviewverfahren konstruiert, indem Elemente narrativer und leitfadengestützter Interviews kombiniert wurden. Dieser Entscheidung lagen folgende Annahmen zugrunde: Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass subjektive Lernerfahrungen nicht immer explizit verbalisiert werden können, aber in narrativen Stegreiferzählungen von befragten thematisiert und ggf. auch reflektiert werden. Entsprechend wurde die mit einem offenen Eingangsimpuls arbeitende Form des narrativen Interviews zu Beginn der Befragung genutzt, um eine Erzählung zu generieren. Zum zweiten sollte eine Vergleichbarkeit von Themen ermöglicht werden, um so subjektive Lernerfahrungen nicht nur individuell biografisch zu erfassen, sondern um subjektive Sichtweisen über das Sample hinweg systematisieren zu können. Im Folgenden werden beide Aspekte dargestellt.

Elemente des narrativen Interviews

Die in der Datenerhebung verwendeten Anteile des narrativen Interviews basieren auf der Form des sogenannten narrativ-fokussierten Interview nach Kaiser (1992). Dieses stellt eine Weiterentwicklung des biografisch-narrativen Interview von Fritz Schütze (1983) und Hans-Jürgen Glinka (1998) dar.

Als allgemeines Kennzeichen narrativer Interview, lässt sich die Orientierung an der Biografie der Befragten nennen (Hopf, 2007, S. 355). In diesem Zusammenhang ermöglicht diese Interviewform die Untersuchung des Zusammenspiels von subjektiven Sichtweisen und zugrundeliegender gesellschaftlicher Wirklichkeit, in die Biografien eingewoben sind (Alheit & von Felden, 2009). Narrative Interviews zielen darauf ab, über eine offen gehaltene Einstiegsfrage eine biografische Erzählung alltagsweltlicher Erfahrungen in Gang zu setzen (Gläser & Laudel, 2009, S. 161). Damit ist das Ziel verbunden, eine biografische Erzählung des gesamten Lebensverlaufes zu erheben. Die damit angeregte „lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze, 1983, S. 285) der Befragten hat dabei nicht nur inhaltlichen Gehalt, sondern spiegelt auch dessen subjektive Perspektive wider. In der biografischen Erzählung entstehen gewisse Zugzwänge, die die Erzählung implizit strukturieren, indem Anschlüsse hergestellt werden.⁸

⁸ Beispielsweise unterbrechen Erzählende beim „Gestalterschließungszwang“ nicht einfach ihre individuelle Lebensgeschichte absondern schließen immer wieder an Ereignisse an (Riemann, 1983, S. 12). Durch den Detaillierungszwang ist der Erzählende getrieben, eine chronologische Reihenfolge einzuhalten. Außerdem ist der Interviewte dabei auch zur Relevanzfestlegung und Kondensierung gezwungen, weil er nur das erzählen wird, was ihm an erlebten Ereignissen relevant erscheint und was er zum Verständnis für wichtig hält.

An diese Grundannahmen narrativer Interviews anschließend, wurden für die Erhebung der eigenen Studie vor allem Aspekte des narrativ-fokussierten Interviews genutzt. Bei dieser Interviewform wird nicht die gesamte Biografie der Befragten ins Zentrum gestellt, sondern der Schwerpunkt wird auf bestimmte Fragestellungen gelegt. Die interviewte Person soll bei dieser Form möglichst frei erzählen können, damit die „Deutungsschemata von Aktanten in spezifischen Handlungsfeldern erschlossen werden sollen“ (Kaiser, 1992). Da in dieser Untersuchung vor allem die Bildungs- und Lernerfahrungen alleinerziehender Frauen thematisiert werden sollen, sollten bei der vorliegenden Erhebungsmethode die Erzählenden zur Darstellung ihrer Erfahrungen im Handlungsfeld „alleinerziehend“ angeregt werden. Hier kann der Interviewer im Gesprächsverlauf auf die thematischen Schwerpunkte hinführen. Dieses Verfahren bietet die Möglichkeit, Ausschnitte aus der subjektiv relevanten Lebenswelt der Betroffenen zu untersuchen. „Das fokussierte Interview zielt . . . darauf ab, die Reaktionen und Interpretationen auf ein von allen erlebtes soziales Phänomen mit einem ansatzweise offenen Vorgehen zu erheben“ (Rosenthal, 2005, S. 32-34). Bei diesem Verfahren werden also themenzentrierte Impulse gesetzt, wobei gleichzeitig die Artikulations- und Deutungsspielräume der Befragten kaum eingeschränkt werden, sofern sich der Interviewer der Erzähllogik des Befragten anpasst (Hunger, 2000, S. 64).

In der vorliegenden Arbeit wurde den befragten alleinerziehenden Müttern folgender Eingangsimpuls gegeben:

Abb. 2: Eingangsimpuls

„Sie sind ja - wie man so sagt – alleinerziehende Mutter. In diesem Zusammenhang haben Sie sicher viele Erfahrungen sammeln können und haben sicher auch einige Herausforderungen erlebt. Mich würde jetzt einfach mal interessieren, wie Sie das in ihrem Alltag so angehen und wie sie das so erleben. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir einfach mal von Ihrem Alltag als Alleinerziehende erzählen könnten.“

Quelle: Eigene Erstellung

Mit diesem Impuls wurde das Wort an die Interviewten übergeben. Die Impulse wurde eher weit formuliert, damit den Erzählenden genügend Freiraum zur Eigenstrukturierung und zur Entfaltung der eigenen Relevanzstruktur gegeben wird. Gleichzeitig wurde der Fokus auf die Erfahrungen im Kontext der biografischen Situation der Alleinerziehenden gesetzt.

Elemente des Leitfadeninterviews

Da in der Studie darauf abgezielt wurde, zentrale Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter zu analysieren, wurden für den zweiten Teil des Inter-

views narrative Leitfragen entwickelt, mit denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im gesamten Sample der Befragten herausgearbeitet werden sollten. Dazu wurden zum einen aus dem Forschungsstand zu der sozialen Lage alleinerziehender Frauen deduktiv folgende Leitfragen⁹ entwickelt, die flexibel in den Interviews eingesetzt wurden. Zudem wurden explizite Fragen nach möglichen Lernprozessen integriert, um der Bearbeitung der Forschungsfrage Rechnung zu tragen (siehe Abb. 3)

Abb. 3: Übersicht Leitfragen

- Wie erleben Sie ihren Alltag als Alleinerziehende?
- Bei welchen Situationen würden Sie sagen, „das ist typisch für Alleinerziehende“?
- Welche Aspekte würden Sie als positiv beschreiben?
- Wo sehen Sie Herausforderungen?
- Können Sie beschreiben, was „etwas lernen“ für Sie bedeutet?
- Was haben Sie durch die Situation des Alleinerziehens gelernt?
- Was würden Sie ggf. anderen Müttern in einer ähnlichen Situation raten?

Quelle: Eigene Erstellung

Als Abschluss des Interviews wurde den Müttern noch einmal ausreichend Raum gegeben, die Dinge mitzuteilen, die bisher nicht angesprochen wurden, bzw. als besonders wichtig empfundene Faktoren noch einmal zu betonen.

Reflexion der Erhebungssituation

Die Interviews wurden größtenteils in den Privaträumen der befragten Frauen durchgeführt. Auf der einen Seite sollte damit eine möglichst authentische und offene Schilderung der Lebenswelt der Befragten ermöglicht werden. Auf der anderen Seite kam es in dieser Situation aufgrund der Anwesenheit der Kinder zu vereinzelt Störungen, so dass die Interviews zeitweise unterbrochen werden mussten. Dies wirkte sich allerdings kaum auf den Erzählfluss der Befragten aus, Einzelne Interviews wurden – auf Wunsch der Befragten – an neutralen Orten, wie öffentlichen Cafés durchgeführt. Die Geräuschkulisse wirkte sich hier zwar negativ auf die Transkription, nicht jedoch auf die Erzählungen aus.

⁹ Bei der Formulierung der Fragen wurde in der Interviewsituation darauf geachtet, die Fragen an das „soziolinguistische Niveau“ (Heisteringer, 2007) der Befragten anzupassen. Entsprechend wurde keine Fachsprache, sondern Alltagssprache verwendet, denn Befragungsinstrumente sind immer abhängig von den Befragten und ihrer Fähigkeit zur sprachlichen Äußerung (Straßer, 2008, S. 186).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die befragten Frauen in beiden Kontexten gut auf die Interviewsituation einlassen konnten und selbstläufige Erzählungen initiiert werden konnten. Die Interviewdauer variierte bei den Befragten zwischen eineinhalb und vier Stunden. Die durchschnittliche Dauer beträgt etwa zwei Stunden. Um eine narrative Gesprächssituation zu schaffen, wurden Rahmenbedingungen wie soziostrukturelle Daten, erst zum Schluss des Interviews abgefragt.

3.2.2. Das Sample der Studie

Das Sample der Studie besteht insgesamt aus zehn alleinerziehenden Frauen, die sich hinsichtlich ihres Alters, ihrer Berufstätigkeit und ihres allgemeinen Lebenskontextes unterscheiden.

Feldzugang

Für die Interviews wurden Alleinerziehende gesucht, die ohne Ehe- oder Lebenspartner mit mindestens einem ledigen (Stief-, Pflege-, oder Adoptiv-) Kind unter 18 Jahren in einem Haushalt zusammenleben. Diese Voraussetzungen wurden entsprechend der aktuellen Definition des Statistischen Bundesamts (2010) formuliert.

Der Zugang zum Feld stellte sich in der Untersuchung als sehr schwierig heraus, da viele Frauen einem Gespräch über ihre Lebenssituation mit einer fremden Person skeptisch bis ablehnend gegenüberstanden. Einige äußerten Zweifel, dass die Anonymität gewahrt bliebe und befürchteten, von ihrem ehemaligen Partner ausgespioniert zu werden. Daher blieben Versuche, Interviewpartnerinnen über öffentliche Ausschreibungen oder über Informationsgespräche bei lokalen Treffen Alleinerziehender zu akquirieren erfolglos.

Um sich einen besseren Zugang zum Feld zu verschaffen wurde schließlich eine Kinderärztin aus dem Bekanntenkreis als Schlüsselperson bzw. Gatekeeper (Merkens, 1997, S. 101) eingesetzt. Die Ärztin, welche bei alleinerziehenden Müttern großes Vertrauen genießt, konnte somit in die Studie eingebunden werden. Sie erhielt Informationsmaterialien, u.a. in Form eines niedrigschwelligen Flyers zur Studie, die sie an potenzielle Interviewpartnerinnen weiterleitete. Daraufhin meldeten sich insgesamt zwölf Frauen, die zu einem Interview bereit waren. Zwei Interviews (Frau K und Frau L) wurden nicht mit ins Sample aufgenommen, da sich während des Interviews herausstellte, dass die Frauen zum Zeitpunkt der Befragung bereits mit einem (neuen) Partner zusammenlebten. Damit entsprachen sie nicht mehr der definierten Zielgruppe. So ergab sich ein Sample bestehend aus zehn Interviews.

Nach einem telefonischen Erstgespräch wurden Interviewtermine vereinbart.

Vorgehen des Samplingprozess

Bei dem Prozess des Samplings handelt es sich entsprechend über ein kriteriengeleitetes Vorgehen (Dippelhofer-Stiem, 2008, S. 119), bei dem die Gatekeeperin die Anfrage an Frauen stellte, die diese Kriterien erfüllten. Die vorab festgelegten Kriterien basierten auf der Annahme, dass Lern- und Bildungserfahrungen sich in der Variation unterschiedlicher soziodemografischer Faktoren unterscheiden können. Entsprechend wurde das Sample nach folgenden „Variationskriterien“ erstellt:

- Variation des Alters
- Unterschiedlichkeit der Beruflichen Situation
- Variation des Familienstandes
- Unterschiedlichkeit im Qualifikationsprofil
- Variation in der Dauer des Alleinerziehens
- Unterschiedliche Anzahl der Kinder
- Unterschiedliche Formen des Sorgerechts
- Differenzierte Lebenskontexte

Aufgrund der beschriebenen Herausforderungen beim Feldzugang und der Arbeit mit einer Gatekeeperin konnten allerdings andere mögliche Vergleichskriterien, wie zum Beispiel regionale Differenzierungen, nicht realisiert werden.

Das Sample im Überblick

Das auf die oben skizzierte Weise erstellte Sample (siehe Tabelle 1) setzt sich aus zehn alleinerziehenden Müttern zusammen.

Die befragten Mütter sind zwischen 22 und 44 Jahre alt und weisen einen Altersdurchschnitt von 30,8 Jahren auf¹⁰.

Vier der zehn befragten Frauen haben mehr als ein einziges Kind. Bezogen auf den Familienstand sind drei Frauen geschieden, drei vom Ehemann in Trennung lebend und vier ledig.

Vergleicht man die Ausprägung der Familienstände und die Zahl der Kinder in der Stichprobe mit denen aller Alleinerziehenden in Deutschlands, lassen sich große Übereinstimmungen feststellen. So resultiert die Familienphase alleinerziehend meistens aus der Trennung bzw. Scheidung vom Partner oder der Partnerin (vgl. BMFSFJ Monitor Familienforschung, 2012, S. 6).

Die Gruppe verteilt sich im Qualifikationsprofil auf vier Hochschulabschlüsse und acht Real- bzw. Berufschulabschlüsse. Sechs Frauen sind im Angestelltenverhältnis tätig, eine studiert, eine ist selbstständig und zwei sind arbeitslos.

¹⁰ Damit weicht das Sample vom Altersdurchschnitt der Alleinerziehenden in Deutschland, der sich zwischen 40 und 49 Jahren bewegt, leicht ab (vgl. BMFSFJ Monitor Familienforschung, 2012, S. 6).

Tabelle 1: Das Sample im Überblick

I 4: Frau D	I 3: Frau C	I 2: Frau B	I 1: Frau A	
44	45	29	36	<i>Alter</i>
Vollzeit als Fachhochschullehrerin; verbeamtet	Vollzeit als Leiterin eines Kindergartens	Teilzeit als Textillaborantin	Teilzeit als Industriekauffrau	<i>Berufliche Situation</i>
Hochschulabschluss	Realschulabschluss	Allgemeine Hochschulreife (zweiter Bildungsweg)	Realschulabschluss	<i>Höchster Bildungsabschluss</i>
geschieden	getrennt lebend	geschieden	Getrennt lebend	<i>Familienstand</i>
Seit 3 Jahren	seit 18 Monaten	seit 11 Monaten	seit 12 Monaten	<i>Dauer des Alleinerziehens</i>
Ein Sohn (16); eine Tochter (14)	eine Tochter (15), ein Sohn (14)	ein Sohn (4)	eine Tochter (2)	<i>Kinder (Anzahl, Geschlecht, Alter)</i>
geteilt	geteilt	alleinig	alleinig	<i>Sorgerecht</i>
Wohnt mit Kindern zusammen im gemeinsam während der Ehe gebauten Haus	kleine Mietwohnung in der Nähe der Arbeitsstelle	eigenes Altbau-Haus; Kleinstadt; Unterstützung der Eltern, die in der Nähe wohnen	neu gebautes Haus mit Kredit; Kleinstadt; Unterstützung von Eltern, die in der Nähe wohnen	<i>Lebenskontext</i>

I 10: Frau M	I 9: Frau J	I 10: Frau H	I 7: Frau G	I 6: Frau F	I 5: Frau E
33	38	45	30	22	36
Hartz IV	Hartz IV seit einem halben Jahr	Selbstständig als Online Marketing Manager	Medieninformatikerin in Vollzeit	Studentin	Teilzeit: angestellt bei Bundespolizei
Berufschulabschluss	Berufschulabschluss	Hochschulabschluss	Hochschulabschluss	Hochschulabschluss (angestrebt)	Realschulabschluss
ledig	ledig	geschieden	ledig	ledig	getrennt lebend
Seit 14 Jahren	Seit 6 Jahren	Seit 7 Jahren	Seit 10 Jahren	Seit 2 Jahren	Seit 12 Monaten
Ein Sohn (14)	Fünf Söhne (7 bis 17)	Drei Kinder zwischen 8 und 15 Jahren	Eine Tochter (11)	Ein Sohn (3)	Eine Tochter (8), ein Sohn (5)
alleinig	alleinig	geteilt	alleinig	geteilt	geteilt
Wohnt mit Sohn in einer Mietwohnung	Wohnt mit ihren Söhnen in einer Mietwohnung	Wohnt mit Kindern in einem Haus in ländlicher Gegend	Wohnt mit Tochter in Kleinstadt, 40 km vom Arbeitsort entfernt	Wohnt 40 km vom Studienort entfernt	Mietwohnung mit Kindern zusammen in der Nähe der Arbeitsstelle

Quelle: Eigene Erstellung

Verlauf der Interviews

Bei den Interviews fiel insgesamt auf, dass die Frauen bei den Erzählungen mit emotionaler Betroffenheit reagierten. Einige Frauen verhielten sich zu Beginn des Interviews sehr zögerlich und gehemmt und entspannten sich erst im Verlauf des Gesprächs. Die Länge der Erzählungen bewegte sich in etwa zwischen einer und vier Stunden.

Das fast vierstündige Interview mit Frau D war das längste des gesamten Samples. Es fand in einem öffentlichen Café statt, da Frau D der Befragung von Anfang an sehr skeptisch gegenüberstand und großen Wert auf Anonymität legte. Im Verlauf des Gesprächs wurde sie jedoch rasch deutlich offener, emotionaler und erzählt schließlich intime Details aus ihrer Biografie, was schließlich auch die lange Dauer des Interviews begründet.

Das Interview mit Frau E fand bei ihr zuhause statt und dauert circa zwei Stunden. Dabei zeigte sich Frau E von Anfang an neugierig und redebereit. Sie lachte viel und spricht offen über ihre biografischen Erfahrungen. Das Interview wurde sehr häufig von ihrem Sohn unterbrochen, der ihre Aufmerksamkeit eingefordert hat.

Das Interview mit Frau F fand in einem öffentlichen Café statt und dauert rund 70 Minuten. Die Atmosphäre des Gesprächs war entspannt und offen, da Frau F von Anfang an sehr unbefangen und aufgeschlossen von ihren Erfahrungen spricht. Sie ließ sich durch hohe Lautstärke der Umgebung nicht beeinflussen. Auch die Unterbrechung des Erzählens durch einen Gast am Nebentisch, der sich am Gespräch beteiligen will, nahm sie gelassen.

Das Interview mit Frau G fand an einem Samstagabend in ihrer Küche statt und dauerte circa 90 Minuten. Sie zeigte sich der Befragung gegenüber interessiert. Unverkrampt und offen sprach sie von ihren Erlebnissen und ihrem Alltag.

Das Interview mit Frau J dauerte rund 80 Minuten und fand während ihrer Teilnahme an einem Kurs für alleinerziehende Mütter der Agentur für Arbeit statt. Der Befragung gegenüber zeigte sich Frau J aufgeschlossen und interessiert. Die Gesprächsatmosphäre war entspannt, Frau J lachte viel.

Frau H trat zu Beginn des Gesprächs sehr resolut auf und besteht ausdrücklich auf absolute Anonymität. Aus diesem Grund gab sie weder das genaue Alter noch das Geschlecht ihrer drei Kinder preis. Das Gespräch fand in einem öffentlichen Café an einem Nachmittag unter der Woche statt. Die im Interview thematisierte Zeitnot wird bei Frau H in der Gesprächsdauer sichtbar. Mit knapp 50 Minuten ist das Interview das kürzeste des Samples.

3.2.3. Datenauswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung des Datenmaterials wurde die qualitative Inhaltsanalyse genutzt. Durch diese Methode wird es möglich, die subjektiven Sichtweisen zu den Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter regelgeleitet zu analysieren

und zu systematisieren. In den folgenden Abschnitten wird zunächst die Datenaufbereitung beschrieben, bevor in Grundannahmen der Qualitativen Inhaltsanalysen eingeführt wird. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Kategoriebildung als „Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse“ (Kuckartz, 2012, S. 39) und die Beschreibung des entsprechenden Vorgehens im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Die gebildeten Kategorien werden hier tabellarisch zusammengefasst.

Aufbereitung des Datenmaterials

Vor der eigentlichen analytischen Interpretation des Datenmaterials wurden die Audiodateien transkribiert und damit in Textform gebracht. Da es in der Analyse darum ging vor allem die manifesten Sinngehalte zu analysieren wurden in der Transkription Dialekte ins Hochdeutsche angepasst und Füllwörter wie „ähm“ und „hm“ weitgehend ausgelassen. Dies sollte eine bessere Lesbarkeit der Transkripte gewährleisten.

Konkret wurden Transkriptionsregeln (siehe Abb. 4) in Anlehnung an Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) genutzt. Sie verfassen „bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich „glätten“ und den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages setzen“ (ebd., S. 27).

Abb. 4: Transkriptionsregeln

...	Pause
(lacht) (räuspert sich)	Charakterisierung von nonverbalen Äußerungen, die die Aussagen unterstützen. Steht vor der entsprechenden Stelle.
B: Das war gut I: Aha? B: Ja!	Jeder Sprecher hat eigene Absätze, auch bei kurzen Einwüfen.
Laut	Laut ausgesprochene Worte wurden fett markiert
(unverständlich)	Unverständliche Äußerung

Quelle: Eigene Erstellung

Grundannahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse

Historisch reichen die Wurzeln der Inhaltsanalyse bis in das beginnende 20. Jahrhundert zurück. Vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung von Massenmedien wird die Inhaltsanalyse als Methode entwickelt, um große Textmengen systematisch zu bearbeiten. Nach einer Phase der eher quantitativen Ausrichtung, bei der Worthäufigkeiten zum Analysegegenstand wurden, etabliert sich die qualitative Inhaltsanalyse seit den 1950er Jahren und wurde seit den 1970er Jahren in Deutschland vor allem durch Philipp Mayring und Udo Kuckartz weiterentwickelt.

Die qualitative Inhaltsanalyse zielt als Methode darauf ab, Datenmaterial analytisch zu systematisieren.

„Der pragmatische Sinn jeder Inhaltsanalyse besteht letztlich darin, unter einer bestimmten forschungsleitenden Perspektive Komplexität zu reduzieren. Textmengen werden hinsichtlich theoretisch interessierender Merkmale klassifizierend beschrieben. Bei dieser Reduktion von Komplexität geht notwendige Information verloren. [...] Dieser Informationsverlust ist jedoch nicht als Nachteil zu sehen; vielmehr bildet er die Voraussetzung für einen Informationsgewinn, der auf anderem Wege nicht zu erzielen wäre. Die bewusst eingeschränkte Perspektive lässt größere strukturelle Zusammenhänge erkennen und stellt Vergleiche auf eine systematische Grundlage“ (Früh, 2007, S. 42).

Entsprechend dieser Funktion der Systematisierung wird die qualitative Inhaltsanalyse bei ganz unterschiedlichem Datenmaterial eingesetzt (z.B. Zeitschriften, Programme, Interviewtranskripte). Wird sie – wie in der vorliegenden Studie – zur Analyse von Interviewtranskripten verwendet, wird es möglich, die expliziten Sichtweisen und subjektiven Sinngehalte regelgeleitet über den Prozess der Kategorienbildung zu ordnen.

Zur regelgeleiteten Kategorienbildung

Das Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse stellt die Bildung von Kategorien dar, mithilfe derer das empirische Material systematisch geordnet wird. Kategorien können dabei deduktiv aus bestehenden Forschungserkenntnissen abgeleitet werden. Dieser Prozess wird bei Mayring auch als Form der strukturierenden Inhaltsanalyse beschrieben, bei der vorab definierte Kategorien an das Material angelegt werden (vgl. Mayring, 2008). Darüber hinaus können Kategorien aber auch induktiv aus dem empirischen Material herausgebildet werden, indem Textstellen zusammengefasst und paraphrasiert werden. Die Paraphrase wird dann zu einer prägnanten Kategorie zusammengefasst. Dieses Vorgehen wird von Mayring auch als zusammenfassende Inhaltsanalyse beschrieben.

In der vorliegenden Studie wurden zum einen deduktiv Kategorien gebildet. Beispielsweise zeigt der Forschungsstand, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Alleinerziehende eine zentrale Herausforderung darstellt. Entsprechend wurde diese Perspektive in die Leitfragen des Interviews integriert und als Kategorie im Prozess der Codierung genutzt. Zum zweiten wurden aber auch induktiv Kategorien aus dem empirischen Material heraus abgeleitet, vor allem konnten deduktiv abgeleitete Oberkategorien induktiv durch Subkategorien ausdifferenziert werden. So wurde beispielsweise für die Oberkategorie „Herausforderungen“ induktive Subkategorien gebildet wie „Rolle des Vaters“.

Im konkreten analytischen Vorgehen wurde sich in der vorliegenden Studie an den Empfehlungen zur Kategorienbildung nach Kuckartz (2016, S. 83f.) orientiert. Im Gegensatz zu Mayring akzentuiert Kuckartz eine „Position, die erstens stärker qualitativ und hermeneutisch akzentuiert ist und zweitens auch für die

Berücksichtigung einer fallorientierten Perspektive plädiert“ (Kuckartz, 2016, S. 6).

Diese sechs Schritte werden im Folgenden vorgestellt und jeweils für die eigene Forschungsarbeit konkretisiert.

Ziel der Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage bestimmen. Zu Beginn des Analyseprozesses geht es darum, das Ziel der Kategorienbildung zu bestimmen. In der vorliegenden Arbeit wurde mit der Kategorienbildung darauf abgezielt, Lern- und Bildungserfahrungen von alleinerziehenden Müttern systematisch zu erfassen.

Kategorienart und Abstraktionsniveau bestimmen. Ausgehend von der Zielformulierung erfolgt im zweiten Schritt die Klärung der Frage welche Art von Kategorien gebildet werden sollen (zu den unterschiedlichen Formen von Kategorien siehe Kuckartz, 2016, S. 34). In der vorliegenden Arbeit wurde sich hier für thematische Kategorien entschieden, mit denen die Aussagen der Befragten inhaltlich zusammengefasst werden konnten.

Mit den Daten vertraut machen und Art der Codiereinheit festlegen. Kuckartz empfiehlt weiters, dass vor dem eigentlichen Prozess der Kodierung das Datenmaterial mehrmals durchgegangen werden müsse, um so in das Material eintauchen zu können. In diesem Prozess wird es dann auch möglich abzuschätzen, wie groß die jeweiligen Codiereinheiten, also die Bestimmung der Größe der Textstellen im Material denen ein Code zugeordnet werden kann.

Die Texte sequenziell bearbeiten und direkt am Text Kategorien bilden. Im weiteren Schritt erfolgt dann der eigentliche Prozess der Codierung, bei der Textstellen markiert und in thematischen Ober- und Unterkategorien zusammengefasst werden. In der vorliegenden Arbeit wurde dieser Kodierprozess computergestützt mit dem Programm MaxQDA vorgenommen.

Systematisieren und Organisieren des Kategoriensystems. Nach der Bildung der Kategorien über das gesamte Datenmaterial hinweg, geht es darum, die Kategorien in eine systematische Beziehung zueinander zu setzen, um ein Kategoriensystem zu erstellen. In der vorliegenden Arbeit wurde ein hierarchisches Kategoriensystem erstellt, das Ober- und verschiedene Formen der Unterkategorien beinhaltet.

Das Kategoriensystem festlegen. In einem letzten Schritt wird das Kategoriensystem festgelegt und erneut am Material überprüft. In der vorliegenden Arbeit wurde im Rahmen einer Interpretationsgruppe der Professur für Erwachsenenbildung das Kategoriensystem über Doppelcodierungen intersubjektiv abgesichert.

Nach Ablauf der einzelnen Schritte konnte folgendes Kategoriensystem gebildet werden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Kurzform des Kategoriensystems

Herausforderungen		Oberkategorie
Doppelbelastung: Vereinbarkeit von Familie und Beruf		Unterkategorien
Koordinierung von Berufstätigkeit und Kinderbetreuung	Fehlende Zeit und fehlende Flexibilität	Unter-Unterkategorie
	Druck aufgrund von Alltagsorganisation	Ausprägungen
„Den Beruf und da, da ist so viel zu vereinbaren und das wird ja auch wirklich noch mehr, wenn da jetzt mal die Schule noch kommt“ (Frau B).	„(...) die zeitliche Belastung ist natürlich enorm groß. Das heißt ähm... man muss sich um alles kümmern, dass die Kinder früh aus dem Bett kommen, dass sie pünktlich in der Schule sind, dass die auch ihre Schulsachen machen. Was mal besser, oft viel, viel schlechter funktioniert“ (Frau D).	Zitat / Ankerbeispiel
	„Und das ist für mich schon ein riesen Druck. Noch ein Termin, noch jemand, der enttäuscht werden könnte. Jeder Moment, in dem jemand anders etwas erwarten könnte, ist wahn-sinniger Druck“ (Frau H).	
	„(...) persönlich für mich sind die finanziellen Schwierigkeiten die schlimmsten“ (Frau H).	

Alleinsein im Prozess der Erziehung		Rolle des Vaters	Herausforderungen bei Arbeitslosigkeit		
Fehlende praktische Hilfe	Fehlende emotionale Unterstützung		Diskriminierung und Abhängigkeit von Institutionen	Frustration	Gefühl von Benachteiligung
<p>Ich mach zwar jetzt schon wirklich viel alleine. Aber manchmal gibt 's halt Dinge, da brauchst du einfach eine zweite Hand, ne zweite Person. (Frau B)</p>	<p>Aber das Besondere ist halt, du hast keinen, bei dem du dich mal ausheulen kannst, also ich mein, gut, ich hab schon Freunde, aber es ist halt ein Unterschied, wenn einer mit dir zusammen, hm, das ist schon, was ich inzwischen auch vermisst hab. (Frau J)</p>	<p>„Die Väter konnten in dem Sinn nie was beitragen, haben auch keinen Unterhalt gezahlt (Frau J)“</p>	<p>„Es wird ja auch voll falsch propagiert, also wenn man's manchmal in der Zeitung liest, was die Leute vermittelt kriegen: „Wieso, du kriegst sowieso alles, du lebst doch vom Kindergeld“. Ja, wirklich? Ne, also das klingt so halt, ne. Es ist aber nicht so, es ist Mache, also das ist mir klar, es ist Mache, es soll geschürt werden...“(Frau J).</p>	<p>„Ja, von Montag bis Samstag musst du arbeiten, so, aber, wenn ich jetzt zum Beispiel, sagen wir mal, 600 Euro verdiene, bin ich ja immer noch in Hartz IV, weil du musst ja bis 850 Euro verdienen, um überhaupt Wohngeld zu beantragen. Was will ich dann da? So, Essen, alles muss ich dann selber bezahlen“ (Frau M).</p>	<p>„Bevor die Kinder da waren, ging das alles ohne Probleme. Da war Arbeiten wie ein Spiel. Und ich war mitten drin. Neuer Job, nächster Auftraggeber, immer weiter. (...). Die Kinder waren der Rausschmiss, da wirst du vom Spielfeld runter gefegt. Aus, raus, vorbei“ (Frau H).</p>

Wahrnehmung und Deutung der eigenen Situation			
Negative Selbstzuschreibung		Positives Selbstbild	
Alleinige Verantwortung			Fehlendes männliches Rollenvorbild
Negativer Einfluss gesellschaftlicher Erwartungen	Negatives Selbstbild		
„Ich bin zwar gern für alles verantwortlich aber manchmal ist es auch belastend“ (Frau H).	„Also was mich manchmal so ein bisschen stört ist, dass man trotzdem noch schief angeguckt wird, wenn man allein Erziehend ist“ (Frau C).	„Also für mich persönlich kann ich sagen, dass ich auf jeden Fall zufrieden bin mit dem wie´s ist“ (Frau F).	„Wie gesagt, das Problem ist halt wirklich, dass er die Papa-Rolle sucht oder die Männer-Rolle und. ich weiß, dass er das beim Papa nicht so findet. Ja, da mach ich mir halt schon teilweise auch Gedanken, weil man ja will, dass das Kind dann nicht die falsche Person sich aussucht als Vorbild“ (Frau F).
	„(...) die Grundsituation ist halt nicht leicht. Aber irgendwann kotzt man halt auch im Strahl. Aus Wut. Das kann niemandem gefallen, in so einer Situation. Ich bin der Meinung, das zerstört Menschen, die bestimmte Werte haben und bestimmte Ziele verfolgen, wenn sie ... ja, ich sag jetzt mal, so eingesperrt werden. (...) Ich fühl mich einfach manchmal so eingesperrt... oder ausgesperrt vom Leben. Keine Ahnung, also, einfach so, dass man keine Anerkennung bekommt. Das frisst mich innerlich richtig auf“ (Frau H).		

Lernprozesse und -erfahrungen		Beziehung zu Kindern			
Lernformen / Lernarten		Beziehung zu Kindern			
Intentionales Lernen als Wissensaneignung	Lernen als Entwicklung	Zurückstellen persönlicher Bedürfnisse	Abgrenzungsprobleme bei Erziehung	Engere Beziehung zu Kindern	Schuldgefühle
Formale Settings					
<p>„Naja, schon durch die Fortbildungen lernt man immer wieder was dazu, was man versucht sich anzunehmen. Aber des bezieht sich eigentlich immer mehr auf den Job“ (Frau C).</p> <p>Ähm... ja ich versuch mich ja immer weiter zu entwickeln. Weil, Leitung ist ja, nicht immer einfach“ (Frau C).</p>	<p>„Klar muss ich mich zurückstellen, hab ich ja schon gesagt.“ (Frau H)</p>	<p>„Also, es ist schwer. Ist eigentlich echt ein guter Aspekt in Bezug auf das Alleinerziehend-Sein, dass man irgendwo nicht versucht, (...) dass ich das dann so einschleicht, dass das Kind immer mit dabei ist und das man alles zusammen macht. Und dass es wie ein Partnersatz ist. Und da muss man anpassen, ja das stimmt auf jeden Fall“ (Frau F).</p>	<p>„(...) aber ich muss ehrlich sagen... Alleinerziehend, so wie jetzt, und mit meinem Kind, ich denk mir mal, man baut auch ganz andere Beziehung. Man hat zu seinem eigenen Kind ganz andere Beziehung“ (Frau M).</p>	<p>„Und oft einmal, und wenn du dann wirklich sagst, du bist jetzt bloß ein Jahr daheim und gibst dein Kind in die Krippe, du hast ein schlechtes Gewissen irgendwo ein Stück weit“ (Frau G).</p>	

Lernanlässe		Soziales Lernen				Non formale und informelle Lernsettings
Berufliche Herausforderungen	Krisenerfahrungen	Alleinerziehen	Soziale Prägungen	Von anderen Personen	Lernen von eigenen Kindern	
<p>„Ich lern auch immer was Neues dazu, les ich mir auch viel selbst an. Geht nicht anders in meinem Bereich. Aber ich brauch das auch, mir macht das Spaß!“ (Frau H)</p>	<p>„Ich habe halt lernen müssen, dass es nicht so ist, auch wenn ich's gewollt hab. (...) Also die Trennung war definitive Lernsituation“ (Frau B).</p>	<p>„Ja für mich ist zum Beispiel, wenn die E. so krank ist, dass ich lern damit umzugehen“ (Frau A).</p>	<p>„Ich mein, ich bin ja auch anders aufgewachsen. Meine Eltern hatten nie so viel Geld, (...) Aber sie haben auch irgendwo immer gesagt "da sind Grenzen und das ist einfach nicht drin!" und "Du musst lernen, mit Geld umzugehen“ (Frau E).</p>	<p>„Ich kenne genug Alleinerziehende. (...) Und ich habe aber aus deren Geschichten so viel Kraft gezogen (...) Ich mir gedacht "wenn die das schafft, schaff ich das auch!“ (Frau E)</p>	<p>„Man lernt auch viel von den Kindern. Finde ich jetzt. Also ich hab von meinen Kinder auch viel gelernt“ (Frau E).</p>	<p>„Und... lernen eben jetzt in meinem... Ich hab mir zwei Programme selber angeeignet, also musste ich einfach. Es hieß in der Arbeit "das macht ihr ab nächste Woche!" Naja, dann fängst du halt irgendwo an“ (Frau B).</p>

Möglichkeiten der Unterstützung			
Vater der gemeinsamen Kinder		Soziales Netz	
	Persönliche Beziehung zu Mutter und Kinder	Virtuelle soziale Unterstützung	Freunde, Nachbarn und Arbeitskollegen
Praktische Unterstützung bei Erziehung			Elterliche Unterstützung
„Und, ähm... ja... ich weiß jetzt, dass er (der Sohn, Anm. d. Verf.) in guten Händen ist. Und, das ist schon eine ganze gute Säule, die man da so hat“ (Frau F).	„Bloß halt, ähm, Vater und Sohn haben gute Beziehung“ (Frau M).	„Hilfreich ist außerdem die Vernetzung mit anderen Alleinerziehenden, wir haben da so ne kleine Inter-netplattform. (...) Und das ist praktisch, (...) Mussst nicht erst ein Treffen organisieren, sondern haust einfach in die Tasten!“ (Frau H)	„Und meine Eltern und eigentlich... Also es stehen eigentlich alle hinter mir, das muss man dazu sagen“ (Frau B)
		„Meine Nachbarin, die S., die ist ja quasi auch erziehungsberechtig!“ (Frau G)	„Ich denke auch viel über mich und meine Situation nach.... Das mach ich einfach gern“ (Frau F).

Unterstützung durch Institutionen: Professionelle Hilfe			
Aktive Suche als Voraussetzung	Reflexive Unterstützung	Praktische Unterstützung im Alltag	Finanzielle Unterstützung
<p>„Da muss man sich schon selbst seine Hilfe holen“ (Frau H).</p>	<p>„Und sie hat mir dann gezeigt, ja, wie ich dann eigentlich meine Grenzen steck und ja, einfach auch mal den ganzen Müll wieder los werd'. Ich muss sagen, ich glaub sie hat mir dann soooo (wird laut) die Augen geöffnet“ (Frau A)</p>	<p>„Wir haben auch, jetzt ist die L. ja auch in einer offenen Ganztags-schule, wo sie trotzdem bis 16 Uhr betreut ist“ (Frau G).</p>	<p>„Dann hab ich ihm gesagt, dass ich das bitte gerne hätte. Ja und ab da krieg ich eigentlich meine ... ja, 241 Euro sind das und... ja...das hat er bezahlt“ (Frau A).</p>

Quelle: Eigene Erstellung

Im Prozess der Kategorienbildung konnten im Hinblick auf die Frage nach Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter insgesamt vier Oberkategorien gebildet werden, die sich in weitere Unterkategorien ausdifferenzieren.

Die Oberkategorien „Herausforderungen“ und „Wahrnehmung und Deutung der eigenen Situation“ stellen dabei Kategorien zur subjektiven Sicht der Situation der befragten Frauen dar, die letztlich die subjektiv empfundenen Bedingungen für biografische Lernprozesse beschreiben. Mit den Kategorien „Lernprozesse und -erfahrungen“ und „Unterstützung“ werden hingegen spezifischer die konkreten Lern- und Bildungserfahrungen aus dem empirischen Material beschreiben.

Generalisierung

Die Generalisierung von Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt in der Regel über eine Typenbildung, die aus Kombinationen der Ausprägungen von

Kategorien erfolgt. In der vorliegenden Forschung konnte diese Form der Generalisierung aus folgendem Grund nicht realisiert werden: Aufgrund der Nutzung von Leitfadengestützten Interviews mit narrativen Anteilen, ergab sich im Samplingprozess eine relativ geringe Fallzahl von zehn Interviews, die für eine kategorienbasierte Typenbildung zu gering erscheint. Gleichwohl stellen die identifizierten Kategorien bereits eine aus dem Interpretationsprozess abstrahierte Verallgemeinerung dar, die Erkenntnisse über das Sample hinweg ermöglichen.

Diese Erkenntnisse wurden schließlich in der Diskussion genutzt, um im Sinne hypothesengenerierender Forschung zur empirischen Anreicherung der Theoriebildung beizutragen und so die Erkenntnisse zu generalisieren.

3.3. Reflexion des Forschungsprozesses

Abschließend soll nun der eigene Forschungsprozess vor dem Hintergrund einiger Standards nicht standardisierter Forschung (Bohnsack, 2005) reflektiert werden. Um die Güte der eigenen Forschung zu reflektieren, wird hier vor allem auf zwei zentrale Aspekte eingegangen und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sowie das methodisch kontrollierte Fremdverstehen betrachtet (Steinke, 2005, S. 324 f.)

Als zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung lässt sich die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (ebd.) beschreiben¹¹. Das bedeutet, dass der Forschungsprozess, das Vorwissen, die Erhebungsmethoden die Auswertungsmethoden, die Transkriptionsregeln und die Erstellung des Samples klar dokumentiert werden müssen, so dass sie für andere nachvollziehbar und prinzipiell durchaus auf ähnliche Art und Weise durchführbar wären. Diesem Gütekriterium wurde versucht, in der Darstellung des Forschungsstandes sowie des methodischen Vorgehens Rechnung zu tragen. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezieht sich aber auch darauf, das Datenmaterial und die entsprechenden Kodierungen auch in Gruppen und Werkstätten zu diskutieren bzw. doppelt zu codieren. Dies wurde durch die Arbeit in der Interpretationsgruppe an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung gewährleistet.

Zum zweiten erscheint für die Reflexion der Güte der eigenen Forschung das Kriterium des methodisch kontrollierten Fremdverstehens. Mit diesem Kriterium wird darauf verwiesen, dass man als Forschende in der Regel nicht die gleichen Kontexte wie die Beforschten teilt. In dieser Studie gehörte die Forschende nicht selbst zur Gruppe alleinerziehender Mütter und beforstete entsprechend eine

¹¹ Während in der quantitativen Forschung vor allem die „Objektivität“ als Gütekriterium beschrieben wird, gilt für die qualitative Forschung das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (zur „Übersetzung quantitativer Gütekriterien auf qualitative Forschungsprozesse vgl. Pryzborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 21f)

fremde Lebenswelt. Kontrolliertes Fremdverstehen basiert nun darauf, einen Kategorienfehler zu vermeiden, und die Aussagen der Beforschten vor dem Hintergrund der eigenen alltäglichen Deutungsmuster zu analysieren. Diese Perspektive ist gerade im Kontext biografisch angelegter Forschungsarbeiten von großer Bedeutung: Der damit verbundene nötige Schritt der Distanzierung konnte über drei Schritte realisiert werden.

Zum einen kann kontrolliertes Fremdverstehen über die systematische Berücksichtigung des Relevanzsystems der Beforschten ermöglicht werden.

In dieser Studie wurde entsprechend mit einem offenen Erhebungsverfahren gearbeitet, damit die befragten Frauen ihre relevanten Themen selbstläufig zur Sprache bringen konnten. Zum zweiten geht es in der Analyse auch darum die Kontextualität von Äußerungen in Interviews methodisch kontrolliert zu erfassen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 17).

Im konkreten Prozess der Interpretation wurde dies durch die vergleichende Analyse im Kontext der Kategorienbildung realisiert. Und schließlich wird kontrolliertes Fremdverstehen – wie oben bereits erwähnt – durch die Diskussion der Kategorienbildung in Interpretationsgruppen gewährleistet.

4. Darstellung der Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel die Erhebungs- und Auswertungsverfahren dargestellt wurden, werden im Folgenden die Ergebnisse der Forschung entlang des Kategoriensystems detailliert dargestellt.

Um einen tieferen Einblick in das Sample zu erhalten, werden die befragten alleinerziehenden Mütter zu Beginn des Kapitels in biografischen Kurzporträts vorgestellt (4.1.).

In der Auswertung des Datenmaterials konnten vier zentrale Themenbereiche kategorisiert werden, die für die Frage nach den biografischen Bildungs- und Lernerfahrungen relevant sind. Zunächst werden die von den Frauen beschriebenen Herausforderungen dargestellt, da diese als potenzielle Lernanlässe betrachtet werden können (4.2.)

Im nächsten Schritt wird auf die subjektiven Deutungen der Mütter sowie auf deren Wahrnehmung der Lebenssituation eingegangen (4.3.).

Im Anschluss werden die konkreten Lernprozesse und -erfahrungen, welche die Frauen in den Interviews erwähnen, dargestellt (4.4.). Im Anschluss werden die von den Müttern beschriebenen Unterstützungsmöglichkeiten dargestellt (4.5.).

Abschließend werden die empirischen Erkenntnisse zusammengefasst und abstrahiert.

4.1. Kurzporträts

In diesem Abschnitt werden die befragten Mütter anhand von Kurzporträts vorgestellt. Die Beschreibung der soziodemographischen und biografischen Merkmale soll dazu beitragen, die Perspektive der befragten Mütter kennenzulernen und deren Vielfalt im Sample zu verdeutlichen.

Die Reihenfolge der Kurzporträts erfolgt chronologisch, nach der jeweiligen Ordnung, in der die Interviews geführt wurden. Die Mütter werden - entsprechend nach der Reihenfolge des Alphabets anhand ihrer anonymisierten Bezeichnungen (z.B. „Frau A“) - vorgestellt. Die Buchstabenbezeichnung „Frau I“ wurde dabei bewusst ausgelassen, um eine Verwechslung mit der Interviewerin (Abkürzung bei der Transkription ebenfalls mit „I“) auszuschließen.

In den nun folgenden Kurzvorstellungen werden die biografischen Hintergründe der Befragten portraitiert, bevor jeweils die im Interview hervorgehobenen Themen beschrieben werden.

Frau A - „Ich hab schon immer alles alleine gemacht.“

Frau A ist zum Zeitpunkt des Interviews 36 Jahre alt und hat eine zweijährige Tochter. Seit zwölf Monaten ist sie alleinerziehend und verfügt über das alleinige Sorgerecht, nachdem ihr Lebensgefährte, der als technischer Zeichner arbeitet,

sie überraschend verlassen hat. Die Gründe dafür sind ihr nicht klar, was sie beschäftigt und daher im Interview auch immer wieder thematisiert. Auch fühlt sie sich „bestraft“ (Z. 365) für ihre Leistungen als Mutter, da der Kindsvater dies als Argument gegen sie verwendet, um sie bei alltäglichen Pflichten, wie z.B. Kinderarztbesuchen nicht unterstützen zu müssen. Das alleinige Sorgerecht empfindet sie dennoch als entlastend, da ihr dadurch gemeinsame Absprachen mit dem Vater der Tochter erspart bleiben. Sie lebt in einer Kleinstadt in einem großen Haus, das sie sich zusammen mit ihrem Freund vor der Trennung gekauft hat. Ihre Eltern wohnen in unmittelbarer Nähe und unterstützen sie sowohl bei der Kindererziehung als auch in finanzieller Hinsicht. Für Frau A ist das Alleinerziehen vor allem finanziell ein Problem, „es fehlt eben Geld“ (Z. 30). Durch die Immobilie entstehen für Frau A monatlich hohe Kosten, die sie nur mit Hilfe ihrer Eltern tragen kann. Ihre Mutter unterstützt sie darüber hinaus auch bei der Kinderbetreuung: „Anders würd´s nicht gehen!“ (Z. 178). Sie arbeitet in Teilzeit als Industriekauffrau bei einer Firma in der Nähe, 13 Kilometer vom Wohnort entfernt. Die Stelle teilt sie sich auf job-sharing-Basis mit einer Kollegin. Dies ermöglicht ihr eine flexible Zeiteinteilung. Beruflich fühlt sie sich eher unterfordert und schreibt Bewerbungen für eine Arbeitsstelle als Personalfachbearbeiterin. Jedoch beschwert sie sich über ihre jetzige Stelle nicht, weil „man braucht ja das Geld“ (Z. 477).

Sie berichtet im Interview vor allem über die von ihr empfundenen Belastungen, die aus ihrer Situation als Alleinerziehende resultieren: dem konfliktreichen Umgang mit ihrem ehemaligen Partner, mit dessen Familie aus erster Ehe und die Probleme mit den – aus ihrer Perspektive – unübersichtlichen gesetzlichen Regelungen, die Alleinerziehende betreffen. Störend an ihrer Situation findet sie vor allem ein Opfer-Stereotyp, welches alleinerziehenden Frauen ihrer Empfindung nach anhaftet. „Mir geht´s nicht schlecht! Mir ging´s vielleicht **vorher** schlecht, das hat aber keiner gesehen! (...) Mich stört halt das Rollenbild (Z. 503-507). Gleichwohl beschreibt sie, sich nach der Trennung stärker zu fühlen, da es ihr inzwischen emotional bessergehe als während der Partnerschaft. Ihre neu gefundene Stärke schreibt sie vor allem der persönlichen Beratung einer Sozialpädagogin, bei der sozialpädagogischen Beratungsstelle der Diakonie, zu. „Sie hat mir dann **sooo** die Augen geöffnet“ (Z. 257). Vor diesem Hintergrund betont sie die Bedeutung von Beratungsstellen, auch wenn sie den Zugang zu diesem Feld als eher unübersichtlich beschreibt. Beim Abschluss des Interviews betont Frau A, dass es sie sich nach der Trennung besser fühlt als in der Partnerschaft und wünscht sich, dass ihr Umfeld dies auch anerkennt.

Frau B - „Ich steck mich nicht in die Opferrolle!“

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau B 29 Jahre alt und lebt mit ihrem vierjährigen Sohn in einem Altbau-Haus. Sie arbeitet nachmittags als Textillaborantin

bei einer mittelständischen Firma in der Nähe ihres Wohnortes. Mit ihrer Arbeitsstelle ist sie zufrieden, wobei sie ihre Firma jedoch nicht als kinderfreundlich einstuft. Sie bezeichnet sich selbst als „fast geschieden“ (Z. 9) und befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung im Trennungsjahr. Ihr Ehemann, mit dem sie sich das Sorgerecht für das gemeinsame Kind teilt, hat sich knapp ein Jahr zuvor nach fünf Jahren gemeinsamer Ehe von ihr getrennt. Bereits kurz nach der Auflösung der Partnerschaft mit Frau B hat er mit seiner neuen Lebensgefährtin eine neue Familie gegründet. Dies erlebt Frau B als schwere Krise, durch die ihr *„der Boden unter den Füßen weggerissen wurde“* (Z. 126-127). Diese Krisenerfahrung und die möglichen Gründe bzw. Motive des Ehemannes, die zur Trennung führten, nehmen den Großteil ihrer Erzählung ein. Sie berichtet im Interview vor allem von der Persönlichkeit des ehemaligen Partners, seinen Depressionen und ihren Versuchen, ihn zu unterstützen. Aber auch eine eigene depressive Beeinträchtigung wird thematisiert, ebenso wie offen und unterstützend die eigene Familie mit dieser Beeinträchtigung umgeht. Entsprechend hat Frau B zu ihren Eltern, die nur wenige Meter entfernt wohnen, einen sehr guten Kontakt. Vor allem zu ihrer Mutter herrscht ein intensives Vertrauensverhältnis. Bei ihr sucht sie in Krisenzeiten Rat und überlässt ihr zeitweilen auch die Betreuung ihres Sohnes, wenn sie die Möglichkeit der Kindertagesstätte nicht nutzen kann. Gleichzeitig bemerkt sie bei sich jedoch ein schlechtes Gewissen, ihren Sohn nicht selbst betreuen zu können. Darüber hinaus empfindet sie es als *„ganz, ganz schwierig“* (Z. 419), nach jahrelanger Eigenständigkeit nun wieder die Hilfe der eigenen Eltern in Anspruch nehmen zu müssen und damit in eine Abhängigkeit zu geraten. Sie sieht sich in ihrer Lebenssituation selbst nicht als Opfer und möchte nicht mit dem Label „alleinerziehend“ versehen werden. Insgesamt fühlt sie sich nach der Trennung trotz aller damit verbundenen Schwierigkeiten freier und stärker als in der Partnerschaft zuvor. Als Quelle der Unterstützung erwähnt sie vor allem ihre Eltern und psychologische Beratung.

Frau C – „Es fällt mir ganz schwer, für alles alleine verantwortlich zu sein“

Frau C ist zum Zeitpunkt des Interviews 45 Jahre alt und lebt seit 18 Monaten von ihrem Ehemann getrennt. Mit diesem teilt sie sich das Sorgerecht für ihre Tochter (15) und ihrem Sohn (14). Trotz der Sorgerechtsteilung beschreibt Frau C, dass sie alle Entscheidungen alleine trifft und diese danach ihrem ehemaligen Partner mitteilt, der aus ihrer Sicht ihre Entschlüsse in der Regel kritiklos akzeptiert. Insgesamt beschreibt Frau C das aktuelle Verhältnis zu dem Vater der gemeinsamen Kinder bei Erziehungsfragen unproblematisch. *„Wir ziehen da Gott sei Dank an eenem Strang“* (Z. 45). Auf persönlicher Ebene empfindet sie den Umgang schwieriger. *„Also es ist... auch noch nicht ganz einfach für mich (...). Gerade an Weihnachten ist es halt immer doof, aber... naja, wie gesagt, es gibt schlechtere und bessere Tage...“* (Z. 10-13). Die Situation der Trennung bedeutet für sie, vor allem in emotionaler

Hinsicht Bewältigungsarbeit zu leisten. Das Leben als Alleinerziehende sieht sie insgesamt eher negativ: *„Alleine macht das eben nicht so viel Spaß“* (Z. 534). Frau C berichtet außerdem ausführlich von ihrem beruflichen Werdegang und der Herausforderung, sich nach dem Mauerfall und den Umzug an neue Gegebenheiten anzupassen. Sie hat in der ehemaligen DDR an einer Fachschule für Sozialpädagogik studiert und während des Studiums ihren Mann kennengelernt. Nachdem ihr Mann eine Arbeitsstelle gefunden hat sind beide in den Westen gezogen. Die Folgen dieses Umzugs schildert sie als herausfordernd, da sie in der neuen Stadt aufgrund ihrer nicht anerkannten Ausbildung keine Arbeit findet und finanziell von ihrem Mann abhängt. Durch mehrere Aushilfstätigkeiten ist sie schließlich in einem Kindergarten auf eine *„Vollzeitstelle auf gerutscht“* (Z. 192). Seitdem ist sie seit acht Jahren für die Leitung eines Kindergartens und stellvertretende Leitung eines Kinderhauses zuständig. In dieser Führungsposition koordiniert sie acht Mitarbeiter und genießt aus ihrer Sicht finanzielle Sicherheit, was im Interview einen hohen Stellenwert einnimmt. Sie kann durch ihren guten Verdienst ihre beiden Kinder unterstützen. *„Ich kann meinen Kindern (...) auch fast alles erfüllen“* (Z. 409-412).

Thematisiert wird im Interview vor allem die Neugestaltung des Alltags als Alleinerziehende und die damit einhergehenden Veränderungen und Herausforderungen. Frau C zeigt sich in ihrer Rolle als Alleinerziehende eher zwiespältig. Auf der einen Seite genießt sie ihre Freiheit, *„an manchen Tagen stört´s mich gar nicht. Da bin ich froh, wenn ich hier meine Ruhe hab und auf der Couch lieg und niemand mich was fragt“* (Z. 538-540). Auf der anderen Seite wünscht sie sich jedoch auch eine Partnerschaft, vor allem, wenn sie sich an Feiertagen allein fühlt. *„Aber andere Tage, die gibt´s auch, wo ich mir sag, hm, jetzt wärs mal... an der Zeit“* (Z. 540-541).

Frau D - „Da entwickelt sich so ein heiliger Zorn“

Frau D ist zum Zeitpunkt des Interviews 44 Jahre alt und seit drei Jahren geschieden, wobei sie sich selbst schon seit mehreren Jahren als *„gefühlte getrennt“* (Z. 10) bezeichnet. Sie hat zwei Kinder, einen Jungen im Alter von 16 und ein Mädchen im Alter von 14 Jahren. Das Sorgerecht teilt sie sich mit dem Vater der Kinder. Zu diesem hat sie ein konfliktreiches Verhältnis, da sie mit seinem Verhalten den Kindern gegenüber häufig nicht einverstanden ist. In ihrem gelernten Beruf als staatlich geprüfte Produktdesignerin kann Frau D nach der Geburt ihrer beiden Kinder trotz aller Bemühungen nicht mehr tätig sein, da die Firma sich ihr gegenüber sehr unflexibel zeigt. *„(E)s war auch nicht gewünscht, von zuhause aus zu arbeiten“* (Z. 29-30). Ihre Vermutung, eine Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt durch ihre Mutterschaft im Vergleich zu ihren männlichen Mitbewerbern zu erfahren, wird im Interview von ihr immer wieder angesprochen. *„(W)enn´s um das Befördern geht, dann sind immer die Männer dran“* (Z. 1565-1566). Sie ist in Vollzeit

als Fachlehrerin an derselben Hochschule, an der sie auch ihre Ausbildung absolviert hat, tätig. Nach einiger Zeit wird sie schließlich verbeamtet. Obwohl sie ihre Tätigkeit insgesamt als sehr anstrengend und verantwortungsvoll empfindet, erlaubt ihr der Beamtenstatus Planungssicherheit, was sie als beruhigend empfindet. „*Von daher kann ich ruhig schlafen*“ (Z. 57-58). Unterstützung erfährt sie von ihren Eltern und den Eltern des Vaters der Kinder, die „*in greifbarer Nähe sind*“ (Z. 1552). Im Interview thematisiert Frau D vor allem die Vereinbarkeit ihrer Erwerbstätigkeit mit der Erziehung ihrer beiden Kinder. Besonderen Fokus legt sie in der Erzählung außerdem auf die belastende Beziehung zu ihrem ehemaligen Ehemann und die von ihr empfundenen Ungerechtigkeiten, denen sie sich als Alleinerziehende und als Frau alltäglich ausgesetzt fühlt. Dabei zeigt sie ihre Emotionen offen und spricht von einer großen Wut, die sie empfindet, einem „*heilige(n) Zorn*“ (Z. 597). Die Zeit nach der Trennung ist für Frau D ein neuer Lebensabschnitt, der für sie „*ein komplettes Umdenken*“ (Z. 344) bedeutet.

Frau E – „Ich war ja vorher auch schon alleinerziehend“

Frau E ist zum Zeitpunkt des Interviews 36 Jahre alt und lebt seit knapp einem Jahr von ihrem Ehemann getrennt, mit dem sie sich das Sorgerecht für die beiden gemeinsamen Kinder teilt. Nach der von ihr initiierten Trennung ist sie aus dem gemeinsamen Haus in eine Kleinstadt in eine Wohnung nahe ihrer Arbeitsstelle gezogen. Die gelernte Industriekauffrau ist in Teilzeit als Angestellte bei der Bundespolizei im öffentlichen Dienst tätig. Sie hat einen Sohn im Alter von fünf, und eine Tochter im Alter von acht Jahren. Nach fünfjähriger Elternzeit ist sie stundenweise in ihren vorherigen Beruf zurückgekehrt. Da sie ihre Kinder unter der Woche allein betreut, ist sie in Absprache mit ihrem Vorgesetzten aus den Schicht- in den Tagdienst gewechselt, um ihre Tätigkeit mit der Kinderbetreuung vereinbaren zu können. Gegen eine Versetzung in eine weiter entfernte Dienststelle wehrt sie sich und handelt mit ihrem Vorgesetzten eine für sie zufriedenstellende Lösung aus. Sie selbst empfindet ihre Situation als Alleinerziehende im Alltag „*nicht recht viel anders wie vorher*“ (Z. 126). Dies liegt ihrer Ansicht nach daran, dass sie bereits während ihrer Ehe für viele Dinge allein verantwortlich war und daher nur formal einen Unterschied sieht. Unterstützung vor allem in praktischer Hinsicht erfährt sie von ihren Eltern, Nachbarn und Kollegen. Positiv sieht Frau E an ihrer Situation das Ausbleiben von Frustration über das fehlende Engagement des Partners bei der Familienarbeit. Insgesamt sind für Frau E die finanziellen Benachteiligungen als Alleinerziehende im Interview zentral. So empfindet sie es als ungerecht, dass ihrem ehemaligen Partner die Hälfte des Kindergelds zusteht, obwohl er sich nicht aktiv an der Erziehung und Versorgung beteiligt. „*Warum kriegt der Partner oder der ehemalige Partner die Hälfte vom Kindergeld? Warum? (...) das sind Sachen, die ich nicht begreife*“ (Z. 828-833).

Thematisiert werden im Interview vor allem die Erziehung der Kinder, der Umgang des ehemaligen Partners mit der Situation, und die Schwierigkeiten, welche in der alltäglichen Lebensführung als alleinerziehende Mutter auftreten. Außerdem reflektiert Frau E ihre persönliche Entwicklung, die sie den Herausforderungen ihrer Biografie zuschreibt. *„Und jetzt wo ich allein bin, da weiß ich auch für was ich bestimmte Sachen mach. Weil ich auch meinen Kindern vorleben möchte, nicht den Kopf in den Sand zu stecken, sondern, dass es weitergeht.“* (Z. 988-990). Sie präsentiert sich zukunftsorientiert und verantwortungsbewusst.

Frau F – „Ich hab meinen Kleinen von Anfang an selbst aufgezogen“

Frau F ist zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt und lebt zusammen mit ihrem dreijährigen Sohn in einer Kleinstadt. Ihr Studium der Pädagogik steht kurz vor dem Bachelorabschluss. Zwei Jahre zuvor fand die Trennung vom Vater des Kindes statt, zu welchem sie nach eigener Beschreibung ein entspanntes Verhältnis pflegt. Mit ihm teilt sie sich auch das Sorgerecht für das gemeinsame Kind. Sie berichtet im Interview vor allem davon, dass der Vater zum Sohn nun ein innigeres Verhältnis als vor der Trennung habe. *„Weil er halt vorher viel gearbeitet hat. Und ähm, deshalb hat sich das dann so ergeben, dass der Kleine auch nicht so sehr den Kontakt zum Vati hatte“* (Z. 54-56). Sie hält es für wichtig, ihrem Sohn ein positives männliches Rollenvorbild zu bieten. Daher bezieht sie den Vater auch in die Betreuungsaufgaben ein, was sie selbst als entlastend wahrnimmt. Sie beschreibt die Alltagsorganisation als Alleinerziehende im Vergleich zu Müttern mit Partner als herausfordernd, weil sie nicht so flexibel wie ihre Kommilitoninnen sein könne und Anforderungen des Studiums häufig mit der Kinderbetreuung kollidieren. *„Wenn man jetzt noch ‘nen Text zu lesen hat, (...) wenn man was vorhat zu machen, dann schläft das Kind erst um zehn ein* (Z. 143-146). Durch Disziplin und straffe Organisation ist sie in der Lage, sich an die Umstände anpassen. *„Und man fängt auch automatisch (...) viel zeitiger an“* (Z. 20-21). Durch ihr soziales Netz bestehend aus Eltern, Geschwistern, Nachbarn und Freunden erfährt sie Unterstützung und Rückhalt.

Im Interview spricht Frau F vor allem über die Erziehungsziele und die Problematik eines fehlenden männlichen Rollenvorbilds für ihren Sohn. Zudem zeigt sie sich reflektiert und erwägt in Rückbezug auf ihr Studium der Pädagogik selbstkritisch sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen, die sich aus der Situation als Alleinerziehende ergeben.

Frau G – „Es gibt nicht so viele alleinerziehende Mütter, die einen Job haben, die alles auf die Reihe kriegen“

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau G 30 Jahre alt und seit zehn Jahren alleinerziehend. Sie arbeitet als Medieninformatikerin in Vollzeit und lebt mit ihrer elfjährigen Tochter in einer geräumigen Wohnung in einer Kleinstadt. Sie teilt

sich das Sorgerecht mit dem Vater des Kindes, der in unmittelbarer Nähe wohnt. Die Beziehung zu ihm beschreibt sie als angespannt, weil dessen Familie ihre Auffassung von Erziehung nicht teilen. Dies führt zu Konflikten, weil *„dann teilweise halt wirklich komplett Welten aufeinanderprallen. (...) Und, wenn ´s dann eben umso wichtige Entscheidungen geht, kämpft man da teilweise schon ziemlich“* (Z. 29-34).

Sie absolviert eine Ausbildung zur Modenäherin, welche sie hochschwanger beendet und danach mit dem Vater des Kindes zusammen mit seiner Familie in dessen Elternhaus zieht. In dieser Situation fühlt sie sich eingeengt, die Einmischung der Familie ihres Freundes in ihre Lebens- und Erziehungsentscheidungen sind für sie gravierend. Ihre Versuche, mit dem Kindsvater zusammen mit der Tochter ein gemeinsames Leben in einer eigenen Wohnung zu führen, scheitern. Daraufhin trennt sie sich ein Jahr nach der Geburt der gemeinsamen Tochter. Seine Unselbstständigkeit und die fehlende Bereitschaft, sich vom Elternhaus zu lösen nennt sie als Hauptanlass. *„L.s Vater hat da gar nicht reagiert, (...) Und dann, daraufhin hab ich mich dann getrennt.“* (Z. 18-20). Nach dreijähriger Elternzeit entschließt sie sich, ihr Abitur nach zu holen und besucht daraufhin die Berufsoberschule. Im Anschluss daran absolviert sie ein Medieninformatik-Studium.

Sie ist mit ihrer Lebenssituation zufrieden, da sie ihrer Situation viel Positives abgewinnen kann. *„Man hat ja auch viele Vorteile als Alleinerziehende“* (Z. 172). Sie nutzt als junge Mutter beispielsweise den Erlass der Studiengebühren für sich und genießt ihre Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit. *„So, wie ich das will, wird es gemacht. Das ist herrlich!“* (Z. 178-179). In der Kindeserziehung und Alltagsorganisation wird sie von mehreren Seiten unterstützt: sowohl ihre Eltern als auch die Eltern des ehemaligen Partners und ihre Nachbarin können ihr durch die räumliche Nähe unkompliziert und unmittelbar bei der Betreuung ihrer Tochter helfen. Thematisiert wird von Frau G außerdem hauptsächlich die Organisation des Alltags als berufstätige Mutter. Ihre berufliche Laufbahn, ihre Qualifizierung und die derzeitige Tätigkeit sind für Frau G von zentraler Bedeutung, was sich auch am Erzählanteil im Interview verdeutlicht.

Sie ist stolz auf ihre Unabhängigkeit und schöpft Selbstbewusstsein aus der ihrer Ansicht nach gelungenen Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienarbeit. *„Ich bin ja mit meiner Gesamtsituation (...) zufrieden“* (Z. 473-474).

Frau H – „Ich find ´s einfach ungerecht“

Frau H ist zum Zeitpunkt des Interviews 45 Jahre alt und selbstständig als Marketing Media Manager tätig. Sie lebt mit ihren drei Kindern im Alter von 5, 7 und 10 Jahren in einem Haus in einer ländlichen Gegend. Das Sorgerecht teilt sie sich mit ihrem ehemaligen Mann, von dem sie seit fünf Jahren geschieden ist.

Im Interview thematisiert Frau H vor allem die problematische Beziehung zum Vater der gemeinsamen Kinder. Diese gestaltet sich sehr schwierig, da er auf Kommunikationsversuche nicht reagiert und „*nie einen Cent*“ (Frau H, Z. 120-121). Unterhalt zahlt. Die Situation bessert sich für Frau H, nachdem sie gerichtlich nicht mehr verpflichtet ist, den Wünschen des Vaters nachzukommen. „*Und mir geht's viel besser damit. Ich kann besser meine Sachen planen und mich organisieren und spare mir viel Zeit und Nerven*“ (Z. 109-111). Die Belastungen als alleinerziehende, selbstständig beruflich tätige Frau, sowie eine empfundene Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt nehmen den Großteil der Erzählung von Frau H ein. Darüber hinaus thematisiert Frau H die von ihr als ungerecht empfundenen gesetzlichen Regelungen und gesellschaftlichen Nachteile alleinerziehender Frauen.

Insgesamt sieht Frau H sich als selbstbestimmter, aber gleichzeitig größeren Belastungen und Unsicherheiten ausgesetzt als vor der Trennung.

Frau J – „Als Alleinerziehende bist du wahnsinnig angreifbar“

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau J 38 Jahre alt und lebt zusammen mit ihren fünf Söhnen im Alter von sieben bis 17 Jahren in einer Mietwohnung, nachdem sie bei einem Hausbrand ihren Besitz und ihre Bleibe verloren hat. Sie ist seit sechs Jahren alleinerziehend und lebt in Trennung von den drei Vätern ihrer Söhne, die sich nur sporadisch an der Erziehung beteiligen. Zum Vater ihres jüngsten Sohnes hat sie ein konfliktreiches Verhältnis, da es durch Eifersucht bei den Vätern untereinander zum Streit kommt, der letztendlich gerichtlich geschlichtet werden muss.

Als Frau J 14 Jahre alt ist, stirbt ihr Vater. Daraufhin verlässt sie aufgrund des komplizierten Verhältnisses zu ihrer Mutter ihr Elternhaus. Diese schwierige Beziehung verändert sich nicht, weshalb sie die in der Nähe lebende Mutter nicht um Unterstützung bitten will. Nach einer Ausbildung zur Bekleidungstechnikerin wird sie mit 18 Jahren zum ersten Mal schwanger und zieht mit dem Vater ihres ersten Kindes zusammen. Zwei Jahre später holt sie ihr Fachabitur nach und wird erneut von ihm schwanger. Danach trennt sie sich von ihm und wird von ihrem zweiten Partner erneut zwei weitere Male im Abstand von jeweils einhalb Jahren schwanger. Nach der Beendigung dieser Beziehung zieht sie mit ihrem dritten Partner zusammen und bringt kurz danach ihren fünften Sohn zur Welt. Während der drei Partnerschaften unterstützt sie die Väter ihrer gemeinsamen Kinder in deren selbstständigen Tätigkeiten. Die Väter „*waren ja alle selbstständig, d. h. ich war überall mit dabei, also ich war bei jeder Veranstaltung*“ (Z. 221-222). Außerdem übt sie parallel dazu Nebentätigkeiten aus. Sie thematisiert im Interview vor allem ihren Willen zur Unabhängigkeit und Selbstbestimmung. Ihr ist es besonders wichtig, nicht in der Opferrolle gesehen zu werden. Aus diesem

Grund übt sie neben der Alleinverantwortung für ihre Kinder auch mehrere anstrengende geringfügige Tätigkeiten gleichzeitig aus, um ihre Selbstständigkeit herauszustellen. *„Als Alleinstehende musst du dich immer beweisen“* (Z. 155-156). Da sie zum Zeitpunkt des Interviews ohne eigenes Einkommen ist, bezieht sie Arbeitslosengeld II. In die Abhängigkeit der Agentur für Arbeit zu fallen, empfindet sie als unangenehm. *„Unabhängigkeit find ich wichtig. Na gut, mit dem Arbeitsamt abhängig, ist auch schon so was, also das ist nicht angenehm“* (Z. 292-293). Insgesamt bewertet sie ihre Lebenslage positiv. *„Also manchmal ist es schöner, als ich es mir je gewünscht hab. Von dem Ding her ist es eigentlich schon richtig“* (Z. 312-313).

Frau M – „Alleinerziehend ist nicht das Wahre“

Die 33jährige Polin Frau M wohnt zusammen mit ihrem 14jährigen Sohn, den sie seit der Geburt allein erzieht. Das Sorgerecht teilt sie sich mit dem Kindsvater, der hauptsächlich mit dem Sohn Kontakt hat. Sie bezieht seit ihrer Ausbildung zur Bäckereifachverkäuferin Arbeitslosengeld II und besucht regelmäßig Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung.

Im Alter von zehn Jahren kommt sie mit ihren Eltern aus Polen nach Deutschland. Mit 16 Jahren wohnt sie bereits alleine, da sie mit ihren Eltern nicht aus Land umziehen will. *„Na ja, hab ich gesagt, in ein Dorf zieh ich nicht“* (Z. 51). Während ihrer Ausbildung wird sie ungewollt schwanger. Der Kindsvater stammt aus der Türkei und ist zum Zeitpunkt der Beziehung zu Frau M bereits mit einer anderen Frau in der Türkei verheiratet, wovon sie jedoch erst nach der Geburt ihres Sohnes erfährt. Daraufhin beendet sie die Beziehung, pflegt allerdings noch Kontakt, weil sie ihm seinen Sohn nicht vorenthalten will. *„(...) kann ich nicht sagen: Kannst deinen Sohn nicht sehen.“* (Z. 18-19). Der Sohn hat daher zum Vater *„gute Beziehung“* (Z. 15) und sie erhält regelmäßig Unterhaltszahlungen von ihm. Im Interview schildert Frau M vor allem ihre negativen Erfahrungen mit dem Alleinerziehen. Die damit verbundenen Umstände werden von ihr als sehr belastend beschrieben. *„(...) Alleinerziehend ist, glaub ich, nicht das Wahre. (...) Also, wenn ich noch einmal so was erleben müsste, ich weiß nicht, ob ich das schaffen würde. Sag ich ehrlich“* (Z. 357-359). Ein Lebensthema bei Frau M scheint ihre Hilflosigkeit zu sein, die sich aus fehlender Unterstützung und der Abwesenheit von engen, familiären Bindungen ergibt. Sie fühlt sich allein gelassen, seit sie mit 16 Jahren von zuhause ausgezogen ist. *„(...) ich war 18 als ich mein Kind bekommen hab. Ich hab auch hier keine Mutter, keinen Vater, ich war ja ganz, wirklich ganz alleine“* (Z. 42-43). Auch im späteren Lebensverlauf drückt sie immer wieder Orientierungslosigkeit aus, da sie keine Hilfe von außen bekommt. *„Du weißt dann nicht wohin zu dann gehen sollst, also ich wusste ja nicht, was ich machen soll.“* (...) *„Weil man halt ganz allein ist, man weiß wirklich nicht, was man tut. Was soll man denn machen?“* (Z. 373-410). Eine Erfahrung von gegenseitiger bedingungsloser

Hilfe und enger Bindung erlebt sie während ihrer Ausbildung als Bäckereifachverkäuferin. Ihre Kolleginnen sind für sie „*wie eine Familie*“ (Z. 259-260).

Insgesamt überwiegen für Frau M die finanziellen und gesellschaftlichen Probleme, die sie sich als Alleinerziehende ausgesetzt fühlt. Neben der Last der Alleinverantwortlichkeit sieht sie sich von ihrem Umfeld „*verurteilt*“ (Z. 907).

Zusammenschau

Die Porträts verdeutlichen, dass im Rahmen dieser Studie alleinerziehende Frauen im Alter von 22 bis 44 Jahren gefunden werden konnten, die entweder ledig, dauernd getrennt lebend oder geschieden mit ihrem Kind oder ihren Kindern in ständiger Haushaltsgemeinschaft zusammenleben.

Die befragten Frauen befinden sich in heterogenen Lebenssituationen und zeigen eine breite Variation hinsichtlich ihrer finanziellen Lage, der Beziehung und Sorgerechtsvereinbarung mit dem Vater der Kinder, der Unterstützungsmöglichkeiten oder der emotionalen Einschätzung der eigenen Situation. Sie geben den jeweiligen Interviews durch ihre Schilderungen ganz verschiedene Schwerpunkte. Gleichzeitig werden in den Porträts aber auch bereits einige Gemeinsamkeiten zwischen den befragten Frauen deutlich: Sie alle thematisieren den Übergang zur Rolle der Alleinerziehenden als eine biografische Umbruchsituation, die sie vor verschiedene Aufgaben stellt und die Notwendigkeit impliziert, diese Aufgaben lernend zu bearbeiten.

Im folgenden Kapitel werden durch die Darstellung der herausgearbeiteten Kategorien diese Gemeinsamkeiten systematisch in den Blick genommen. Weitere Analyseschwerpunkte bestanden in der Untersuchung der Unterstützungsmöglichkeiten sowie konkreten Herausforderungen im Leben der alleinerziehenden Frauen. Diese beiden Themenkomplexe sind ebenfalls Gegenstand der folgenden Ausführungen.

4.2. Zur Kategorie Herausforderungen

Im Hinblick auf die Frage nach der Deutung der eigenen Situation werden im empirischen Material von den Befragten immer wieder Herausforderungen thematisiert, deren sie sich in ihrer Situation ausgesetzt fühlen und denen sie sich in ihrem Alltag stellen müssen. Dabei wird von fast allen Frauen die finanzielle Situation als Herausforderung erlebt (4.2.1.).

Die wahrgenommenen materiellen Schwierigkeiten der Frauen stehen im engen Zusammenhang mit der Vereinbarung von Berufstätigkeit und Familienarbeit bzw. mit Arbeitslosigkeit, die von allen Frauen im Sample thematisiert wird (4.2.2.).

Unterschiede zwischen den Frauen ergeben sich hier beispielsweise durch unterschiedliche Formen der Erwerbstätigkeit bzw. der Arbeitslosigkeit (4.2.3.).

Darüber hinaus wird es von Frauen die Beziehung zu den Vätern der Kinder als Herausforderung beschrieben (4.2.4.).

Das Alleinsein im Prozess der Erziehung empfinden die Mütter als besondere Belastung (4.2.5.) Die von den Frauen beschriebenen Herausforderungen werden abschließend zusammengefasst (4.2.6.).

4.2.1. Herausforderungen finanzieller Art

Materielle Bedingungen beeinflussen die Lebensgestaltung der Mütter erheblich. Der überwiegende Teil der Befragten trägt mit eigener Erwerbstätigkeit zur Existenzsicherung bei und erhält zusätzlich Unterhaltszahlungen durch den ehemaligen Partner (Frau A, Frau B, Frau C, Frau D, Frau E). Zwei der befragten Frauen erhalten staatliche Unterstützungsleistungen, wobei eine der Frauen (Frau F) in Vollzeit studiert und von ihren Eltern finanziell unterstützt wird. Frau M bezieht staatliche Unterstützungsleistungen in Form von „Hartz IV“ sowie Unterhaltszahlungen vom Vater des gemeinsamen Sohnes. Frau J lebt ausschließlich von Hartz IV und den Einkünften ihrer geringfügigen Beschäftigungen. Lediglich eine Mutter (Frau H) bestreitet den eigenen Lebensunterhalt für sich und ihre Kinder einzig aus Einnahmen ihrer Selbstständigkeit.

Auffallend ist, dass bei fast allen Frauen die finanzielle Situation angespannt ist, obwohl sieben der zehn untersuchten Fälle entweder in Voll- oder in Teilzeit erwerbstätig sind. Dies hängt zum Teil mit der Trennung vom Vater des gemeinsamen Kindes bzw. der gemeinsamen Kinder zusammen, da materielle Belastungen - beispielsweise durch gemeinsam angeschaffte bzw. bewohnte Immobilien - nun von den Frauen alleine getragen werden müssen (Frau A, Frau B). Auch die Alleinverantwortlichkeit der Mütter für die Versorgung des Nachwuchses stellt eine Mehrfachbelastung dar, die sich einschränkend auf die Berufstätigkeit und damit auf die finanzielle Situation auswirkt. Für Frau E und Frau J hat sich die Lage nach der Aufteilung des gemeinsamen Hausstands verschlechtert, da Hausrat und Gebrauchsgegenstände für die Wohnung neu angeschafft werden mussten.

Der überwiegende Teil der Frauen erlebt die materielle Knappheit als belastende Einschränkung. Dies wird deutlich sichtbar in der Äußerung von Frau D *„Mir fehlt´s hinten und vorne!“* (Frau D, Z. 1573).

Jedoch relativiert sie die finanzielle Knappheit dadurch, dass sie durch ihren Beamtenstatus einen gewissen Schutz vor Kündigung und Altersarmut genießt. *„(D)ie finanzielle Sicherheit (...), die hab ich ja.“* (Frau D, Z. 517-518).

Die nicht vorhandenen finanziellen Ressourcen werden ganz klar als deutlicher Einschnitt der Lebensqualität erlebt, der auch nicht ausgeglichen werden kann. *„(...) es fehlt eben Geld“* (Frau A, Z. 30). Auf die Frage, wie sie ihre Lage als Alleinerziehende einschätze, antwortet Frau H, dass für sie *„persönlich (...) die finanziellen Schwierigkeiten die schlimmsten (seien)“*. (Frau H. Z. 233-234)“.

Obwohl sie das Alleinerziehen insgesamt als positiv beurteilt, erlebt sie die finanzielle Knappheit als extrem einschränkend und mühevoll. Der Handlungsspielraum und die Entwicklungsmöglichkeiten hin zu einer positiveren Lebenssituation werden für sie dadurch beschnitten. *„Hindernis oder Hürde ist definitiv, dass einfach das Geld fehlt.“ (Frau H, Z. 186).* Diese Einschätzung spiegelt sich bei fast allen Befragten wieder. Auch ein sparsamer Umgang mit den finanziellen Ressourcen führt nicht zu einer Entspannung der Situation. Die Geldnot empfindet Frau J als eine Sackgasse, aus die sie sich nicht befreien kann. Der Betrag, der ihr zur Verfügung steht, reicht für sie nicht bis zum Monatsende. Dies führt wiederum zu einer Perspektivlosigkeit, die für sie jegliche Handlungsmotivation hemmt. *„Du kannst eigentlich gar nix. Das Geld ist knapp, (...) jeder Monat ist eine Woche zu lang. Das ist scheiße. Wir sind jetzt nicht die Prasser, aber wenn irgendwas ist, ich mein, ist halt so, mal hier, mal da, mal dort. Es ist schon schade.“ (Frau J, Z. 314-318).*

Frau J erlebt sich durch die ständige Sorge um die Existenzsicherung für ihre Familie als handlungsunfähig („du kannst eigentlich gar nix“). Obwohl sie aus ihrer Sicht sparsam mit den vorhandenen Ressourcen umgeht („nicht die Prasser“), betrachtet sie ihr Geld als nicht ausreichend Auf unvorhergesehene Ausgaben („wenn irgendwas ist“), kann sie nicht flexibel reagieren, was ihre Lebensqualität erheblich einschränkt und sie benachteiligt fühlen lässt („ist schon schade“).

Im gesamten Sample gibt es hinsichtlich der Sorge um monetäre Ressourcen nur eine einzige Ausnahme. Frau C beschreibt explizit, mit ihrer finanziellen Situation zufrieden zu sein. *„Also finanziell, muss ich sagen, da komm ich einwandfrei aus. Das geht wunderbar“ (Frau C, Z. 498-499).* Jedoch erwähnt sie an einer Stelle des Interviews, dass auch sie nicht völlig ohne Sorge auf ihre finanzielle Lage blicken kann. Sie sieht sich zur vorausschauenden Planung genötigt, um finanziell „durchzukommen“. *Ich mein, ich muss halt auch schaun, wie ich durchkomm mit dem Geld... und meim Job. (Frau C, Z. 162-163).* Da Frau C in einer leitenden Position tätig ist, kann angenommen werden, dass die Höhe ihres Gehalts ausreichend ist, um die Familie ohne größere Probleme versorgen zu können.

Diese Sichtweise von Frau C steht jedoch im deutlichen Kontrast zu dem restlichen Sample. Besonders gravierend zeigt sich dieser Gegensatz in der Beschreibung von Frau J. Sie bestreitet ihren Lebensunterhalt neben einigen geringfügigen Beschäftigungen von staatlichen Unterstützungsleistungen: *„Jeden Monat ist Null, und dann geht's wieder von vorne los, ne, also das ist schon nervig. Ja, also mich nervt das“ (Frau J, Z. 322-323).*

Durch die finanzielle Knappheit sieht Frau J sich zu einem Leben am Existenzminimum gezwungen, was eine langfristige Planung für die Familie unmöglich macht. Stattdessen kommt sie ihrer Ansicht nach nicht umhin, mit dem verfügbaren Einkommen ihre Familie kurzfristig von Monat zu Monat zu versorgen.

Dieser Umstand beeinträchtigt und „nervt“ sie sehr, weil es ihr für sich und ihre Familie keine Sicherheit erlaubt.

Frau M, die ebenfalls wie Frau J von staatlichen Unterstützungsleistungen lebt, bestätigt dies. Sie schafft es ihrer Beschreibung nach kaum, den Grundbedarf des täglichen Lebens für sich und ihren 14jährigen Sohn zu sichern. Den Grund für diese Misere sieht sie dabei in der Tatsache, dass sie alleinerziehend ist. *„(...) zum Beispiel, Strom und das ganze Gelump, ich bin gespannt, wie ich das bezahlen soll, zum Beispiel. So alleinerziehend, ne ...Das funktioniert überhaupt nicht!“* (Frau M, Z. 883-885). Frau M sieht keinen Lösungsweg bei der Herausforderung, sich finanziell ausreichend selbst zu versorgen. Sie deutet an, keine längerfristigen Planungen anstellen zu können, da die ihr zur Verfügung stehenden Mittel nicht ausreichend seien („bin gespannt, wie ich das bezahlen soll“). Dabei geht es um die Deckung des alltäglichen Bedarfs wie z. B. Strom und Kleidung. Als Alleinerziehende sieht sie sich in dieser Hinsicht besonders herausgefordert („das funktioniert überhaupt nicht“).

Neben verfügbarem Einkommen aus Erwerbstätigkeit und aus staatlichen Unterstützungsleistungen erhalten einige Mütter regelmäßig Unterhaltszahlungen durch den Vater der gemeinsamen Kinder/des gemeinsamen Kindes. Jedoch tragen auch diese Zahlungen nicht unbedingt zur Entschärfung der finanziell angespannten Lage bei. Dies liegt nach Ansicht von Frau E daran, dass die Unterhaltszahlungen nicht alle Kosten abdecken, die für die Versorgung der beiden Kinder tatsächlich anfallen. Durch den Beitrag ihres ehemaligen Partners kann Frau E die Ausgaben für Nahrung und Kleidung für ihre beiden Kinder nicht vollständig decken. Um ihren Standpunkt zu verdeutlichen, stellt sie im Interview eine ausführliche Rechnung zu Einnahmen und Ausgaben für ihre Kinder auf.

„Ich habe mehr Ausgaben für die Kinder, wie Einnahmen! Weil... der Unterhalt sind jetzt 260 Euro ab Januar. Damit sind gerade einmal die Kosten gedeckt für die Kinder. Ich hab noch nichts zu essen gekauft, nichts zu Anziehen gekauft. Und ich mein, die sind fünf und acht, die brauchen halt ihre Sachen! Ich hab monatlich so viele Ausgaben für die Kinder, wo keiner sieht!“ (Frau E, Z. 835-840).

Frau E berichtet, dass die Deckung des alltäglichen Bedarfs für ihre Kinder eine große Belastung darstellt. Zusätzlich stört sie, dass diese Belastung von außen nicht wahrgenommen und damit nicht anerkannt wird („wo keiner sieht“). Die berufstätigen Mütter (Frau A, Frau E, Frau J) erwähnen, dass sie ihre finanziellen Möglichkeiten– trotz ihrer Erwerbstätigkeit – als sehr eingeschränkt erleben. Das äußert sich bei Frau A beispielsweise darin, dass sie sich aus Geldknappheit beim Lebensmitteleinkauf zwischen Babynahrung für ihre Tochter und Süßigkeiten für sich selbst entscheiden muss. *„Ähm, dass man sich halt auch mal noch ein bisschen was leisten kann ohne ständig zu überlegen ,Oah, verdammt, ich kauf jetzt lieber das Milchpulver als dass ich a Tafel Schokolade oder was kauf.“*

Wo man halt einfach auch mal noch a bisserl ein Luxusleben in der Hinsicht führen könnte!“ (Frau A, Z. 139-143).

Beispielhaft wird von Frau A beschrieben, wie sehr die monetäre Knappheit ihr alltägliches Leben als Belastung beeinflusst. Sie sieht sich ständig der Entscheidung ausgesetzt, ihrer Tochter den lebensnotwendigen Bedarf zu decken, anstatt sich selbst kleinere Anschaffungen, wie etwa eine Tafel Schokolade, gönnen zu können. Für ihre Zukunft wünscht sie sich einen größeren finanziellen Spielraum. Mehr finanzielle Möglichkeiten für persönliche Bedürfnisse zu haben ist ihrer Ansicht nach kaum zu erreichen („a bisserl ein Luxusleben“).

Die prekäre finanzielle Lage resultiert - neben der Nicht-Erwerbstätigkeit - hauptsächlich aus der problematischen Vereinbarkeit von Familienarbeit und Berufsleben. Im Folgenden werden daher die unterschiedlichen Vereinbarungsarrangements der Mütter in den Blick genommen.

4.2.2. Doppelbelastung: Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienarbeit

Eine weitere zentrale Herausforderung, die eng mit der finanziellen Situation verknüpft ist, stellt für die befragten Mütter die aus ihrer Sicht problematische Vereinbarkeit von Familienarbeit und den Anforderungen des Berufslebens dar.

Im empirischen Material lassen sich zu dieser Doppelbelastung von Familien- und Erwerbstätigkeit verschiedene Unterkategorien bilden, die im folgenden Kapitel in den Blick genommen werden.

Bei den Erwerbstätigen ist vor allem ein großer Druck bei der Alltagsorganisation spürbar. Auch Zeitmangel und fehlende Flexibilität gelten für die Mütter als Schwierigkeit, was sich vor allem in der Koordinationsarbeit von Berufstätigkeit und Kinderbetreuung äußert. Als belastend empfinden die Frauen auch das Gefühl, gegenüber kinderlosen Geschlechtsgenossinnen oder Männern benachteiligt zu sein.

Druck aufgrund von Alltagsorganisation

Die Vereinbarung zwischen Beruf und Familien leisten zu können, stellt einen immensen Stressfaktor für die Mütter dar. Dies liegt darin begründet, dass sie sich einem großen Erwartungsdruck ausgesetzt fühlen, beiden Lebensbereichen gerecht werden zu müssen.

Gravierend ist diese Spannung bei Frau H zu vernehmen, da sie als selbstständig Tätige davon abhängig ist, die Wünsche ihrer Kunden erfüllen zu müssen. *„Und das ist für mich schon ein riesen Druck. Noch ein Termin, noch jemand, der enttäuscht werden könnte. Jeder Moment, in dem jemand anders etwas erwarten könnte, ist wahnsinniger Druck“ (Frau H, Z. 260-270).* Frau H beschreibt ihre Situation als extrem angespannt. Sie betont, unter „riesen“ bzw. „wahnsinnigem Druck“ zu stehen.

Die Spannung wird als besonders groß empfunden, wenn die Frauen das Gefühl haben, nicht nur ihrer Aufgaben als Mutter und Berufstätige gerecht werden zu

müssen, sondern sich durch die gesellschaftliche Sicht auf Alleinerziehende unter Druck gesetzt fühlen. Dieser Beweislast, alles allein schaffen zu müssen, sieht sich Frau J ausgesetzt, weshalb sie neben der Erziehung ihrer fünf Söhne drei verschiedene Tätigkeiten parallel ausübt, um der ihrer Meinung nach gesellschaftlichen Rolle gerecht werden zu können. *„Ich hab drei Jobs gemacht, ja eben, das ist eben das, du willst dich dann beweisen, ja, du willst dann beweisen, dass du's kannst, und musst irgendwie ... als Alleinstehende musst du dich immer beweisen“* (Frau J, Z. 154-156).

Auffällig ist dabei, dass Frau J nicht ausschließlich aus finanziellen Gründen drei verschiedene Tätigkeiten aufnimmt, sondern vor allem, weil sie sich „beweisen“ will. Sie sieht sich selbst einem sozialen Druck ausgesetzt, zu zeigen, dass sie „als Alleinstehende“ zurechtkommt. Durch die parallel ausgeführten Tätigkeiten setzt sie sich wiederum einem enormen Organisationsdruck aus, der sie gesundheitlich und psychisch belastet. *„(...) Also irgendwann zweifelst du an dir selber. Dann kehrst du noch mal um, und hast natürlich alles abgesperrt, und hast auch alles, aber hab ich, hab ich, hab ich, du kannst da nicht schlafen praktisch“* (Frau J, Z. 822-824). Der gefühlte Druck sich zu beweisen zu müssen, bringt sie selbst dazu, sich über ihre körperlichen Fähigkeiten hinaus zu übernehmen („du kannst da nicht schlafen“). Doch nicht nur ein externer Erwartungsdruck spielt als Herausforderung eine Rolle. Für die berufstätigen Alleinerziehenden im Sample entsteht durch die Mehrfachbelastung von Kinderbetreuung und Berufstätigkeit ein innerer Spannungszustand, der sich als „schlechtes Gewissen“ äußert.

Den Spagat zwischen Kinderbetreuung und Berufstätigkeit zu schaffen, bedeutet für die Befragten eine zermürende Zerreißprobe. Frau G hat beispielsweise das Gefühl, den Anforderungen beider Lebensbereiche trotz großer Anstrengung nicht gerecht werden zu können. Ihrer Ansicht nach könnte dieses Dilemma durch den Ausbau von Betreuungsplätzen abgeschwächt werden. *„Und was man als Alleinerziehende noch hat, es ist immerzu ..., eigentlich also generell ein schlechtes Gewissen, weil, wenn du Vollzeit berufstätig bist, bist in der Arbeit, denkst an dein Kind, bist du daheim, denkst ja nur: Ach, heut müsstest du eigentlich noch ...“* (Frau G, Z. 508-511).

Frau G sieht sich und dabei generalisierend alle Alleinerziehenden in einer ausweglosen Situation. Sie beschreibt, als erwerbstätige Mutter „generell ein schlechtes Gewissen zu haben“, da entweder die berufliche Tätigkeit, oder aber die Kindererziehung vernachlässigt wird.

Eine Vereinbarkeit beider Lebensbereiche sieht sie nur dann als möglich, wenn staatliche Kinderbetreuung an die Bedürfnisse berufstätiger Alleinerziehende angepasst wird.

Die Befragten erleben bei der Vereinbarung von Beruf und Familienarbeit sowohl inneren als auch von außen erzeugten Druck, der eine Herausforderung darstellt.

Ein weiterer herausfordernder Faktor bei der Vereinbarkeitsarbeit ist fehlende Flexibilität.

Fehlende Flexibilität

Neben finanziellen Schwierigkeiten und Drucksituationen, denen die Frauen ausgesetzt sind, stellen unterschiedliche Bedingungen zur Koordination von Berufstätigkeit und Familienarbeit eine Herausforderung für die Mütter dar.

Welche Aspekte bei der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Kinderbetreuung sich für die Frauen als problematisch darstellen, wird im Folgenden betrachtet. Kritisch wird von den Frauen die fehlende Flexibilität – vor allem in zeitlicher Hinsicht – empfunden.

Die Versorgung und Unterstützung der Kinder in ihren alltäglichen und schulischen Belangen wird beispielsweise von der in Vollzeit tätigen Frau D als große Herausforderung gesehen. *„Die zeitliche Belastung ist natürlich enorm groß. Das heißt ähm... man muss sich um alles kümmern, dass die Kinder früh aus dem Bett kommen, dass sie pünktlich in der Schule sind, dass die auch ihre Schulsachen machen. Was mal besser, oft viel, viel schlechter funktioniert.“* (Frau D, Z. 518-521).

Sie sieht sich in der alleinigen Verantwortung einen reibungslosen Ablauf des alltäglichen Familienlebens zu organisieren („muss sich um alles kümmern“), was für sie einen enormen zeitlichen Aufwand bedeutet. Sie selbst bewertet dies als schwierig und deutet an, dass ihr dies häufig nicht gut gelingt.

Einschränkungen hinsichtlich flexibler Zeiteinteilung sieht auch Frau F. Für ihr Studium nimmt sie einen längeren Anfahrtsweg von 45 Minuten in Kauf. Da sie jedoch zusätzlich zum Studium überwiegend alleinverantwortlich für ihren Sohn sorgt, muss sie ihre Ressourcen sehr strikt einteilen. *„Und das macht sich halt auch noch mal bemerkbar in der Zeit, halt.“* (Frau F, Z. 29-30). Sie selbst sieht sich deshalb auch nicht so anpassungsfähig wie ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen. *„(...) man ist halt einfach nicht so flexibel wie andere, würd ich sagen“* (Frau F, Z. 30-31).

Resultierend aus der Verantwortung für ihren Sohn empfindet Frau F Schwierigkeiten dabei, ihr Studium zu absolvieren.

Die Doppelbelastung Kindererziehung – Studieren erlebt sie als anstrengend und ist überzeugt davon, dass geteilte Erziehungsaufgaben Abhilfe schaffen würden. *„Weil ich ja die Verantwortung irgendwo mal abgeben kann und mich dann mehr aufs Studium konzentrieren kann. Aber hier hab ich aber immer gleichzeitig beides. Von daher... also ich denke, der Teil des Kindes wäre mir eher abgenommen worden, wenn ich noch jemanden hätte“* (Frau F, Z. 139-142).

Koordination von Berufstätigkeit und Kinderbetreuung

Die eingeschränkte Anpassungsmöglichkeit erfordert von den Müttern eine erhöhte Koordinationsbereitschaft zwischen Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit. Um die fehlende Zeit ausgleichen und etwas Flexibilität erringen zu können, stellen die Frauen ihre eigenen Bedürfnisse häufig zurück.

Zeit, eigene Interessen zu verfolgen oder etwas Neues zu lernen bleibt daher meistens nicht. *„Ich hab momentan eh keine Zeit für was Neues, meine Zeit ist so durchgeplant“ (Frau B, Z. 851-852).* Die Einschätzung von Frau B wird beispielsweise auch von Frau J bestätigt, die ihre Leidenschaft für alternative Heilmethoden aus Zeitgründen nicht weiterverfolgt. *„Ich find so alternative Medizin voll spannend, aber ich hab wirklich leider überhaupt keine Zeit (Frau J, Z. 423-424)“.*

Aus diesem Umstand ergibt sich also neben der Zeitknappheit per se zusätzlich die Schwierigkeit, dass von den Müttern an den zeitlichen Ressourcen, die zur eigenen Regeneration und zur Entlastung dienen können, gespart wird.

Die Verteilung der finanziellen, zeitlichen Ressourcen hängt jedoch nicht unbedingt von der Koordinationsfähigkeit der Frauen ab, sondern auch von äußeren Faktoren. Eine erhebliche Rolle spielen dabei Möglichkeiten der Kinderbetreuung. Sind diese nicht gegeben, verschärft sich die belastende Situation der Berufstätigen. Frau H beklagt, sie könne durch die für sie schwer finanzierbare Kinderbetreuung keine Wochenendarbeit für ihre Kunden leisten. Das verschlechtert wiederum ihre finanzielle Situation, da sie durch die in Familienarbeit investierte Zeit beruflich Einbußen erleidet. *„Und ansonsten find ich es halt nicht so einfach, meinen Job als Selbstständige so durchzuziehen. Als Angestellte wäre das einfacher. Aber ich müsste viel mehr Wochenenddienste machen, die sind gut bezahlt und lohnen sich viel mehr als diese Einzelaufträge unter der Woche. Und da beißt sich die Maus in Schwanz: Ich kann mir den teuren Babysitter am Wochenende nicht leisten und muss die Wochenenden jetzt immer zu Hause bleiben“ (Frau H, Z. 214-219).*

Als selbstständig Tätige sieht sich Frau H noch weniger dazu in der Lage, ihre berufliche Tätigkeit mit der Betreuung ihrer drei Kinder zu vereinbaren. Da ihrer Ansicht nach rentable Kundenaufträge vor allem am Wochenende eingehen und sie sich jedoch am Wochenende keine Kinderbetreuung leisten kann, sieht sie sich hier benachteiligt. Sie empfindet ihre Situation als paradox und sieht keine Möglichkeit einer zeitnahen Lösung („da beißt sich die Maus in den Schwanz“).

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der in Teilzeit tätigen Frau A. Ihr erscheint es nicht möglich, ihr Einkommen über eine zusätzliche Nebentätigkeit aufzustocken, da Arbeits- mit Kinderbetreuungszeiten kollidieren würden. *„(...) mit 400 Euro Job. Findet man auch nix! Ich bin niemand, der jetzt bedienen gehen würde, weil ich eben die E. hab. Sondern ich bräuchte ja was, wo ich vormittags gehen könnte. Da gibt es sonst nix!“ (Frau A, S. 145-147).* Sie äußert, an ihrem Wohnort fast ausschließlich Tätigkeitsangebote im Gastronomie-Bereich zu finden.

Nachmittags und abends zu arbeiten, scheint ihr durch die Alleinverantwortlichkeit für ihre kleine Tochter unrealisierbar. Frau A sieht sich also – ähnlich wie Frau A - nicht in der Lage, abends oder am Wochenende zu arbeiten, da sie in dieser Zeit ihre Tochter betreuen muss. Dieser Umstand, sich ständig in einem Balanceakt zwischen Kinderbetreuung und Berufstätigkeit bewegen zu müssen, führt bei den Frauen zu einem Gefühl von Benachteiligung.

Gefühl von Benachteiligung

Neben der hier beschriebenen Unvereinbarkeit von Kind und beruflicher Tätigkeit, die sich hier als zeitliches organisatorisches Problem darstellt, wird von Frau D ein anderer Aspekt in den Mittelpunkt gerückt: Sie beschreibt die Zuschreibung als Alleinerziehende als karriereverhindernd: *„Also, so diese... immer dieses Gefangensein, wenn man arbeitstätig ist, berufstätig ist, wie viel... muss ich mir einfach rausnehmen? Wie viel kann ich mir rausnehmen und wie karriereverhindernd ist das? Und es ist im Prinzip immer karriereverhindernd. Also, allein die Tatsache Frau ist schon nicht besonders gut. Zwei Kinder, ist auch nicht besonders gut. Und alleinerziehend ist so der Dolchstoß für das Ganze“* (Frau D, Z. 1558-1563).

Nach Ansicht von Frau D ist eine berufliche Tätigkeit für alleinerziehende Frauen generell schwierig zu vereinbaren. Sie schreibt der Tatsache, eine Frau und Mutter zu sein eine „karriereverhindernde“ Auswirkung zu. Das Alleinerziehend-Sein sieht sie als absolut negativen Faktor für den beruflichen Bereich („Dolchstoß“). Dabei fühlt sich selbst als Gefangene ihrer Lebenssituation, auch sie sieht keine Möglichkeit, etwas ändern zu können.

4.2.3. Herausforderungen bei Arbeitslosigkeit

Nicht nur berufstätige Alleinerziehende sehen sich mit bestimmten Herausforderungen konfrontiert, sondern auch arbeitslose Mütter erleben in ihrer Situation Schwierigkeiten.

Frustration

Vor allem das Gefühl von Frustration wird dabei genannt. So stellt die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit für Frau M, die ihren Lebensunterhalt mit Arbeitslosengeld II bestreitet, keinen Anreiz dar.

Aus der Tatsache, dass ihr Stundenlohn nicht sehr viel höher sein wird als die staatlichen Leistungen, folgert sie daraus, dass sich im Vergleich zu ihrer jetzigen Situation Nachteile ergeben würden. *„Ja, von Montag bis Samstag musst du arbeiten, so, aber, wenn ich jetzt zum Beispiel, sagen wir mal, 600 Euro verdiene, bin ich ja immer noch in Hartz IV, weil du musst ja bis 850 Euro verdienen, um überhaupt Wohngeld zu beantragen. Was will ich dann da? So, Essen, alles muss ich dann selber bezahlen“* (Frau M, Z. 910-913).

Die von Frau M skizzierte Situation verdeutlicht, wie wenig attraktiv ihr eine eigene Arbeitsaufnahme scheint. Sie sieht darin für sich vor allem in finanzieller Hinsicht keinerlei Vorteile und verharret lieber in der institutionellen Abhängigkeit, was ihre innere Frustration verdeutlicht.

Kontrastierend dazu möchte Frau J finanziell unbedingt für sich selbst sorgen, findet jedoch keine passende Arbeitsstelle, was sie nicht verstehen kann. *„Also jeder Arbeitgeber sollte eigentlich denken, wow. Ich hab das auch in meinem Lebenslauf richtig so stehen, also Beruf gelernt, Kind gekriegt, Abitur gemacht, Kind gekriegt, Kind gekriegt, also das steht so da, ne, und was ich halt nebenbei gemacht hab, weil eigentlich, wie man’s wirklich überlegt, also zum Beispiel im Juni hab ich mein Abitur gemacht 2000, und im Juli kam der S. auf die Welt. Also ich bin damals mit dem Gummiball noch unterm Arm (...) und hab mein Abitur geschrieben und geschafft und gut geschafft. Ja, ne, also, das sollte man ja so sehen. Ja, und dann, wenn man das so sehen würde, aber das tun sie ja leider nicht“* (Frau J, Z. 723-731). Sie deutet ihre erfolgreichen Bildungserfahrungen und ihre Mutterschaft für sich als aner kennenswerte Leistung („geschafft und gut geschafft“), von welcher sie sich bei ihrer Jobsuche einen Vorteil erhofft. („jeder Arbeitgeber sollte eigentlich denken, wow.“). Sie erkennt jedoch frustriert, dass diese ihre Ansicht nicht teilen und die gewünschte Anerkennung, welche wiederum zu einer guten Arbeitsstelle führen würde, ausbleibt. Sie wünscht sich von den Arbeitgebern, ihren bisherigeren Werdegang als Beweis für ihre Willenskraft und Leistungsfähigkeit zu honorieren, „aber das tun sie ja leider nicht“.

Neben Empfindungen von Enttäuschung und Frustration nennen die erwerbslosen Frauen außerdem auch ein Gefühl von gesellschaftlicher Diskriminierung als arbeitslose Alleinerziehende.

Diskriminierung und Abhängigkeit von Institutionen

Frau J, die zum Zeitpunkt des Interviews eine Maßnahme zur beruflichen Eingliederung besucht, fühlt sich in ihrer gesellschaftlichen Rolle herabgewürdigt. Ihrer Ansicht nach werden alleinerziehende Frauen, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, durch negative Berichterstattung in den Medien negativ dargestellt: *„Es wird ja auch voll falsch propagiert, also wenn man’s manchmal in der Zeitung liest, was die Leute vermittelt kriegen: „Wieso, du kriegst sowieso alles, du lebst doch vom Kindergeld“. Ja, wirklich? Ne, also das klingt so halt, ne. Es ist aber nicht so, es ist Mache, also das ist mir klar, es ist Mache, es soll geschürt werden“* (Frau J, Z. 802-805). Sie sieht sich den öffentlichen Vorwürfen ausgesetzt, vom Kindergeld zu leben und damit den Staat auszunutzen. Dies weißt sie entschieden von sich und vermutet eine medial gesteuerte negative Stimmungsmache („falsch propagiert“, „es ist Mache, es soll geschürt werden“), die gezielt gegen arbeitslose alleinerziehende Frauen gerichtet sei.

Dazu kommt für Frau J der Eindruck, der Agentur für Arbeit als Institution ausgeliefert zu sein. Sie sieht sich dabei völlig in „*der Abhängigkeit vom Arbeitsamt. Du kannst eigentlich gar nix*“. (Frau J, Z. 313-314). Ein solches Gefühl der Abhängigkeit berichtet auch die arbeitslose Frau M. In ihrer Sicht ist sie bevormundet und handlungsunfähig. Sie fühlt sich nicht in der Position, eine eigene Entscheidung zu treffen, denn sie kann „*nur das machen, was mir das Arbeitsamt gibt, ne.*“ (Frau M, Z. 219-220). So löst also die Gewissheit, nur eingeschränkt handlungsfähig sein zu können, ein Gefühl der Antriebslosigkeit aus.

Neben den Frustrationserfahrungen bei der Suche einer passenden Arbeitsstelle hat auch der Vater der gemeinsamen Kinder bzw. des gemeinsamen Kindes einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung und Deutung der eigenen Situation.

4.2.4. Rolle des Vaters der Kinder/des Kindes bei der Erziehung

Für die befragten Frauen scheint vor allem der Kontakt zum Vater des Kindes, sowie dessen Umgang mit den gemeinsamen Nachwuchs eine Schlüsselrolle bei der Lebensgestaltung einzunehmen. Dabei ist es unerheblich, ob die Trennung von der Frau ausgegangen ist, ob diese vom Lebenspartner initiiert wurde oder ob sich die Eltern direkt nach der Geburt getrennt haben.

Da die finanzielle Situation der Mütter größtenteils angespannt ist, bildet vor allem die materielle Unterstützung in Form von regelmäßigen Unterhaltszahlungen eine wesentliche Erleichterung und stellt bei Ausbleiben dieser eine Herausforderung dar.

Bei Frau M drückt sich die Entlastung durch regelmäßige Unterhaltszahlungen des Kindsvaters sehr deutlich aus. „*Gott sei Dank arbeitet er, dass er auch noch Unterhalt bezahlt, ne. Das macht er, ja, aber so ist das jetzt nicht, dass er sagt: „Nein, ich zahl nicht“ oder so, wie andere Väter: Aber Gott sei Dank hat er das von Anfang an, also seit der, ne, von der Geburt ab bis jetzt hat er jeden Monat Unterhalt bezahlt*“ (Frau M, Z. 26-30). Die regelmäßigen Zahlungen sind eine große Erleichterung für Frau M. Sie betont im Erzählausschnitt zweimal, dass er sie „Gott sei Dank“ monatlich finanziell unterstützt.

Umgekehrt bedeutet die fehlende Bereitschaft der Männer, Verantwortung für die materielle Existenzsicherung ihrer Kinder zu übernehmen, einen großen Nachteil im Leben der Frauen. Aber nicht nur regelmäßige Unterhaltszahlungen sind für die Mütter eine wichtige Unterstützungsquelle, sondern auch die freiwillige Beteiligung an besonderen Ausgaben für die gemeinsamen Kinder. Die Mütter haben dabei nicht den Eindruck, die Beteiligung des Vaters steuern zu können, sondern fühlen sich dabei dem Wohlwollen des Vaters seiner Kinder gegenüber ausgeliefert.

Das Beispiel von Frau E illustriert die Weigerung des Vaters, sich an den Kosten, die mit dem Schulbesuch des Kindes in Verbindung stehen, zu beteiligen.

„Ähm, er [der Sohn, S.B.] hat sich jetzt einen Schulranzen ausgesucht. Schulranzen, Zuckertüte. (...). Und dann habe ich meinen Noch-Mann gefragt "wie schaut´s aus? Beteiligst du dich?" Weil, weil das waren 180 Euro und... Hat er gesagt "ja, ich red mal mit meiner Mama. Wenn wir Geburtstag und Weihnachten zusammenlegen, vielleicht". Und dann ist mir der Kragen geplatzt. Hab ich gesagt "jeden Monat werden dir 184 Euro erlassen! Weil du Kinder hast! Auch wenn du sie (90 Euro, Anm.) nicht hast, aber du hast sie eben. Du hast sie produziert, die sind da und ist das dann zu viel verlangt, 90 Euro für das Schulzeug zu zahlen?" (...) Und, ich mein, mit der Zuckertüte und dem Ranzen und dem ist es ja nicht getan. Wenn die Schule losgeht, kommen ja noch einmal 200 Euro! ... Der hat keinen Cent dazu bezahlt. (...) Mein Ex zahlt nix!" (Frau E, Z. 842-865).

Im diesem Beispiel wird die Frustration der Mütter aufgrund der fehlenden finanziellen Beteiligung des Kindsvaters an den Kosten der Kindeserziehung besonders sichtbar. Frau E beschreibt, wie sie sich mit dem Vater der Kinder beim Einkauf von Schulranzen und Zuckertüte zur Einschulung ihres Sohnes um die Teilung der entstandenen Kosten streitet. Während sich der Vater relativ deutlich von einer Beteiligung an den Ausgaben abgrenzt und keine Verbindlichkeit zeigt („vielleicht“), sieht sie im Gegenzug keine Möglichkeit, Verantwortlichkeiten abgeben zu können. Am Ende muss sie daher die gesamten Kosten für Schulranzen und Schultüte für den gemeinsamen Sohn übernehmen. Sie empfindet es als ungerecht, dass ihr ehemaliger Partner sich der gemeinsamen Verpflichtung den Kindern gegenüber entzieht, da ein Vater ihrer Meinung nach seine Verantwortung anteilig übernehmen müsste („du hast sie doch mitproduziert“).

Doch nicht nur finanzielle Unterstützung des Kindsvaters, sondern ebenso die Beteiligung an der Erziehung und Pflege der Kinder nach der Trennung beeinflusst die Situationen der Mütter. Bringt sich der Vater bei der Erziehung ein und erledigt anfallende Aufgaben, wird das als „deutliche Entlastung“ (Frau F, Z. 61) in der Alltagsorganisation wahrgenommen. Für Frau F ist damit auch eine erhebliche emotionale Entlastung verbunden, da sie ihren Sohn beim Kindsvater in „guten Händen“ (Frau F, Z. 83) wähnt. „Und, das ist schon eine ganze gute Säule, die man da so hat“ (Frau F, Z. 83-84).

Im Gegensatz dazu stellt der Umgang mit dem ehemaligen Lebensgefährten für einen Teil der Befragten (Frau A, Frau B, Frau D, Frau E, Frau J, Frau H) eine Herausforderung dar. Als Grund dafür nennen einige Frauen (Frau A, Frau E, Frau G, Frau H, Frau J) die Verweigerung der finanziellen Zuwendung durch die Väter. Besonders drastisch zeigt sich dies bei Frau H. Sie erzählt, der Vater habe nach der Scheidung „nie einen Cent für seine Kinder gezahlt! Gar nix“. (Frau H, Z. 120-121). Sie betont mehrmals, dass sie keinerlei finanzielle Unterstützung erhalten hat, was ihre Betroffenheit und ihre Wut verdeutlicht.

Daher kann also neben der Verweigerung der materiellen Unterstützung in einigen Fällen das Verhalten der Väter bei gemeinsam anstehenden Entscheidungen eine nervliche Belastung entstehen. Emotionale Konflikte können den Kontakt zum ehemaligen Partner belasten und eine Kooperation erschweren. Diese Spannungen erlebt Frau G als typisches „Alleinerziehenden-Thema“ (Frau G, Z. 36-37), da sie die Erziehung des gemeinsamen Kindes nicht als „dieses Miteinander, sondern oft dieses Gegeneinander“ (Frau G, Z. 37-38) empfindet.

Für Frau H führt die bewusste Verweigerung der Unterstützung des Kindsvaters auf gekränkte Eitelkeit zurück. Sie nimmt an, dass dies „aus Rache“ (Frau H, Z. 121) geschieht.

Darüber hinaus bemängeln einige Frauen die Unzuverlässigkeit der Väter und beklagen die fehlende Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme. Da die Gewissheit fehlt, sich auf getroffene Abmachungen verlassen zu können, wird der Kindsvater von einigen Müttern als desinteressiert am gemeinsamen Nachwuchs erlebt. Bei Frau J bringt sich der Vater nur sporadisch in die Erziehung ein. „Da ging's `ne Zeitlang gut, und dann ging's halt ..., kam er da nicht, da kam er doch nicht pünktlich und nicht da.“ (Frau J, Z. 359-361).

Frau J beschreibt, dass sie sich nur kurzfristig auf die väterliche Unterstützung bei der Erziehung verlassen konnte. Dies geht nur eine „Zeitlang gut“, bevor der Vater unzuverlässig reagiert und entweder verspätet oder gar nicht erscheint und damit seinen Sohn vernachlässigt.

Frau A und Frau D empfinden Ärger, wenn sie erkennen, dass sich der Kindsvater seinem Anteil an Verantwortungsübernahme entledigen kann. Frau A ist überzeugt, dass vor allem durch ihr Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein die Erziehung der gemeinsamen Tochter funktioniert und der Kindsvater sich deshalb zurückziehen und Verantwortung abgeben kann. Dadurch „weiß er, dass es gut geht. Und da werd ich bestraft dafür scheinbar“ (Frau A, Z. 364-365).

Das gleiche Bild zeigt sich bei Frau D. Sie beschreibt, dass sie bei der Übernahme von Verantwortung nicht vom Kindsvater unterstützt wird, weil sie alle Pflichten allein übernimmt. Sie wünscht sich Anerkennung, wird aber durch sein Nicht-Engagement enttäuscht. „Ich mach eigentlich alles. Und des genießt er auch, aber des äh, honoriert er nicht, indem er sich engagiert“ (Frau D, Z. 223-224).

In einigen Fällen (Frau A, Frau D, Frau E, Frau G) wird den Vätern die Betreuung der Kinder nicht zugetraut. Die Mütter befürchten, dass die Männer mit der alleinigen Verantwortung für die Kinder überfordert und dieser Aufgabe nicht gewachsen sind. Daher vertraut Frau G ihre Tochter vorzugweise den Eltern des Kindsvaters an, „weil er mit seinen 36 Jahren immer noch nicht wirklich erwachsen ist“ (Frau G, Z. 27-28).

Auch Frau A vermeidet, aufgrund von negativen Erfahrungen, die gemeinsame Tochter in der Obhut des ehemaligen Partners zu übergeben.

Sie fürchtet um deren Sicherheit und hat „kein Vertrauen, ihm die E. mitzugeben, weil immer was passiert, wenn er mit ihr zusammen ist. [...] Und das ist einfach... ich hab einfach kein Vertrauen zu ihm, deswegen hab ich gesagt, er muss kommen zum Besuchen. [...] ich **kann** 's nicht. Ich kann es einfach nicht. Ich hätt keine ruhige Minute wenn ich wüsste, er ist mit ihr alleine“ (Frau A, Z. 70-104).

Der Vater der gemeinsamen Tochter bietet zwar Unterstützung an, ist jedoch nach Ansicht von Frau A zu unvorsichtig und leichtsinnig im Umgang mit einem Kleinkind. Sie ist sehr besorgt und hätte „keine ruhige Minute“ ihm die gemeinsame Tochter zu überlassen, da sie befürchtet, dass „immer was passiert, wenn er mit ihr zusammen ist“. Damit kann sie sich zum einen weder auf seine Unterstützung verlassen und hat zum anderen eine zusätzliche nervliche Belastung.

Der Kindsvater kann aber nicht nur durch Passivität die Lebensgestaltung negativ beeinflussen, sondern sich – nach Meinung der Mütter - ganz offensiv widersetzen, indem er mit voller Absicht anstehende gemeinsame Entscheidungen verzögert. Die Mütter müssen feststellen, dass die Väter abgesprochene Termine nicht einhalten und sie dadurch gezwungen werden, ihre Planungen umzudisponieren.

Da sich die Organisation von Berufsleben und Kinderbetreuung ohnehin schwierig vereinbaren lässt, erhöht dies den Druck auf die Frauen zusätzlich. So ist Frau H „echt genervt, dass mein Ex jede Entscheidung von mir torpediert hat“ (Frau H, Z. 239-240). Im Fall von Frau D erklärt sich der Kindsvater zwar zur Betreuung bereit, jedoch nur in einer dosierten Form. „Dann hat er gesagt, er würde jedes Kind ähm, abwechselnd nehmen. Hab ich gesagt, is zwar eine Möglichkeit, heißt aber trotzdem, dass ich kein einziges freies Wochenende hab. Ähm, also des interessiert ihn ja überhaupt nicht. Und also, alle Annehmlichkeiten, sprich, ähm, er muss sich um keine Arzttermine kümmern, er muss sich ähm, nicht um schulische Verpflichtungen kümmern. Des ist für ihn ja selbstverständlich“ (Frau D, Z. 213-318).

Das Unterstützungsangebot des Vaters, jeweils eines der zwei Kinder am Wochenende zu versorgen ist für Frau D keine Hilfe, da sie ihrer Ansicht nach dann trotzdem nie völlig ihre Verantwortung für die gemeinsamen Kinder abgeben kann. Sie berichtet, dass der Vater kein Interesse zeigt, sich um die alltäglichen Belange seiner Kinder zu kümmern, was ihrerseits Frustration erzeugt. Zusätzlich entsteht für sie eine emotionale Belastung resultierend aus ihrem eigenen Anspruch an sich, denn sie will ihren Kindern den Vater nicht vorenthalten. Sie scheut sich daher vor einem völligen Kontaktabbruch oder der Beantragung des alleinigen Sorgerechts. Denn für sie ist trotz allem „vollkommen klar, dass der Kontakt zu dem Vater immer da sein muss“ (Frau D, Z. 182-183).

Das von den Müttern antizipierte Konfliktpotenzial, dem Vater keinen Kontakt zu den gemeinsamen Kindern zu gewähren, reflektiert Frau G folgendermaßen:

„Das ist, glaub ich, so ein ganz schwieriges Problem: Wenn der Kontakt zum Vater noch da ist oder, oder zu der Familie. Das ist was, was sich oft schwierig gestaltet. Ähm... da führt man eigentlich einen Krieg nach dem anderen“ (Frau G, Z. 24-26).

Nach Empfinden von Frau G ist der Umgang zum Vater des Kindes stets problematisch und damit eine ständige erhebliche emotionale Belastung („einen Krieg nach dem anderen“). Als Alternative sehen die Frauen dann wiederum die als anstrengend beschriebene Alleinverantwortlichkeit für die Erziehung, was andere Herausforderungen nach sich zieht.

4.2.5. Alleinsein im Prozess der Erziehung

Als Subkategorie zu empfundenen Herausforderung kristallisierte sich im Prozess der Kategorienbildung aus dem empirischen Material heraus, dass die befragten Frauen das „Alleinsein im Prozess der Erziehung“ herausfordernd wahrnehmen. Das Gefühl des Alleinseins zeigt sich für die Frauen vor allem dadurch, dass ihnen emotionale Unterstützung fehlt. Dabei kann auch der bestehende Freundeskreis nicht die Rolle des Partners einnehmen. Für Frau E ist das Alleinsein vor allem schwierig, weil ihr ein partnerschaftlicher Austausch fehlt. *„(Es) fehlt halt auch ein Erwachsener mit dem man immerzu reden kann. Ich hab zwar hier mittlerweile Freunde auch. Aber es ist... schwierig, weil, mit allen Sachen kann man einfach nicht zu denen hingehen. (...) Ja manche Sachen beschäftigen einen einfach. Entweder was jetzt die Kinder betrifft oder... ähm... was man selber mal für Wünsche hätte oder irgendwas, da... möchte ich eigentlich schon mit anderen Leuten. Aber...es ist halt auch der Mann nicht da und nichts greifbar. Und es geht nicht alles, dass man immer mit jedem über alles reden kann“ (Frau E, Z. 147-155).*

Trotz eines stabilen sozialen Netzes, das sie sich an ihrem Wohnort aufgebaut hat, kann sie sich nicht völlig emotional öffnen. Einige Themen möchte sie nicht mit ihrem Freundeskreis teilen („mit allen Sachen kann man einfach nicht zu denen hingehen“). Es fehlt ihr ein Partner, mit dem sie sich austauschen kann und der sie emotional unterstützt. Diese Herausforderung wird genauso von Frau J formuliert. *„Aber das Besondere ist halt, du hast keinen, bei dem du dich mal ausheulen kannst, also ich mein, gut, ich hab schon Freunde, aber es ist halt ein Unterschied, wenn einer mit dir zusammen, hm, das ist schon, was ich inzwischen auch vermisst hab“ (Frau J, Z. 250-252).* Auch sie sieht im Alleinsein eine Herausforderung. Obwohl sie „schon Freunde hat“, bei denen sie sich wohlfühlt, hat ihrer Ansicht nach die partnerschaftliche Beziehung eine andere Qualität („es ist halt ein Unterschied, wenn einer mit dir zusammen ist“). Sie stellt fest, diese Art der sozialen Beziehung inzwischen zu vermissen.

Noch gravierender als das Fehlen von emotionaler Hilfe wird jedoch der Mangel an Möglichkeiten der praktischen Unterstützung von den Frauen empfunden. Auch wenn die Mütter ihre neu gewonnene Selbstständigkeit *als positiv erleben*, fehlt ihnen häufig *„einfach eine zweite Hand, ne zweite Person“ (Frau B, Z. 421-422).*

Gerade im Alltag wird es als schwierig erlebt, niemanden kurzfristig um Hilfe bitten zu können. *„(...) was ganz krass fehlt, mir als Alleinerziehende ist einfach diese alltägliche dritte Hand. Weil du einfach, grad mit nem Haus, viele Dinge hast, wo du net alleine machen kannst“ (Frau B, Z. 817-819).*

Die Hausbesitzerin Frau B kann viele anfallende Tätigkeiten alleine erledigen, erkennt aber dennoch die Grenzen ihrer Eigenständigkeit, wenn sie schwere körperliche Arbeiten nicht alleine ausführen kann. Das Fehlen dieser praktischen Hilfe ist für sie gravierend („ganz krass“).

Noch deutlicher zeigt sich dies bei plötzlich auftretenden Ereignissen, z.B. eigene Krankheit oder Krankheit der Kinder, auf die die Mütter spontan reagieren müssen. Das ist es dann *„(v)on Nachteil, dass man sich auf niemanden stützen kann. Wenn man zum Beispiel krank ist, dann muss man halt sehen, was man macht“.* (Frau F, Z. 103-105).

In diesem Punkt ist für die Mütter der Unterschied zu Paarfamilien, in denen die Partner gegenseitig unmittelbar auf Unterstützung zurückgreifen können, prägnant. Für die Frauen ist es deshalb *„schon schlimm, wenn man alleine ist. Vor allem, wenn das Kind krank ist“* (Frau M, Z. 87).

Doch das Alleinsein im Prozess der Erziehung sehen sie nicht nur für sich persönlich als Schwierigkeit, sondern auch für ihre Kinder.

Das Fehlen eines männlichen Rollenvorbilds wird als Problem wahrgenommen, vor allem bei den Frauen mit Söhnen. Frau D berichtet von der Erfahrung, ihrem an Depression erkrankten Sohn nicht helfen zu können: *„Also in dem Moment, ich hätt niemanden gehabt, der meinen Sohn aus dem allerallertiefsten Loch raus holt. Ich selber... Als Mutter kann man dann auch nicht immer, da braucht´s auch jemand anders. Und dann braucht´s manchmal auch mal ´nen Mann. Beim Sohn braucht´s mal ´nen Mann. Und wenn der Papa so eine komplette Ausfallerscheinung ist, dann ähm...“* (Frau D, Z. 584-588).

Sie erkennt, dass sie in dieser bestimmten Situation „als Mutter“ ihrem Sohn nicht ausreichend helfen kann bzw. keinen Zugang zu ihm findet, um ihn „aus dem allertiefsten Loch“ herauszuhelfen. Stattdessen sieht sie dies als Aufgabe des Vaters, da dieser einen besseren Zugang zu dem gleichgeschlechtlichen Sohn hätte („beim Sohn braucht`s mal nen Mann“). Das Problem sieht sie darin, dass der Vater als Rollenvorbild nicht taugt bzw. buchstäblich ausfalle.

Die gleiche Erfahrung beschreibt Frau F: *„Wie gesagt, das Problem ist halt wirklich, dass er die Papa-Rolle sucht oder die Männer-Rolle und ich weiß, dass er das beim Papa nicht so findet“* (Frau F, Z. 304-306). Auch sie erkennt, dass ihr Sohn unter dem Fehlen eines männlichen Rollenvorbilds leidet und der leibliche Vater dieser Anforderung nicht gerecht wird.

4.2.6. Zusammenfassung

Die Herausforderungen der Frauen zeigen sich in unterschiedlichen Lebensbereichen. Als prägnante Belastung beschreiben die Frauen ihre finanzielle Situation. Obwohl sieben von zehn der befragten Frauen in Voll- oder Teilzeit erwerbstätig sind, wird die materielle Lage als besonders angespannt erlebt. Dies führen die Mütter darauf zurück, dass sie sich alleinverantwortlich für die gemeinsamen Kinder sehen und finanzielle „Altlasten“, wie gemeinsame Immobilien aus der vorherigen Beziehung tragen müssen. Eng mit der finanziellen Belastung verbunden ist die als herausfordernd beschriebene Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienarbeit. In den Interviews berichten die Frauen davon, großen Druck bei der Alltagsorganisation zu spüren, wenn sie eine Vollzeitberufstätigkeit mit der Alleinverantwortlichkeit für die Kinderbetreuung organisieren müssen. Eine besondere Rolle spielen dabei die Faktoren Zeitmangel und fehlende Flexibilität. Zusätzlich fühlen sich die Frauen im Berufsalltag außerdem kinderlosen Geschlechtsgenossinnen oder Männern gegenüber benachteiligt, was ebenfalls als mühevoll dargestellt wird.

Nachteile werden jedoch auch von den nicht erwerbstätigen Frauen genannt. Die Arbeitslosigkeit löst Frustrationsgefühle aus, entweder weil keine passende Arbeitsstelle gefunden wird oder weil die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit in Relation zur derzeitigen Situation wenig reizvoll erscheint.

Die beschriebenen Herausforderungen stehen in Verbindung mit der Rolle des Vaters der gemeinsamen Kinder bei der Erziehung: Falls die (soziale) Unterstützung ausbleibt, potenzieren sich die Belastungserfahrungen und neue Schwierigkeiten treten auf. Bei einigen Müttern bringt sich der Kindsvater bei Erziehungsaufgaben ein, was die Alltagsorganisation erleichtert. Bei einem Großteil der Befragten stellt der Umgang mit dem ehemaligen Partner aufgrund von emotionalen Konflikten allerdings eher eine Belastung als eine Stütze im Alltag dar.

Die finanzielle Beteiligung des Vaters an der Versorgung des gemeinsamen Nachwuchses spielt für beinahe alle Frauen eine bedeutende Rolle. Bleiben die Unterhaltszahlungen aus, sind die Frauen nicht nur finanziell belastet, sondern interpretieren dies als fehlendes Interesse am gemeinsamen Nachwuchs, was wiederum in eine emotionale Belastung münden kann.

Das Ausmaß der Unterstützung durch die Väter wird von den Müttern also als Indikator für die Qualität der Beziehung vom Vater zum Kind bzw. den Kindern genommen. Neben Unterhaltszahlungen sind auch die freiwillige Beteiligung an besonderen Ausgaben für die Kinder für die Mütter eine wichtige Unterstützungsquelle und stellt beim Ausbleiben dieser eine Herausforderung dar.

Darüber hinaus beklagen die befragten Frauen in den Interviews die Unbeständigkeit der Väter und die fehlende Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bei der Erziehung der gemeinsamen Kinder. Dies führt nicht nur zu einer praktischen, sondern auch einer emotionalen Belastungserfahrung.

Fehlt die soziale Unterstützung nicht nur vom Vater der gemeinsamen Kinder, sondern generell vom Umfeld, fühlen sich die Frauen im Prozess der Erziehung allein und gegenüber Müttern in Paarfamilien benachteiligt. Dies bezieht sich nicht nur auf praktische Hilfeleistungen, sondern auch auf emotionale Unterstützung. Neben dem fehlenden partnerschaftlichen Austausch fürchten die Mütter eine Benachteiligung der Kinder durch das Fehlen eines männlichen Rollenvorbilds.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die benannten Lebensbereiche der Alleinerziehenden nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern dass die subjektiven Deutungen sich untereinander gegenseitig beeinflussen. Betrachtet man die einzelnen Faktoren genauer, fällt auf, dass zwischen den Herausforderungen untereinander ein Zusammenhang besteht, denn die in Kapitel 4.2.1. beschriebenen finanziellen Schwierigkeiten führen zu einer eingeschränkten Flexibilität in der Kinderbetreuung und damit auch im Berufsleben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle befragten alleinerziehenden Mütter finanzielle Schwierigkeiten beschreiben, die sich aus der wahrgenommenen Unvereinbarkeit von beruflichen Tätigkeiten und der Kinderbetreuung ergeben. Dabei zeigen sich zwischen erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen Müttern unterschiedliche Perspektiven. Während die erwerbstätigen Mütter eine weitere Beschäftigung als Anreiz zur Verbesserung sehen und hier vor allem zeitliche Hindernisse benennen, erscheint eine Beschäftigung für nicht erwerbstätige Mütter nicht als geeigneter Anreiz. Die finanzielle Situation der Alleinerziehenden wird zudem von den Vätern der Kinder, den ehemaligen Partnern, mit beeinflusst. Unterhaltszahlungen und andere Zuwendungen implizieren Konsequenzen für Lebensgestaltung der Mütter.

Neben der beschriebenen Herausforderung nehmen die Frauen ihre eigene Situation jedoch differenzierter wahr. Dies wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

4.3. Wahrnehmung und Deutung der eigenen Situation – Ambivalenz und positive Bilanzierung

In diesem Kapitel richtet sich das Augenmerk zunächst darauf, wie die Frauen ihre eigene Situation wahrnehmen und für sich ausdeuten.

Hinsichtlich der codierten Kategorie „Wahrnehmung und Deutung der eigenen Situation“ konnten hier drei Subkategorien gebildet werden, die in folgendem Kapitel ausführlich vorgestellt werden.

Insgesamt zeigt sich in den einzelnen Deutungsbereichen eine deutliche Ambivalenz, wobei die Mütter von gegensätzlichen Gefühlen berichten, die sich wiederum unterschiedlich äußern. Die ambivalente Sicht auf die eigene Lebenslage zeigt sich in einem deutlichen Kontrast zwischen einer optimistischen, positiven Bewertung und einer negativen Einschätzung der eigenen Zuschreibung des

Selbst. Dem positiven Selbstbild werden Schuldgefühle („schlechtes Gewissen“), Belastung durch alleinige Verantwortung sowie Konflikterfahrungen durch gesellschaftliche Erwartungen gegenübergestellt. Dazu empfinden sich die Mütter in ihrer Rolle häufig eingeengt und sorgen sich um persönliche Freiräume. Diese ambivalenten Selbstthematizierungen werden in einem ersten Schritt betrachtet (4.3.1.).

Die genannte Zweideutigkeit wird bei den Müttern auch dann sichtbar, wenn sie über die veränderte Beziehung zum eigenen Kind bzw. den eigenen Kindern sprechen. Auf der einen Seite wird ein enges, vertrauensvolles Verhältnis als günstiger Aspekt des Alleinerziehens beschrieben. Die Frauen schätzen ihre Kinder im Vergleich zu anderen als stärker und reifer ein. Demgegenüber steht auf der anderen Seite wiederum die Sorge, die Kinder durch eben diese intensive Bindung zu überfordern und zum Ersatzpartner zu erheben. Resultierend daraus schildern die Mütter belastende Abgrenzungsprobleme bei der Erziehung und das Zurückstellen persönlicher Bedürfnisse zugunsten der eigenen Kinder als negativen Aspekt. Ambivalenzen im Hinblick auf die Thematizierungen der eigenen Kinder bilden entsprechend den Gegenstand des zweiten Unterkapitels (4.3.2.).

Eine weitere zentrale Unterkategorie bildet die „positive Bilanzierung“. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Bereichen zeigt sich im empirischen Material, dass bei der Bilanzierung der Frauen in Bezug auf die gesamte Entwicklung der Alleinerziehens-Phase die Zwiespältigkeit völlig ausbleibt. Alle Frauen erkennen bei sich ausschließlich einen positiven Entwicklungsverlauf, was als strategischer Umgang mit der oben beschriebenen Ambivalenz gesehen werden kann. Die persönliche Reifung, das Wahrnehmen von Vorteilen der eigenen Situation sowie Zugewinn von Unabhängigkeit und Freiheit erleben die Frauen als äußerst günstiges Ergebnis ihrer Lebensphase.

Diese Bilanzierung wird im vierten Unterkapitel vorgestellt (4.3.3.), bevor die Ergebnisse zur Hauptkategorie „Wahrnehmung und Deutung der eigenen Situation“ in einem Zwischenfazit (4.3.4.) zusammengefasst werden.

4.3.1. Deutung und Analyse des eigenen Selbstbildes

In der subjektiven Deutung der eigenen Lebenslage zeigt sich trotz objektiv unterscheidbarer biografischer Konstellationen bei den einzelnen Müttern eine Übereinstimmung: Die persönliche Situation wird als ausgesprochen ambivalent wahrgenommen. Die positive Einschätzung der Lebenslage, die sich vornehmlich in einem bejahenden Selbstbild der Frauen äußert, wird im gleichen Zug negativen Aspekten gegenübergestellt.

Obwohl die Frauen ein positives Selbstbild von sich und der Phase des Alleinerziehens zeichnen, steht demgegenüber gleichzeitig auch eine negative Selbstzuschreibung.

Im Gegensatz zur positiven Sicht wird die negative Ausdeutung mit einer ungünstigen Selbstzuschreibung, Konflikten durch gesellschaftliche Erwartungen und dem belastenden Gefühl von „schlechtem Gewissen“ dargestellt. Darüber hinaus trägt die Bürde durch alleinige Verantwortung sowie fehlender persönlicher Freiraum zu einer negativen Deutung bei.

4.3.1.1. Positives Selbstbild

Als Subkategorie zur Deutung und Analyse des eigenen Selbstbilds stellte sich im Prozess der Kategorienbildung aus dem empirischen Material heraus, dass die befragten Frauen von sich ein positives Selbstbild zeichnen.

Am deutlichsten sichtbar wird die optimistisch gefärbte Wahrnehmung der eigenen Lage in der positiven Selbstzuschreibung der Mütter. Auf die Frage, wie sie das Alleinerziehen insgesamt einschätze, antwortet Frau A gleich zu Beginn des Interviews mit einer positiven Bewertung der Veränderung ihrer Lebenssituation. *„Also die größte positive Umstellung ist, dass ich nur noch mein Kind und mich hab“ (Frau A, Z. 3-4).*

Zu einer ähnlich günstigen Interpretation kommt auch Frau F. Sie findet an ihrer persönlichen Lage nichts auszusetzen und betont ihre Zufriedenheit. *„Also für mich persönlich kann ich sagen, dass ich auf jeden Fall zufrieden bin mit dem wie ´s ist“ (Frau F, Z. 114-115).*

Für einige Frauen scheint die derzeitige Lebensphase sogar noch günstiger zu sein, als die Situation in der Partnerschaft zuvor. Frau B geht es *„jetzt so, (...) mit Abstand betrachtet, (...) allein einfach besser“ (Frau B, Z. 836).* Sie fühlt sich im Abgleich zwischen früherer und heutiger Selbsteinschätzung als Alleinerziehende deutlich wohler als zuvor. Auch Frau H beobachtet das eigene Selbst im Kontrast zu ihrer früheren Partnerschaft und kommt in ihrer Sicht auf die eigene Person zu einem positiven Schluss. *„Ich merk jetzt, ich bin selbst wieder... mehr ich selbst als vor der Trennung“ (Frau H, Z. 11-12).* Sie schildert, sich nach der Partnerschaft authentischer und stärker in ihrer eigenen Identität bestätigt zu fühlen. Die Trennung sieht sie als auslösendes Ereignis dafür.

Auffällig ist neben der eigenen positiven Zuschreibung, dass sich die Mütter in den Interviews mit ihrem positiven Selbstbild deutlich von einer negativen Außensicht distanzieren. Im empirischen Material der Kategorie zeigt sich, dass das positive Selbstbild auch durch diese abgrenzende Außenzuschreibung konstruiert wird. Die Frauen sehen sich selbst nicht in einer „Opferrolle“, und betonen mehrheitlich, nicht in dieser Funktion von außen wahrgenommen werden zu wollen.

Frau B widersetzt sich zum Beispiel aktiv gegen eine negative Zuschreibung der Umwelt, weil sie auf sich selbst eine andere Sicht hat und diese auch vertreten möchte. *„Ich steck mich jetzt in kein Schema... Ähm, ja. Ich steck mich jetzt auch nicht in die Opferrolle“ (Frau B, Z. 5-7).*

Auffallend ist bei dieser positiven Zuschreibung, dass Frau B für sich die Möglichkeit sieht, sich aktiv gegen die Opferrolle zu entscheiden. Für sie ist die positive Deutung des eigenen Selbst nicht nur eine Zuschreibung von außen, sondern auch ein aktiver Prozess des Individuums. Frau G widerstrebt es ebenfalls, als eine benachteiligte Person gesehen zu werden. Sie erkennt in ihrer Situation im Vergleich zu anderen zwar gewisse Hürden, möchte sich aber von diesen nicht beeinflussen lassen. *„Opferrolle ist das, das ..., ähm, klar hast du es schwerer als andere in deinem Alter oder andere in einer vergleichbaren Situation, die einen Partner haben, oder die kein Kind haben, aber deswegen bist du ja kein Opfer“* (Frau G, Z. 475-477). Frau G erkennt zwar für sich im Vergleich zu anderen Personen in verschiedenen Bereichen bestimmte Schwierigkeiten, deutet diese jedoch für sich keineswegs als Grund, ihre Lebenssituation gänzlich als negativ wahrzunehmen. Im Gegenteil sieht sie in den gestellten Herausforderungen eher eine Chance, sich anderen und sich selbst gegenüber zu bewähren und dadurch ihr positives Selbstbild zu stärken. Sie fühlt sich für die Bewertung ihrer Lebenslage selbst verantwortlich (*„deswegen bist du ja kein Opfer“*). Im Interview betont sie darüber hinaus, sie kenne selbst *„(...) nicht so viele studierte Alleinerziehende, die das alles so gemacht haben, wie ich. Müssen nicht Studierende sein, aber alleinerziehende Mütter, die einen Job haben, die alles auf die Reihe kriegen“* (Frau G, Z. 440-443). In dieser Aussage verweist Frau G auf ihr Studium und ihre ausgeübte Berufstätigkeit hin (*„einen Job haben“*). Ihr positives Selbstbild ist außerdem stark mit einer hohen Qualifikation und einer bezahlten Tätigkeit verbunden. Sie sieht dies aus einer retrospektiven Sicht als Beleg für ihre gelungene Lebensführung und der erfolgreichen Bewältigung aller Herausforderungen (*„alles auf die Reihe kriegen“*). Im gesamten Sample zeigt sich, dass vor allem die berufstätigen Mütter von sich selbst ein positives Bild haben, welches sie in den Interviews prägnant beschreiben. Außerdem wehren sie sich aktiv gegen eine wahrgenommene negative Außensicht und betonen explizit, sich selbst nicht in der Opferrolle zu sehen. Der Zwiespalt in der Selbstzuschreibung wird dann sichtbar, wenn die Mütter neben diesem als günstig empfundenen Selbstbild ihre Situation jedoch gleichzeitig auch als negativ bewerten und sich selbst in einem schlechten Licht sehen.

4.3.1.2. Negative Selbstzuschreibung

Im Gegensatz zu den positiven Selbstzuschreibungen werden die negativen Eindrücke als weitere Subkategorie des eigenen Selbstbilds von den Frauen in den Erzählungen ausführlicher beschrieben. Sie differenzieren dabei zwischen einem negativen Einfluss gesellschaftlicher Erwartungen auf das Selbstbild, negativer Selbstzuschreibung durch Schuldgefühle und einer als Belastung gedeutete alleinige Verantwortung. Dabei macht es keinen Unterschied, ob die Frauen berufstätig oder arbeitslos sind, die negative Selbstzuschreibung zeigt sich bei Müttern, unabhängig davon wie unterschiedlich deren Lebensbedingungen sein mögen.

Negativer Einfluss gesellschaftlicher Erwartungen auf das Selbstbild

Der Eindruck, gesellschaftlichen Erwartungen nicht entsprechend zu können, wird als Belastung empfunden und führt zu Verunsicherung hinsichtlich der eigenen Rolle bzw. Identität. So findet sich Frau J in ihrer Situation als *„als Alleinerziehende (...) wahnsinnig angreifbar“* (Frau J, Z. 82-83). Das Dasein als Alleinerziehende an sich hält sie für mühsam und fühlt sich dabei Angriffen „von außen“, also der Gesellschaft, schutzlos ausgeliefert.

Auch Frau B fühlt diesen Druck, sich nicht in gesellschaftliche Erwartungen fügen zu können und spürt deswegen eine Verunsicherung. Sie schildert, dass sich ihre negative Selbstzuschreibung aus einem inneren Zwiespalt heraus ergibt. *„Weil´s halt einfach scheiße ist, weil ich einfach Familienmensch bin und das find ich jetzt irgendwie scheiße von mir, dass ich sag, ich tu mir allein mit meinem Kind leichter, weil ich mich mit niemandem rumärgern muss. Der Idealfall wär' ja aber nicht das Rumärgern. Ich hab' das aber scheinbar nie so erlebt, dass beide Seiten wirklich was einbringen, wo man dann den Mittelweg wählt“* (Frau B, Z. 845-850).

In diesem Abschnitt wird die innere Zerrissenheit, die Frau B empfindet, deutlich. Sie sieht sich auf der einen Seite grundsätzlich selbst als *„Familienmensch“* (Frau B, Z. 846), erfährt jedoch auf der anderen Seite gleichzeitig eine enorme Erleichterung dadurch, dass sie für ihren Sohn allein, ohne Partner, zuständig sein kann. Den Grund sieht sie darin, dass sie sich bei der Erziehung mit niemandem sonst auseinandersetzen und „rumärgern“ braucht. Dieser Widerspruch führt bei ihr zu einer negativen Selbstbewertung („das find ich jetzt irgendwie scheiße von mir“), weil die Vorstellung die sie von sich als traditionelle Mutter und Familienmensch hatte, nicht mehr mit ihren neuen Erfahrungen, allein zurecht zu kommen übereinstimmt. Die dadurch hervorgerufene Unsicherheit bzw. Zwiespältigkeit beeinträchtigt schließlich ihr Selbstwertgefühl. In der ambivalenten Selbstthematization von Frau B steht das positive Gefühl von Erleichterung der negativen Emotion, ihrer eigenen Vorstellung einer familienbezogenen Person nicht zu entsprechen, gegenüber.

Negative Deutungen werden in den Interviews auch expliziter beschrieben: Durch ihre problematischen Erfahrungen als alleinerziehende Mutter kommt Frau M zu dem Schluss, dass diese Lebensform von Grund auf nicht gelingen kann. Ausschlaggebend sind dabei ihrer Ansicht nach gesellschaftliche Rahmenbedingungen für alleinerziehende Mütter. Sie ist überzeugt davon, dass das Alleinerziehen unter den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht machbar sein kann. *„(...) So alleinerziehend, ne ...Das funktioniert überhaupt nicht. Also, wie gesagt, das System schon alleine nicht“* (Frau M, Z. 884-885). Damit schließt sie für sich generell eine Chance auf ein „Gelingen“ bzw. eine positive Deutung ihrer Situation aus, da sie sich von der gesellschaftlichen Normvorstellung („das System“) abgeschnitten

sieht. Auffallend ist, dass Frau M nicht auf ihre persönlichen Schwierigkeiten eingeht, sondern die Geringschätzung Alleinerziehenden gegenüber als allgemeingültiges, gesellschaftliches Problem darstellt.

Eine ähnliche Beschreibung liefert auch Frau H, wobei sie jedoch ihre eher negativen Gefühle über die Situation als Alleinerziehende differenziert schildert: *„Also... insgesamt...die Grundsituation ist halt nicht leicht. Aber irgendwann kotzt man halt auch im Strahl, aus Wut. Das kann niemandem gefallen, in so einer Situation. Ich bin der Meinung, das zerstört Menschen, die bestimmte Werte haben und bestimmte Ziele verfolgen, wenn sie ... ja, ich sag jetzt mal, so eingesperrt werden. (...) Das sind jetzt eher meine persönlichen... also meine persönliche Meinung von meiner Situation als alleinerziehende Mama... Ich fühl mich einfach manchmal so eingesperrt... oder ausgesperrt vom Leben. Keine Ahnung, also, einfach so, dass man keine Anerkennung bekommt. Das frisst mich innerlich richtig auf“* (Frau H, Z. 125-136).

Frau H beschreibt ihre Lage mit sehr emotional gefärbten Negativbewertungen („kotzt man im Strahl, aus Wut“, „frisst mich innerlich richtig auf“). Die von ihr empfundene gesellschaftliche Normvorstellung von alleinerziehenden Müttern deckt sich nicht mit dem eigenen Anspruch der Lebensführung. Sie verwendet bei der Beschreibung ihrer negativen Gefühle teilweise die verallgemeinernde Form („kann niemandem gefallen“, „Menschen, die bestimmte Werte haben“), wodurch sie Situation als allgemeingültig darstellt und sich somit von einer möglichen Verantwortung distanziert.

Ähnlich wie Frau M sieht sie selbst keinerlei Möglichkeit, diese Problematik aufzulösen. Sie nimmt sich in ihrer Lage nicht als aktiver Akteur wahr, sondern fühlt sich handlungsunfähig („eingesperrt“, „ausgesperrt“) und ratlos („keine Ahnung“) was wiederum ihre negativen Emotionen verstärkt. Deutlich formuliert sie ihren Wunsch nach „Anerkennung“, die sie jedoch nicht bekommt. Dabei bleibt unklar, von wem genau sie sich diese wünscht.

Die gesellschaftliche Sicht bzw. normative gesellschaftliche Erwartungen können darüber hinaus weiteres Konfliktpotenzial für die Frauen beinhalten, was eine die negative Einschätzung der Situation verstärkt. Aufgrund normativer Erwartungen oder einer – gedeuteten - negativen Außensicht auf Alleinerziehende, die an die Frauen herangetragen werden, ergeben sich Konflikte, da diese mit dem eigenen Rollenbild kollidieren. Dies kann wiederum zu einer negativen Einschätzung der eigenen Situation führen.

Für einige der Befragten äußert sich die als abschätzig empfundene Sicht auf Ein-Eltern-Familien darin, *„dass man trotzdem noch schief angeguckt wird, wenn man alleinerziehend ist“* (Frau C, Z. 461-462). Auch hier zeigt sich deutlich ein Widerspruch zwischen der Deutung des Selbstbilds und der empfundenen gesellschaftlichen Sicht (Fremdbild).

Für Frau C scheint das Alleinerziehen kein Problem darzustellen, jedoch fühlt sie sich „trotzdem“ einer gesellschaftlichen Kritik ausgesetzt.

Durch diese negativ empfundene Außensicht fühlen sich Frauen sich dann missbilligt und „immer verurteilt, verurteilt, verurteilt, verurteilt“ (Frau M, Z. 907), was wiederum einen ungünstigen Einfluss auf die Deutung der eigenen Situation hat. Wie ungern einige der Frauen in einer bestimmten gesellschaftlichen Rolle wahrgenommen werden möchten, zeigt das Beispiel von Frau B. Sie bemerkt gleich zu Beginn des Interviews, dass sie „(...) grundsätzlich diese Schubladen nicht (mag)“ (Frau B, Z. 3-4) und ihre Außenwirkung nicht nur über das Alleinerziehen reduzieren und sich darauf festlegen lassen will. Nicht nur die generelle Außensicht erleben die Frauen als problematisch. Sie antizipieren außerdem auch ein ungünstiges Fremdbild, speziell bei der Partnersuche. Vor allem bei Frau D wird die Ambivalenz zwischen positiven und negativen Selbstbild deutlich.

„(...) ich denk, so wie ich mich jetzt entwickelt hab und wie ich vielleicht auch nach außen wirke, überlegen sich manche Männer, ja, die wär' vielleicht ganz nett, aber tue ich mir das an? Braucht die überhaupt einen Mann? Und dann hat die noch zwei Kinder? Wie soll das gehen?“ (Frau D, Z. 11254-1257).

Frau F erachtet die gesellschaftliche Sicht auf alleinerziehende Mütter mit mehreren Kindern eher als abschätzig. In ihrer Beschreibung bezieht sie sich jedoch vor allem die männliche Sicht und setzt sich zu dieser Sicht in Relation. Sie fürchtet, potenzielle Lebenspartner dadurch möglicherweise abzuschrecken. Sie unterstellt Männern eher ein traditionelles Rollenbild des „starken“ Partners und ordnet damit Paarbeziehungen ein Machtgefälle zu, in dem die Frau sich zu unterwerfen hat („Braucht die überhaupt einen Mann“). Damit schätzt sie ihre generellen Chancen als alleinerziehende Frau mit zwei Kindern bei der Partnersuche als sehr ungünstig ein. Die beiden rhetorischen Fragen am Ende des Transkriptausschnitts verstärken ihre Aussage. Obwohl sie ihre gewonnene Stärke auf der einen Seite eine positive Wahrnehmung erfährt, sieht sie diese auf der anderen Seite gleichzeitig als problematisch an.

Die Mütter sehen sich insgesamt bestimmten gesellschaftlichen Anforderungen und Normen ausgesetzt, die sie entweder nicht erfüllen können oder erfüllen wollen. Die Aussagen aus dem empirischen Material legen die Vermutung nahe, dass daraus negative Emotionen und innere Konflikte auftreten.

Negative Selbstzuschreibung durch Schuldgefühle

Die Ansprüche müssen nicht notwendigerweise von außen an die Mütter herangetragen werden. Sie können auch subjektiv entstehen und sich in Schuldgefühlen den eigenen Kindern gegenüber äußern.

Die Frauen haben für sich den Anspruch, ihre Kinder fürsorglich zu erziehen. Haben sie den Eindruck, ihren eigenen Anforderungen in der Mutterrolle nicht genügen zu können, richten sie die Vorwürfe nicht gegen die äußeren Umstände, sondern gegen sich selbst und äußern sich in dem Gefühl von „schlechtem Gewissen“.

Vor allem berufstätige Frauen, die unter besonderem Zeitdruck stehen, haben *„(...) eigentlich also generell ein schlechtes Gewissen. Weil, wenn du Vollzeit berufstätig bist, bist in der Arbeit, denkst an dein Kind, bist du daheim, denkst ja nur: „Ach, heut müsstest du eigentlich noch ...“ Das ist eigentlich so ein Hin und Her, ne, aber das, das ja“ (Frau G, Z. 508-512).*

Frau G beschreibt in diesem Beispiel die wahrgenommene Doppelbelastung „Kind und Karriere“ und dass daraus resultierende, ihrer Ansicht nach unauflösbare Dilemma („Hin und Her“), dem sie sich ausgesetzt fühlt. Als Folge davon benennt sie explizit ihre damit einhergehenden negativen Schuldgefühle, das „schlechte Gewissen“, das sie immerzu („generell“) begleitet. Durch die Verwendung des Wortes „generell“ stellt sie diesen Zustand für alle berufstätigen Mütter als verallgemeinerbar und somit allgemeingültig dar. Neben dem Empfinden, den Kindern zu wenig Zeit widmen zu können, ist vor allem auch die Notwendigkeit der Fremdbetreuung ein Grund für die negativen Emotionen der Mütter. Sie fühlen sich einem Dilemma ausgesetzt: Auf der einen Seite wollen oder müssen sie berufstätig sein, auf der anderen Seite empfinden sie Schuld, den Nachwuchs von anderen Personen betreuen zu lassen. So ist es für die befragten Frauen schwierig mit den eigenen Ansprüchen vereinbar, ihre Kinder „abzugeben“.

„Und oft einmal, und wenn du dann wirklich sagst, du bist jetzt bloß ein Jahr daheim und gibst dein Kind in die Krippe, du hast ein schlechtes Gewissen irgendwo ein Stück weit“ (Frau G, Z. 527-529). Für Frau G ist die institutionalisierte Kinderbetreuung keine adäquate Lösung, da dies ein schlechtes Gewissen bei der Mutter zur Folge hätte. Durch die Darstellung der Unbestimmtheit („irgendwo“, „ein Stück weit“) markiert sie die ihre Gefühle als diffus und unangenehm. Sie erkennt in dem Wunsch einer möglichst baldigen Berufsrückkehr die Problematik, sich selbst schuldig zu fühlen. Genau diese Problematik deutet Frau B auch bei sich: *„(...) Und dann ist er nachmittags immer bei meiner Mama. Wobei man schon immer so ein schlechtes Gewissen hat“ (Frau B, Z. 415-516).* Auch sie kann die Fremdbetreuung schwer mit ihrer Rolle als fürsorgliche Mutter vereinbaren und fühlt sich deshalb schuldig.

Selbst wenn die Betreuung der Kinder von sehr nahestehenden Personen, wie zum Beispiel den Eltern, übernommen wird, ändert das nichts an den inneren Konflikten und Schuldgefühlen der Mütter, da sie den Anspruch, sich selbst um ihre Kinder kümmern zu wollen, beibehalten.

Die Bindung zu ihrem Kind hat für Frau A einen sehr hohen Stellenwert, weshalb sie die Betreuung ihrer zweijährigen Tochter ungern in fremde Hände gibt. Sie fühlt sich *„(...) zu sehr Mama, als dass ich immerzu sag: „Kannst du mal aufpassen, ich möcht jetzt mal...“. Es kommt schon mal vor, dass sie (die Mutter, Anm. d. Verf.) dann hierbleibt. Zum Beispiel, wenn wir nächste Woche Weihnachtsfeier haben von der Firma aus. Aber so mag ich das dann eigentlich nicht, weil, dafür bin ich die Mama“ (Frau A, Z. 167-171).*

In dieser Aussage ihrer Rolle als Mutter gerecht werden zu wollen. Dies beinhaltet ihrer Meinung nach, die Kinderbetreuung so oft wie möglich selbst zu übernehmen. Sie schließt dabei für sich aus, die Fremdbetreuung generell ihrer Mutter zu lassen. Durch die Unterstützung bzw. Fremdbetreuung der Kinder geraten die Frauen in eine empfundene Abhängigkeit, die sie für sich negativ deuten. Dementsprechend findet es Frau F *„belastend, wenn man da immer so...dranhängen muss“* (Frau F, Z. 64).

Neben dem schlechten Gewissen deuten die Frauen ihre Situation auch dadurch negativ, dass sie sich alleinig für ihre Familie zuständig fühlen.

Alleinige Verantwortung

Die negative Wahrnehmung der eigenen Situation zeigt sich am deutlichsten in der alleinigen Verantwortungsübernahme. Gerade diese Deutung wurde in den Interviews sehr prägnant geäußert. Verantwortlichkeiten übernehmen die Frauen in den verschiedensten Bereichen, vornehmlich in der Erziehung und Betreuung ihrer Kinder, aber auch in finanzieller Hinsicht. Die Mütter fühlen sich *„zwar gern für alles verantwortlich aber manchmal ist es auch belastend“* (Frau H, Z. 186-187). Besonders beschwerlich ist für die Frauen nicht das Tragen von Verantwortung per se, sondern die Tatsache, dass sie sich stets für alle Belange allein zuständig fühlen und keine Möglichkeit sehen, diese Last zu teilen. *„Du hast die ganze Verantwortung, du kannst auch nicht abschieben“* (Frau J, Z. 714-715). Gerade bei diesem Punkt wird den Frauen bewusst, dass sie keine Hilfe von einem Lebenspartner einfordern können. Frau J betont dabei, dass die Abgabe von Verantwortung aktiv geschehen muss, indem sie diese „abschieben“ möchte, wodurch diese als ein Ballast erscheint. Für Frau F ist es daher ein *„Nachteil, dass man sich auf niemanden stützen kann. Wenn man zum Beispiel krank ist, dann muss man halt sehen, was man macht“* (Frau F, Z. 103-105).

Frau F hebt hervor, dass sie durch Alleinerziehen keine unmittelbare Hilfe erwarten kann, auch nicht durch Familie oder Freunde („niemanden“). Ebenso verdeutlicht ihre Aussage *„dann muss man halt sehen, was man macht“*, dass Frau F sich als ein Opfer dieser Situation empfindet und dazu gezwungen sieht („muss“) sich eigenständig um eine Lösung zu bemühen. Hier zeigt sich ein deutlicher Kontrast zu den Aussagen der anderen Mütter, die sich im Kontext der eigenen Verantwortungsübernahme deutlich von der „Opferrolle“ abgrenzen. Im Gegensatz dazu sieht sich Frau F explizit als Opfer. Durch die Verwendung des Indefinitpronomens „man“ verdeutlicht sie außerdem, dass sie diese hilflose Lage der Alleinerziehenden als verallgemeinerbar erachtet.

Weiterhin vergleicht sie ihre Situation mit der ihrer Freundin, die ihre beiden Kinder innerhalb einer Paarfamilie erzieht: *„Also das war echt wegen dem Studium...Ich denk... das war so... weil ich halt echt allein bin. Wenn ich noch jemanden dazu hätte, wär's nicht so. Weil ich ja die Verantwortung irgendwo mal abgeben kann*

und mich dann mehr aufs Studium konzentrieren kann. Aber hier hab' ich aber immer gleichzeitig beides. Von daher... also ich denke, der Teil des Kindes wäre mir eher abgenommen worden, wenn ich noch jemanden hätte. Weil man kann halt, also zum Beispiel abends ist es so, ähm, wenn man jetzt noch 'nen Text zu lesen hat, am besten man macht das in der Zeit wo das Kind im Kindergarten ist, weil abends kann man damit rechnen, wenn man was vorhat zu machen, dann schläft das Kind erst um zehn ein. Und von daher, bei anderen, also ich hab' den Vergleich mit einer Freundin. Die hat zwei Kinder, aber sie hat auch 'nen Mann. Und sie kann dann eher mal abends noch was machen, weil halt auch jemand da ist, wo man sagen kann "ok, bring du mal das Kind wieder ins Bett, wenn 's nochmal aufsteht". Und das geht halt so nicht. Weil das Kind kommt halt immer zu mir. Und ich bin alleine dafür verantwortlich. Daher merkt man das schon“ (Frau F, Z. 137-151).

In dieser Passage bestätigt sich erneut Frau F's Deutungsmuster der Alleinverantwortung als Belastung. Die Tatsache, sich nicht so ausreichend wie gewünscht auf ihr Studium konzentrieren zu können, führt sie auf ihr Alleinsein und die dadurch resultierende Doppelbelastung („aber hier hab' ich aber immer gleichzeitig beides“). Dabei schildert Frau F, dass die eine große und ausnahmslos andauernde („immer“) Herausforderung für sie darstellt. Die Gesamtverantwortung für die Erziehung ihres Sohnes zu haben, ist für sie der Grund, warum sie sich nicht ausreichend auf ihr Studium konzentrieren kann. Diese Erziehungsaufgaben und damit auch die Verantwortung mit einem Partner teilen zu können, erscheint ihr als vorteilhaft („wäre mir abgenommen worden, wenn ich noch jemanden hätte“). Im direkten Vergleich zu ihrer Kommilitonin, die ebenfalls Mutter ist, sieht sie sich schlechter gestellt. Die Anzahl der Kinder scheint für Frau F dabei nicht so erheblich. Durch die Betonung die Unterstützung durch den Partner lässt sich für Frau F auch die Tatsache relativieren, dass ihre Freundin noch ein Kind mehr als sie selbst zu versorgen hat. („Die hat zwei Kinder, aber sie hat auch 'nen Mann“). Die abschließende Betonung auf die Alleinverantwortung macht deutlich, wie sehr Frau F ihr Leben dadurch negativ beeinflusst sieht.

Neben der Verantwortung für den Nachwuchs sind die Mütter für die finanzielle Versorgung der Familie zuständig. Beispielsweise zeigt sich bei Frau A ein Deutungsmuster von der eigenen Rolle als Alleinversorgerin für ihre Tochter. Sie berichtet im Interview, sie hätte ihr Kind „*alleine finanziert... seit der Schwangerschaft. Ich hab' alles alleine angeschafft*“ (Frau A, Z. 12-13). Auffällig ist dabei, dass Frau A betont, schon während der Partnerschaft für die finanziellen Belange der Familie zuständig gewesen zu sein.

Eine ähnliche Deutung zeigt sich bei Frau E. Auch sie hat sich bereits während ihrer Ehe „*um die Finanzen bei uns gekümmert, ich hab' immer geschaut, dass genug Geld da ist. Und dass man halt nicht so arg über seine Verhältnisse lebt, dass das Konto nicht ins Minus kommt*“ (Frau E, Z. 902-904).

Den finanziellen Haushalt alleinverantwortlich zu verwalten, beschreibt Frau E als Lernerfahrung. Sie hat für sich während dieser Lebensphase *„gelernt, das Geld zusammen zu halten“* (Frau E, Z. 401). Der Hauptteil ihrer Verantwortung lag ihrer Deutung nach in der Bemühung, Verschuldung („Minus“) und leichtfertige Ausgaben („über seine Verhältnisse leben“) zu verhindern. Sie übernimmt damit die Rolle der Verwalterin über die Familienfinanzen. Diese behält sie anschließend auch während ihrer Phase als Alleinerziehende bei. Finanzielle Verantwortung beinhaltet für die Frauen nicht nur die materielle Versorgung, sondern auch ein gewissenhafter Umgang mit dem verfügbaren Haushaltsetat.

„Es gibt Sachen, wo man natürlich Abstriche machen muss, das ist klar. Ich kann jetzt nicht jeden Tag losgehen und mir was kaufen. Aber das macht man ja so auch nicht. Wenn man für ne Familie verantwortlich ist, kann man auch nicht sagen „das kauf ich mir jetzt!“. Da muss man auch kucken und überlegen, brauch ich das jetzt wirklich?“ (Frau C, Z.499-503).

Frau C gibt im Interview an, durch ihre Vollzeittätigkeit finanziell abgesichert zu sein, aber dennoch auf ihre Ausgaben achten zu müssen. Die Fähigkeit, ihr Geld einteilen und auf etwas verzichten („Abstriche“) zu können, sieht sie als selbstverständlich („das ist klar“). Das scheint für sie ein zugrundeliegendes Deutungsmuster zu sein, da sie es explizit auf ihre Verantwortlichkeit für ihre Kinder zurückführt. („wenn man für 'ne Familie verantwortlich ist“).

Besonders belastend ist für die Frauen, dass sie die alleinige Verantwortlichkeit gleichzeitig als Fehlen von Unterstützung deuten. Genau dann, wenn sie sich einen Lebenspartner wünschen, mit dem sie die Last der Verantwortung teilen können, wird ihnen deutlich, dass dieser fehlt. Damit fühlen sie sich im Vergleich zu anderen Müttern, die in einer Paarfamilie leben, vor allem bei der Organisation ihres Alltags benachteiligt. Sichtbar wird dies beispielsweise in Frau M's Aussage, wenn sie davon berichtet, wie sie ihren Sohn in den Kindergarten bringt und wieder abholt:

„Und ich denk mir mal, als Alleinerziehende hast du ja auch bisschen das Problem... Die anderen Mütter bringen das Kind um halb neun, acht, halb neun... Ich meistens, musst ich schon um halb acht im Kindergarten sein, dass ich überhaupt mit dem Bus zu meinem Kurs kommen konnte, dass ich um acht anfangen kann. Und es ist ja nicht so, dass das ja nur fünf Meter ist, ne. War ja schon ein Stückchen, ne. Da hab' ich schon zehn Minuten mit dem Bus fahren müssen. Na ja, und da hast du diesen Vorteil halt eben nicht, dass die Mama oder Opa oder wer auch immer, abholt“ (Frau M, Z. 210-217).

Frau M verdeutlicht in ihrer Aussage, dass sie sich als Alleinerziehende im Nachteil sieht, sobald sie ihre Alltagsorganisation mit der von anderen Müttern vergleicht. Diese können ihrer Vorstellung nach auf unterschiedliche Quellen der Unterstützung zurückgreifen („Mama oder Opa oder wer auch immer“). Diese Deutung zeigt sie beispielhaft daran, dass sie einen großen Aufwand betreiben

muss, um ihren Sohn zum Kindergarten zu bringen. Sie empfindet die Fahrt mit den öffentlichen Verkehrsmitteln („schon zehn Minuten mit dem Bus“) und das frühzeitige Eintreffen am Kindergarten, um rechtzeitig zu ihrem Kurs zu kommen, als „Problem“, das „die anderen Mütter“ in dieser Form nicht hätten. Daraus schlussfolgert sie für sich, eine besondere Belastung durch die alleinige Verantwortung für die Alltagsorganisation zu tragen.

Zusammenfassung: Zwischen negativen und positiven Selbstzuschreibungen

In der Kategorie zur Deutung und Analyse des eigenen Selbstbildes zeigt sich in der Darstellung der Unterkategorie zum Selbstbild der alleinerziehenden Frauen eine weitere Aufteilung in ein positives und negatives Selbstbild. Dabei ergibt sich insgesamt eine ambivalente Bewegung zwischen den beiden Polen. Während das positive Selbstbild vor allem in kurzen Statements zum Ausdruck kommt, ist die Beschreibung negativer Komponenten im empirischen Material deutlich ausdifferenzierter.

Die Frauen beschreiben neben einem negativen Einfluss gesellschaftlicher Erwartungen auch Schuldgefühle durch alleinige Verantwortung. Insgesamt überwiegt für die Mütter eine negativ geprägte Sicht auf die eigene Lage, wenn man die Ausführlichkeit und Differenziertheit der Ausführungen betrachtet. Dabei beziehen sich die Frauen auf die gegenwärtige Beschreibung ihrer Situation.

Die Alleinverantwortlichkeit stellt die Hauptquelle der emotionalen Belastung und damit der negativen Selbstzuschreibung dar.

4.3.2. Beziehung zu eigenen Kindern

In dieser Unterkategorie zeigen die befragten Mütter im empirischen Material – ähnlich wie in der Deutung der eigenen Situation – eine Ambivalenz in der Beschreibung. Entsprechend werden hier zwei Unterkategorien sichtbar in denen sowohl sehr positiv als auch belastend empfundene Erfahrungen beschrieben. Auf der einen Seite wird davon berichtet, eine engere, vertrauensvollere Beziehung zu den Kindern aufzubauen. Gleichzeitig empfinden die Frauen die dadurch entstehenden Abgrenzungsschwierigkeiten als problematisch.

Außerdem fühlen sich die Mütter verpflichtet, ihre eigenen Bedürfnisse zugunsten ihres Nachwuchses zurückstellen zu müssen.

Enge Beziehung zu Kindern

Die erste Unterkategorie kennzeichnet eine positive Sichtweise auf eine enge Beziehung zu den eigenen Kindern. Ein stabiles Verhältnis zu ihren Kindern bzw. ihrem Kind zu haben, sehen die Frauen als positives Resultat des Alleinerziehens. Dabei macht es keinen Unterschied, ob die Mütter berufstätig oder ohne Beschäf-

tigung sind. Durch die Alleinverantwortung „baut (man) auch ganz andere Beziehung. Man hat zu seinem eigenen Kind ganz andere Beziehung“ (Frau M, Z. 147-148).

Das Verhältnis zu den eigenen Kindern wird von den Frauen in der Situation während der Alleinerziehens als positiv gewertet. Sie fühlen sich ihren Kindern stärker verbunden, bringen ihnen Vertrauen entgegen und gestehen ihnen Selbstständigkeit zu. „Deswegen bleiben die auch mal alleine zu Hause“ (Frau E, Z. 936). Diese Deutung ist nicht nur endogen, sondern wird auch durch Rückmeldungen, die von außen an die Mütter herangetragen werden, verstärkt. Frau F berichtet im Interview davon, welche Beobachtungen die Erzieherinnen der Kindertagesstätte bei ihrem Sohn machen. Er scheint im Vergleich zu anderen gleichaltrigen Kindern besonders selbständig und unabhängig zu sein, was Frau F auf die Tatsache zurückführt, dass sie ihn allein erzieht. „Und, was sie mir auch gesagt haben, fand ich auch sehr spannend, ist, dass er halt eher in der Lage ist, ähm... Wenn er jetzt was zu spielen in der Hand hat, die meisten, die kommen halt dann zu den Erzieherinnen und sagen "kannst du mir mal helfen" also "kannst du mir mal zeigen, wie das geht". Und, L. will das aber nicht, sondern er macht das... Der setzt sich dann lieber damit in die Ecke und probiert wie 's geht. Und, ich weiß nicht ob das jetzt was mit dem Alleinerziehen zu tun hat, aber ich könnte mir das durchaus vorstellen“ (Frau F, Z. 435-441) Frau F berichtet, dass ihr Sohn von den Erzieherinnen in der Kindertagesstätte als eigenständig wahrgenommen wird, weil er – im Vergleich zu den anderen gleichaltrigen Kindern – die Erzieherinnen selten um Hilfe bittet und sich selbstständig mit Herausforderungen auseinandersetzt. Durch diese Rückmeldung wird Frau F in ihrer Deutung, ein sehr unabhängiges, eigenständiges Kind zu erziehen, bestärkt. Für sie ist dies ein bedeutendes Kriterium („sehr spannend“) als alleinerziehende Frau.

Eine besondere Eigenständigkeit ihrer beiden Kinder beschreibt auch Frau E. Diese „mussten schnell lernen, selbstständig zu sein“ (Frau E, Z. 930). Sie begründet dies ebenfalls darin, dass sie als Alleinerziehende zu ihren Kindern eine engere Beziehung hat, als Mütter in Paarfamilien. Sie beschreibt ein enges Verhältnis zwischen sich und ihren Kindern, weil sie ihrer Deutung nach als Mutter die einzige Bezugsperson darstellt. Insgesamt hält sie ihre beiden Kinder für autonomer und durchsetzungsfähiger als andere, „weil ich einfach sag, die müssen sich auch durchboxen“ (Frau E, Z. 930). Sie schätzt die Beziehung zu ihren Kindern so stabil ein, dass sie von ihnen fordern kann, Rücksicht auf ihre persönlichen Bedürfnisse zu nehmen.

„Die sind zwar trotzdem Mamabezogen aber ich versuch denen schon klar zu machen, dass man eben was sagen muss um gehört zu werden. Wenn ich den Mund nicht aufmache oder mich in die Ecke stell, dann hört mich keiner, dann sieht mich keiner. Ich muss zeigen, dass ich da bin. Und eben auch, dass ich jemand bin und auch meine Bedürfnisse hab. Und das wissen die Kinder auch“ (Frau E, Z. 930-935).

In dieser Beschreibung zeigt sich, dass Frau E ihre Kinder für fähig hält, sich mit ihr und ihren Wünschen konfrontieren zu können. Sie versucht ihren Kindern zu zeigen („schon klar zu machen“), sich nicht nur darauf zu verlassen, Bedürfnisse automatisch erfüllt zu bekommen. Stattdessen will sie ihnen vermitteln, für eigene Wünsche einzustehen. Sie beschreibt dabei ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen mütterlicher Nähe („mamabezogen“) und die Möglichkeit, Distanz einzufordern („meine Bedürfnisse hab“). Ihre Kinder haben sich ihrer Beobachtung nach damit arrangiert („das wissen die Kinder auch“), was Frau E als für sich angenehme Lösung empfindet.

Neben der Deutung einer intensiven Beziehung zu ihren Kindern erkennen die Mütter darin auch gleichzeitig auftretende Schwierigkeiten, die sich in Abgrenzungsproblemen und dem Gefühl, eigene Bedürfnisse zurückstellen zu müssen, äußert. Diese werden im Folgenden genauer beschrieben.

Abgrenzungsprobleme bei Erziehung

Die Mütter beurteilen die Bindung zwischen sich und ihren Kindern im Vergleich zu Paarfamilien als intensiver (siehe 4.3.2.1.) Aus diesem engeren Verhältnis resultieren für die Mütter jedoch gleichzeitig Schwierigkeiten bei der Erziehung. In den Interviews konnten daher Abgrenzungsproblemen als zweite Unterkategorie gebildet werden.

Frau B versucht ihr Kind strenger zu erziehen *„als vielleicht 'ne normale Mama in der Familie, weil ich halt diese Erziehungsrolle allein in dem Moment inne hab“* (Frau B, Z. 739-740). Die Abwesenheit eines Partners bedingt eine direktere Beziehung zwischen Mutter und Kind. In diesem Punkt zeigt sich eine Zwiespältigkeit bei der Deutung der Frauen. Während sie einerseits eine engere Beziehung zu ihren Kindern als positiv schildern, beschreiben sie andererseits gleichzeitig bedingte Abgrenzungsschwierigkeiten, was negativ ausgelegt wird. Sie bezweifeln, dass es sich günstig auswirkt, wenn *„(...) Mutter und Kind so eng beieinander hängen“* (Frau B, Z. 688-689).

Die Kinder als Partnerersatz zu sehen, schätzen die Mütter dabei als eine weitere Gefahr ein. Frau F empfindet die Tatsache, ihren Sohn damit nicht zu überfordern als *„(...) schwer. Ist eigentlich echt ein guter Aspekt in Bezug auf das Alleinerziehend-Sein, dass man irgendwo nicht versucht... ja, wie soll ich denn sagen... ähm... dass ich das dann so einschleicht, dass das Kind immer mit dabei ist und das man alles zusammen macht und dass es wie ein Partnerersatz ist. Und da muss man aufpassen, ja das stimmt auf jeden Fall“* (Frau F, Z. 366-370).

Mit generalisierendem Blick auf das „Alleinerziehend-Sein“ deutet Frau F ihre eigenen Erfahrungen, nämlich das eigene Kind zum „Partnerersatz“ zu machen als erhebliches Risiko für betroffene Elternteile. Von ihrer eigenen Deutung ist sie so überzeugt, dass sie dementsprechend auch eine Warnung an formuliert

(„da muss man aufpassen“). Diese Auffassung zeigt sich im Sample bei den Befragten sehr konkret. Die Gefahr, das eigene Kind auf einer partnerschaftlichen Ebene und nicht als zu erziehendes Subjekt zu betrachten, erleben die Frauen als typisches „Alleinerziehenden-Problem“ (Frau G, Z. 276). Frau G sieht dabei die Gefahr eines Rollenkonflikts zwischen Eltern und Kindern und erkennt darin negative Folgen. Sie ist der Ansicht, die eigenen Kinder als Partner zu betrachten, „Das machen Alleinerziehende unwahrscheinlich gern. Das funktioniert aber als Erziehungsmethode gar nicht. Überhaupt nicht. Das Ergebnis ist, dass dein Kind meint, es steht auf derselben Stufe wie du. Das heißt, sie hat genau so viel Entscheidungsfreiraum und zu sagen, wie du auch“ (Frau G, Z. 284-287).

Ebenso wie Frau F unterstellt auch Frau G Alleinerziehenden generell ein Abgrenzungsproblem zu ihren Kindern. Sie hält dies für sehr problematisch und ist überzeugt davon, dass diese Erziehungsstrategie nicht funktionieren kann. Ihre Interpretation verstärkt Frau G durch eine doppelte Bestätigung („überhaupt nicht“).

Zurückstellen persönlicher Bedürfnisse

Neben den Abgrenzungsproblemen empfinden die Frauen häufig auch die Notwendigkeit, ihre persönlichen Bedürfnisse zugunsten ihrer Kinder zurückstellen zu müssen. „Klar muss ich mich zurückstellen, hab ich ja schon gesagt“. (Frau H, Z. 127-128). Frau H ist sich völlig bewusst darüber, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse hintanstellen muss. Dieses Empfinden beschreiben die Frauen im Sample ähnlich. Frau B sieht sich durch ihre eigenen Ansprüche an sich selbst als Alleinerziehende in zwei verschiedenen Erwartungen eingebunden. Sie nimmt dabei ein Spannungsfeld zwischen ihren Aufgaben als Mutter und ihren Bedürfnissen als Frau wahr. Sie erkennt also einen Inter-Rollen-Konflikt, weil sie sich mit widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert sieht.

„Es war am Anfang **ganz, ganz** schlimm, diese Trennung zwischen Mutter und Frau. Du musst ja eigentlich von früh um sechs bis abends um acht als Mutter agieren für dein Kind. Dann war das ja noch über die Weihnachtsferien, da waren drei Wochen weder Kindergarten, noch Arbeit, wir waren 24 Stunden am Tag aufeinander. Und dann erst abends konntest du praktisch als **Frau** sein. Und so hab ich das wirklich einigermaßen hinbekommen, dass ich halt tagsüber so gut wie `s ging wirklich nur für mein Kind war, aber abends ging `s dann los. Dann kamen die Tränen und dann hab ich praktisch grad so durchgehalten, dass ich am Abend dann... deswegen sind mir meine Abende heut noch so heilig! Das brauch ich einfach“ (Frau B, Z. 495-504).

Um für ihren Sohn als „gute“ Mutter zu fungieren, stellt sie ihre eigenen Bedürfnisse als Frau, die ihre gescheiterte Beziehung betrauern möchte, zugunsten der Beziehung zu ihrem Sohn zurück. Um diesen Inter-Rollenkonflikt zu bewältigen, trennt Frau B zwischen sich als „Mutter“ und als „Frau“. Die Mutterrolle lebt sie tagsüber („um sechs bis abends um acht“), während sie „dann erst abends“ ihr

Bedürfnis, Trauerarbeit zu leisten, ausleben kann. Diese Bewältigungsstrategie hat sich für sie bewährt, so dass ihr ihre „Abende heute noch so heilig“ sind. Direkt nach der Trennung beschreibt Frau B die empfundene Rollentrennung für sie besonders belastend („ganz, ganz schlimm“). Sie schafft es, das Spannungsfeld für sich wahrzunehmen und die Situation zu bewältigen („so hab ich das wirklich einigermaßen hinbekommen“), empfindet diese Auseinandersetzung als sehr kräftezehrend.

Zusammenfassung

Auch in diesen beiden Unterkategorien zeigt sich im Hinblick auf die Deutung der eigenen Situation im Umgang mit den eigenen Kindern eine ambivalente Bewegung zwischen zwei Polen. Die fehlenden Abgrenzungsstrategien und das damit einhergehende Zurückstellen eigener Bedürfnisse zum Wohl der Kinder, werden von den Alleinerziehenden als Belastung wahrgenommen. Als ein Grund dafür wird – unter anderem - die alleinige Verantwortung nicht nur für die Kinder, sondern gleichzeitig auch für mehrere Lebensbereiche genannt.

Die Beziehung zu den Kindern wird von den Frauen doppeldeutig interpretiert. Vorteilhaft werden die intensivierete Bindung und das dadurch entstehende Vertrauensverhältnis gesehen. Die Mütter nehmen ihre Kinder dadurch als selbstständiger und verantwortungsbewusster wahr was ihnen teilweise auch von außenstehenden Personen rückgemeldet wird. Gleichzeitig benennen die Frauen negative Auswirkungen dieser engen Bindung, die in Abgrenzungsprobleme seitens der Mütter mündet. Sie interpretieren dies als Gefahr, die Kinder als „Partnerersatz“ zu sehen.

Die Deutung und Analyse der persönlichen Lebenslage, sowie die Beziehung zu den eigenen Kindern wird von den Frauen ambivalent beschrieben und sowohl mit positiven als auch mit negativen Sinnschemata verbunden.

4.3.3. Positive Bilanzierung der eigenen Entwicklung als strategischer Umgang mit Ambivalenz

Die prozesshafte Betrachtung des Alleinerziehens wird von den Befragten als durchweg positiv gedeutet. Interessant erscheint, dass trotz der im empirischen Material deutlich werdenden Ambivalenzen hinsichtlich der eigenen Selbstbeschreibung und der Beschreibung der Beziehung zu den Kindern von den Frauen immer wieder sehr positive, bilanzierende Bewertung in Bezug auf die Lebensphase im zeitlichen Verlauf vorgenommen wird.

Besonders deutlich stellen die Frauen ihre Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit in den Interviews heraus (4.3.3.1.).

Daneben werden weitere persönliche Vorteile, die die Mütter aus ihrer Situation für sich ziehen, genannt (4.3.3.2.).

Als besonders betont wird vor allem die Chance zur persönlichen Entwicklung durch die bewältigten Herausforderungen während der Lebensphase des Alleinerziehens (4.3.3.3.).

4.3.3.1. Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit

Die Wahrnehmung, durch das Alleinerziehen eine besondere Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit zu haben, ist in den Interviews bei den Frauen sehr dominant. Dabei macht es keinen Unterschied, ob die Mütter von Anfang an ohne Partner waren oder ob die Trennung erst einige Jahre nach Geburt des jüngsten Kindes erfolgte. Die errungene Selbstbestimmung deutet für Frau J für sich als äußerst günstig, auch wenn dies bedeutet, dass sie eine größere Verantwortung tragen muss: *„Positiv ist halt, ich bin selber für alles zuständig. Ich weiß halt, wenn was zu tun ist, ich hab' das zu tun und muss nicht warten, dass irgendeiner das dann tut, sondern ich weiß einfach, wenn's nicht gemacht ist, hab' ich selber nicht gemacht. Na also, das seh' ich schon positiv“* (Frau J, Z. 278-282).

In dieser Passage hebt Frau J durch die zweimalige Betonung („positiv“) besonders deutlich hervor, wie vorteilhaft sie die persönliche Unabhängigkeit in der Tagesplanung wahrnimmt. Sie genießt es, die Zuständigkeit über ihr Leben inne zu haben und flexibel anstehende Aufgaben erledigen. Diese an eventuell unzuverlässige Personen delegieren zu müssen, empfindet sie im Vergleich dazu als anstrengender. Die Gewissheit, Angelegenheiten eigenmächtig kontrollieren zu können („ich bin für alles selber zuständig“) interpretiert sie als positives Resultat der Trennung. Sie will sich nicht einschränken und genießt ihre erlebte Freiheit. Dadurch, dass sie *„selber für alles zuständig“* (Frau J, Z. 279) ist, kann sie die Kontrolle über ihre Handlungen und Entscheidungen behalten und damit ihr Leben steuern.

Mit der Selbstbestimmung über eigene Tätigkeiten ist auch eine finanzielle Selbstversorgung verbunden. Die Frauen sehen sich in der Lage, ihr eigenes Verhalten regulieren und Handlungen initiieren zu können. Dies wird bei beispielsweise bei Frau F sichtbar. In einer bilanzierenden Rückschau ihrer Biografie findet sie das Alleinerziehen prinzipiell vorteilhaft, *„weil man einfach für sich sein Zeug macht und seinen Weg geht und ähm... alles, ja selber... in die Hand nimmt“* (Frau F, Z. 101-103). Die aus der Trennung resultierende Eigenmächtigkeit ist für sie von besonderer Bedeutung.

Ebenso deutlich formuliert Frau H, wie wichtig für sie autonomes Handeln und freie Entscheidungsgewalt sind. Sie hat daher für sich beschlossen, *„einfach alles alleine (zu entscheiden)“* (Frau H, Z. 243-244).

Ähnlich wie bei Frau H sieht auch Frau J ihre Unabhängigkeit *„schon positiv“* (Frau J, Z. 244). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Frau G. Die Kontrolle über ihr eigenes Leben zu behalten, sieht sie als klaren Vorteil, den das Alleinerziehen mit sich bringt. Sie stellt mit Zufriedenheit fest: (...) *„ich muss mich da mit*

keinem rumstreiten, ich muss mich da vor keinem rechtfertigen, ich muss mich mit keinem ausdiskutieren, so, wie ich das will, wird es gemacht. Das ist herrlich!“ (Frau G, Z. 177-179).

Als Folge des Alleinerziehens sieht sie einen Vorteil darin, sich mit niemandem abstimmen zu müssen und eigenständig planen zu können. Sie fühlt sich dadurch erhaben und genießt ihre persönliche Freiheit („herrlich“).

Dabei betrifft die gedeutete Entscheidungsfreiheit nicht nur aktuelle Handlungen, sondern auch zukünftige. Die Mütter zeigen den Wunsch, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen und eigene gesteckte Ziele zu erreichen. Frau G ist überzeugt davon, starken Einfluss auf ihre berufliche Zukunft nehmen zu können. Bei der langfristigen Planung spielt Selbstverwirklichung für sie eine entscheidende Rolle. Sie will nicht nur Geld verdienen, sondern auch „*Spaß an meinem Beruf*“ (Frau G, Z. 573) haben. Das macht sie „*gern, und das ist mir auch wichtig, ich möchte da auch ein bisschen mehr erreichen auf langfristig gesehen*“ (Frau G, Z. 574). In ihrer Vorstellung behält sie dabei die Entscheidungsgewalt über alle nötigen Planungsschritte. Sie kann dann „*selber entscheiden, (...) wie ich weitermachen will*“ (Frau G, Z. 584-585) und empfindet diese Freiheit als sehr vorteilhaft.

Nicht nur Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit werden in der Bilanzierung positiv bewertet, es bestehen weitere Vorteile für die Alleinerziehenden, welche im Folgenden näher betrachtet werden.

4.3.3.2. Persönliche Vorteile

Bei der Bewertung des Alleinerziehens im zeitlichen Verlauf nennen die Frauen mehrere subjektiv wahrgenommene Vorteile, die sich für sie ergeben.

„*Mehr Zeit*“ (Frau B, Z. 713) für sich selbst zu haben, scheint ein entscheidender Gewinn für die Mütter zu sein. Dieser Aspekt der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen wird häufig im Vergleich zur vorherigen Partnerschaft, die in dieser Hinsicht eher negativ bewertet wird, gesehen. Die ehemalige Beziehung wird als einschränkend und zeitintensiv geschildert, daher sieht Frau B beispielsweise ihre persönlichen Vorteile des Alleinseins in Relation zu ihrer für sie als anstrengend empfundene Beziehung. „*Du hast wirklich mehr Ressourcen, du hast mehr Kraft, du hast mehr Zeit*“ (Frau B, Z. 714-715). Sie stellt durch die Verwendung prägnanter Worte („mehr Kraft“) deutlich den persönlichen Nutzen des Alleinerziehens heraus.

Der Zeitfaktor ist dabei nicht nur in quantitativer Hinsicht für die Frauen vorteilhaft, sondern sie nutzen außerdem für sich die Möglichkeit der flexiblen Einteilung, die sich ohne zusätzliche Verpflichtung einem Partner gegenüber ergibt. Denn ohne zusätzliche Verpflichtung einer anderen Person gegenüber „*kann man sich auch die Zeit mit dem Kind viel besser einteilen*“ (Frau F, Z. 105-106).

Den Zwang, sich innerhalb der Beziehung mit einer anderen Person abstimmen zu müssen, erleben die Frauen als mühselig.

Für Frau F war es „teilweise eher ne Belastung, dass da noch jemand da ist mit dem ich mich absprechen musste“ (Frau F, Z. 121-122).

Der Wegfall der als lästig empfundenen Pflicht, den (sonst unbeteiligten) Vater in jegliche Entscheidung einbeziehen zu müssen wird damit von den Müttern als erleichternd und vorteilhaft interpretiert. Beispielhaft erklärt Frau A am alleinigen Sorgerecht, dass sie die Entpflichtung von ihrem Partner als positiv empfindet: „Also, ich denk für mich ist es einfacher, weil ich das alleinige Sorgerecht hab. Ich denk, wenn ich das geteilte hätte, wär´s schlimmer, weil man ja bei jedem Pups, sag ich jetzt mal, den Vater mit informieren müsste. Muss ich ja nicht. Bleibt mir selber überlassen. Aber da ist es ja mit Kindergarten, oder wenn das Kind ins Krankenhaus muss, muss er überall mit einstimmen. Äh, wo ich sag, bleibt mir zum Glück erspart, da hab´ ich weniger Rennerei“ (Frau A, Z. 156-161). Die Verwendung des Komparativs zu Beginn des Satzes („einfacher“) deutet bereits auf einen Vergleich hin, der sich entweder auf die eigene zeitliche Entwicklung oder auf den Vergleich mit anderen alleinerziehenden Müttern, die sich das Sorgerecht teilen, bezieht. Dieser Vergleich lässt erkennen, dass Frau A diesen persönlichen Vorteil des Alleinerziehens für sich bereits reflektiert und angenommen hat. Dieser besteht für sie in der Möglichkeit, jegliche Erziehungsentscheidungen, auch wenn sie diese als unwichtig empfindet („Pups“) unabhängig vom Partner treffen und damit Stress vermeiden („weniger Rennerei“) zu können. Sie zeigt sich erleichtert darüber, diese als Belastung empfundenen Absprachen mit dem Partner vermeiden zu können („bleibt mir zum Glück erspart“). Die Befreiung als Folge der Trennung erkennt sie für sich als klaren Vorteil.

Bemerkenswert ist, dass längere (Weiter-)Bildungsphasen - insbesondere das Studium - von den Frauen (Frau F, Frau G) besonders gut mit dem Alleinerziehen in Einklang gebracht werden können.

Für Frau G ist „Schule und Studieren, (...) eigentlich so das Ideale, was man machen kann in der Situation“ (Frau G, Z. 56-58). Außerdem können dabei – speziell für diese Phasen - auch finanzielle Vergünstigungen genutzt werden, die sich für Mütter ergeben, was als vorteilhaft wahrgenommen wird. „Und, das... man hat ja auch viele Vorteile als Alleinerziehende. Also ich hab´ zum Beispiel, ich hab´ das mit dem Studieren jetzt wahrscheinlich nie irgendwie auf die Reihe gekriegt, weil ich da 480,00 € Studiengebühren sehe, und mir denk, ho, ho, ho: Wie denn das? Die zahlst du aber ja nicht, wenn du ein Kind hast. Deswegen war das schon für mich `ne Alternative“ (Frau G, Z. 172-176). Während das Studieren gewöhnlich als eine zusätzliche Belastung für Alleinerziehende interpretiert werden kann, wird in Frau G`s Darstellung deutlich, dass sie aufgrund der Vergünstigungen, die ihr die Mutterschaft einbringt, für sich nutzt. Vorteile bestehen für Frau G in der Erlassung der Studiengebühren. Dies bestärkt sie letztendlich in ihrer Entscheidung, ein Studium aufzunehmen.

Ohne den finanziellen Nutzen gäbe es für sie keine Möglichkeit, die Finanzierung bewerkstelligen zu können („jetzt wahrscheinlich nie irgendwie auf die Reihe gekriegt“). Damit sieht sie sich im Vergleich zu ihren kinderlosen Kommilitoninnen und Kommilitonen klar bevorzugt.

Die Mütter nehmen in der abgleichenden Bilanzierung zu ihrer früheren Partnerschaft überwiegend persönliche Vorteile wahr. Finanzielle Vorteile und die Möglichkeit einer flexiblen Zeiteinteilung werden von Müttern, die eine längere Bildungsphase durchlaufen haben, erwähnt. Über die empfundenen Vorteile hinaus erkennen die Frauen im Rückblick bei sich eine prägnante persönliche Entwicklung, auf die im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

4.3.3.3. Persönliche Entwicklung

In der Phase des Alleinerziehens erleben die Mütter bei sich persönliche Veränderungen, die als persönliche Weiterentwicklung gedeutet und im empirischen Material beschrieben werden. Sie stellen bei sich eine charakterliche Reifung fest, mit der sie zukünftige Herausforderungen besser bewältigen können.

Beispielsweise entdeckt Frau D bei sich *„ein komplettes Umdenken“* (Frau D, Z. 344). Sie nimmt während ihres beruflichen Alltags ihre neu gewonnene Fähigkeit wahr, sich besser abgrenzen und schützen zu können. Hier zeigt sich bereits, dass die biografischen Erfahrungen eine kognitive Lernaufgabe („Umdenken“) darstellt, mit denen neue Strategien erlangt werden können: Im Vergleich zu früher fühlt sie sich *„wunderbar“* (Frau D, Z. 348) dazu in der Lage, Aufgaben abzulehnen, die mit ihren realen Möglichkeiten und ihrer Belastungsfähigkeit kollidieren: *„Also ich komm natürlich jetzt aus einer... vom Charakter, vom Typ her bin ich einer... da ist Arbeit und die mach ich jetzt. Und so bin ich halt auch in der, in der Schule und ähm... Wenn irgendwas zu machen war, dann hab' ich selten nein gesagt. Ich hab's halt gemacht. Inzwischen kann ich wunderbar nein sagen, ich kann wunderbar eher heimgehen“* (Frau D, Z. 344-348). Mit einer klaren Selbstcharakterisierung beschreibt Frau D sich als eine Person, die sich früher schwer abgrenzen konnte und daher anfallende Aufgaben innerhalb der Familie und im Beruf stets selbst erledigte („hab' ich selten nein gesagt“). In ihrer Rolle fühlte sie sich nicht nur ihrer Familie, sondern auch im Arbeitsalltag verpflichtet, anfallende Aufgaben zu erledigen. Sie führt dies auf ihren Habitus („vom Typ her“) als arbeitsame Frau zurück. Die Phase des Alleinerziehens markiert für sie einen Wendepunkt, weshalb sie „inzwischen“ die neu entwickelte Fähigkeit erkennt, durch die ihr eine Work-Life-Balance gelingt.

Sie kann sich nun von ihrer beruflichen Tätigkeit abgrenzen und gewinnt dadurch Hoheit über ihre Zeit und Tagesplanung. Die Möglichkeit, ihren Tagesablauf freier planen zu können, empfindet sie als erleichternd und vorteilhaft („wunderbar“).

Eine ähnliche Entwicklung sieht Frau A bei sich. Auch sie beschreibt eine persönliche Veränderung, durch die sie sich nicht mehr gezwungen sieht, ständig die Erwartungen anderer erfüllen zu müssen. Im Vergleich zu ihrem früheren Verhalten ist Frau B *„(a)uf jeden Fall (...) gelassener geworden“* (Frau A, Z. 209). Diese Deutung verortet sie vor allem an ihrem veränderten Umgang mit Stress am Arbeitsplatz. *„Es ist einfach nicht mehr so, dass man auch über so kleine Sachen auch ärgert. (...) Ich denk, dass das auch die Kollegen merken. Früher war´s halt auch so, man hat sich schnell irgendwie auch mit beeinflussen lassen von der Arbeit irgendwie.“* (Frau A, Z. 209-211). Frau A resümiert bei sich eine größere Gelassenheit und erlernte Kompetenzen beim Umgang mit Belastungen. Sie zeigt sich zunächst unsicher darüber, ob es sich bei ihrer persönlichen Veränderung um einen Einfluss ihrerseits handele. Dies macht sie durch die Verwendung zahlreicher abschwächender Partikel kenntlich („halt“; „irgendwie“). Dennoch stellt sie klar fest, dass sie durch das Alleinerziehen selbstbewusster und durchsetzungsfähiger geworden ist. *„Ich kann halt... mich... jetzt irgendwie besser behaupten“* (Frau A, Z. 191). Frau A´s Deutung ihrer persönlichen Entwicklung wird zusätzlich externe Rückmeldungen von außen verstärkt. Dass sie an Stärke gewonnen hat, habe sie *„jetzt auch schon von meinem Umfeld gehört“* (Frau A, Z. 181).

Eine ähnliche Entwicklung wird ebenfalls von Frau F beobachtet. Sie fühlt sich selbstbewusster und begründet ihr gestärktes Selbstwertgefühl als Resultat der erfolgreichen Bewältigung mehrerer Herausforderungen, die durch den Alltag des Alleinerziehens entstehen. *„Also, es stärkt das Selbstwertgefühl, weil man einfach... Ja, man sieht jetzt erst mal, was man eigentlich alleine schaffen kann!“* (Frau F, Z. 133-134). Diese persönliche Veränderung passiert ihrer Ansicht nach nicht automatisch, sondern erfordere eine gewisse Selbstdisziplin, um die Phase des Alleinerziehens bewältigen zu können. Diese Fähigkeit, sich selbst steuern zu können, hilft ihr, neben der Aufgabe der Kindererziehung auch ihr Studium meistern zu können. *„Also ich denke, dass man da ein Stück weit disziplinierter ist für sich. Weil das ist ja im Prinzip in der ganzen Erziehung so. Also, man muss halt diszipliniert sein, man muss halt früh aufstehen. Man muss halt dann abends ins Bett gehen... (...). Ja, ich denk das ist was, was man voraushat.“* (Frau F, Z. 480-486).

Die positive Bilanzierung ihrer eigenen Entwicklung drückt sich vor allem aus, wenn Frau F sich in einen Vergleich setzt. Sie sieht sich in ihrer persönlichen Entwicklung anderen überlegen („was man voraushat“) und betont die eigene Stärke und den Durchhaltewillen („man muss halt diszipliniert sein“).

Die Entwicklung eines größeren Selbstbewusstseins ist bei allen oben genannten Frauen zu erkennen.

In einem Früher-Heute-Vergleich, den die Frauen mit dem Komparativ ausdrücken, beschreiben sich die Frauen in der jetzigen Lebensphase mit positiv besetzten Begriffen. Sie fühlen sich *„dominanter“* (Frau E, Z. 948) und *„stärker“* (Frau A, Z. 181) als in der Partnerschaft zuvor.

Als Ergebnis der biografischen Phase des Alleinerziehens haben sie gelernt, sich „nicht unterbuttern zu lassen“ (Frau C, Z. 442).

Ein gestärktes Selbstwertgefühl ist damit die deutlichste persönliche Veränderung der Alleinerziehenden. Mit einer positiven Bewertung des eigenen Selbstbilds ist bei den Müttern auch die Empfindung verknüpft, unabhängiger und entscheidungsfreier zu sein.

4.3.4. Zwischenfazit

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Einblicke über die unterschiedlichen Deutungen und Wahrnehmungen der alleinerziehenden Mütter gewonnen.

In Kapitel 4.3.1 wurde festgestellt, dass die Selbstzuschreibung der Lebenslage „alleinerziehend“ von den Frauen ambivalent gesehen wird: Ein positives Selbstbild steht dabei negativen Selbstzuschreibungen gegenüber. Die positive Deutung des eigenen Selbst drückt sich bei den Frauen in einer grundsätzlichen Zufriedenheit über die derzeitige Lebenssituation aus. Aus einer inneren Überzeugung heraus, die mit der Phase des Alleinerziehens einhergehenden Herausforderungen bewältigen zu können, führt zu einem Gefühl von Selbstwirksamkeit und damit zu einer positiven Selbstzuschreibung. In dieser erfolgreichen Weise wollen die Mütter auch von außen angesehen werden. Daher erwehren sie sich einer defizitären Rollenzuschreibung von außen und betonen, kein Opfer der Umstände, sondern selbstbestimmte Mitglieder der Gesellschaft zu sein.

Im Kontrast dazu steht die negative Selbstzuschreibung der Frauen, bei welcher nicht nur belastende Schuldgefühle, sondern auch gesellschaftlicher Druck als herausfordernd wahrgenommen wird. Die Frauen sehen sich mit gesellschaftlichen Vorurteilen konfrontiert und durch normative gesellschaftliche Rollenerwartungen unter Druck gesetzt, was wiederum negative Gefühle auslöst. Die Ambivalenz zeigt sich dabei deutlich: auf der einen Seite sehen sich die Frauen selbst in einem positiven Licht, auf der anderen Seite kollidiert dieses Selbstbild mit den eigenen traditionellen Denkmustern von Paarfamilien, was Unsicherheit und negative Zuschreibungen der eigenen Person zur Folge hat. Um berufliche Tätigkeiten ausüben zu können, muss die Kindererziehung von den Müttern zwangsläufig delegiert werden. Auch wenn diese Delegation möglich ist, wenn beispielsweise die eigenen Eltern bei der Familienarbeit unterstützen, begleitet die Frauen ständig ein Gefühl von schlechtem Gewissen und Schuld, was wiederum in ein negatives Selbstbild mündet.

Die wahrgenommene Ambivalenz beim Selbstbild offenbart sich außerdem bei der Interpretation der Beziehung zu den eigenen Kindern, die in Kapitel 4.3.2. beschrieben wird. Es werden sowohl positive, als auch problematische Aspekte geschildert. Als günstig wird von den Frauen berichtet, dass die Beziehung zu den Kindern intensiver geworden sei. Die Abwesenheit des zweiten Elternteils führt

dazu, dass die Verbindung zwischen Müttern und Kindern als eng und vertrauensvoll erlebt wird. Darüber hinaus erkennen die Frauen bei ihren Kindern durch diese engere Bindung einen positiven Entwicklungsverlauf und sehen als Auswirkungen eine größere Selbständigkeit und höhere Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bei ihren Kindern. Gleichzeitig reflektieren die Mütter jedoch auch kritisch, dass durch die enge Beziehung zu den Kindern Abgrenzungsprobleme entstehen. Sie sehen bei sich die Gefahr, ihre Kinder zu einem Partnerersatz werden zu lassen. Durch die Last der alleinigen Verantwortung haben die Mütter den Eindruck, ihre persönlichen Bedürfnisse zu häufig zugunsten ihrer Kinder zurück stellen zu müssen.

Neben der Beschreibung der gegenwärtigen Situation nehmen die Frauen eine Perspektive zeitlichen Verlaufs ein. Dabei zeigt sich ein wesentlicher Unterschied zu den ambivalenten Beschreibungen der Sicht auf die eigene Lage und der Beschreibung der Beziehung zu den eigenen Kindern. Die Bilanzierung der eigenen Entwicklung wird durchgehend positiv bewertet, was auch als ein strategischer Umgang mit der Ambivalenz gesehen werden kann.

Bei der Bilanzierung der eigenen Biografie stehen positive Aspekte im Vordergrund. Die positive Bilanzierung des Alleinerziehens zeigt sich bei den Frauen vor allem im direkten Früher-Heute-Vergleich zu den als problematisch empfundenen Partnerschaften. Resultierend aus diesen häufig nicht zufriedenstellenden Beziehungen zu den Vätern der gemeinsamen Kinder, erleben sich die Mütter im Kontrast dazu nun als freier und selbstbestimmter. Nicht in der Partnerschaft zu verharren und stattdessen die Herausforderungen allein zu bewältigen führt zu einer positiven Bilanzierung der Lebenssituation. Die Frauen interpretieren sich selbst als eigenmächtig mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung. Die Frauen sehen dabei für sich die Möglichkeit für eine Persönlichkeitsentwicklung. Im Rückblick erkennen sie bewältigte Herausforderungen und erfahren sich damit als kompetent.

Zusammenfassend machen die Ergebnisse deutlich, dass sich die empfundenen positiven Deutungen des Alleinerziehens überwiegend aus dem Vergleich zur früheren Situation ergeben. Hier zeigt sich in den Transkripten eine zeitliche Differenzierung in der Situation vor und nach der Trennung. Das deutet darauf hin, dass die Alleinerziehenden ihren biografischen Verlauf als Entwicklungs- und Lernphase wahrnehmen.

Diese Lernprozesse und Bildungserfahrungen der Alleinerziehenden werden daher im folgenden Kapitel näher betrachtet.

4.4. Lernprozesse und -erfahrungen der Alleinerziehenden

In diesem Kapitel werden die Lernprozesse und -erfahrungen der alleinerziehenden Frauen in den Blick genommen. In dieser Kategorie wurden zwei Subkategorien gebildet, die in folgendem Kapitel thematisiert werden.

Die Frauen berichten während der Interviews von unterschiedlichen Erfahrungen und Bildungsprozessen im Laufe ihrer Biografie. Insgesamt lassen sich zwei Zugänge unterscheiden, mit denen diese Lernerfahrungen kategorisch erfasst werden können. Zum einen differenzieren die Frauen unterschiedliche Formen bzw. Arten des Lernens (4.4.1.), zum anderen werden im empirischen Material die Anlässe, die zum Lernen geführt haben relevant (4.4.2.).

Alle beiden Kategorien werden im Folgenden hinsichtlich der ausdifferenzierten weiteren Unterkategorien beschrieben, bevor die Ergebnisse in einem Zwischenfazit zusammengefasst werden (4.4.3.).

4.4.1. Arten und Formen des Lernens

Als eine Form des Lernens wird die persönliche Entwicklung, die in Kapitel 4.3.3. beschrieben wurde, ausgelöst. Diese Art zu Lernen, die zu einer Entwicklung der eigenen Persönlichkeit führt, wird von den Frauen als ein aktiver Vorgang beschrieben. Als eine weitere Lernform wird in den Erzählungen das bewusste Aneignen von Wissen verstanden, das sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext stattfindet. Diese Art zu lernen ist ein stets intentionaler Vorgang, kann jedoch entweder auf fremdorganisierter oder auf selbstorganisierter Ebene stattfinden. Im empirischen Material konnten unterschiedliche Lernformen kategorisiert werden. In den Interviews wird sichtbar, auf welchen Wegen die alleinerziehenden Frauen lernen und sich bilden. Es ist auffallend, dass vor allem die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit explizit als Lernart beschrieben wird (4.4.1.1.). Auch intentionaler Wissenserwerb ist für die Frauen eine relevante Form des Lernens (4.4.1.2.). Sie lernen zudem auch von den eigenen Kindern oder von anderen Personen, was in diesem Kapitel als soziales Lernen gekennzeichnet wird (4.4.1.3.).

4.4.1.1. Lernen als Entwicklung

Wie in Kapitel 4.3.3. deutlich wurde, stellen die Frauen während der Phase des Alleinerziehens bei sich eine persönliche Entwicklung fest, die ausschließlich positiv interpretiert wird. Sie beschreiben dabei nicht nur die Veränderung an sich, sondern auch die unterschiedlichen Lernwege und -prozesse, die letztendlich zu dieser Weiterentwicklung geführt haben.

Im Folgenden soll daher genauer betrachtet werden, welche Entwicklung die Frauen bei sich feststellen und inwiefern sie dies als Lernen interpretieren.

Frau B setzt bei sich eine innere Bereitwilligkeit voraus, um sich entwickeln zu können. Sie deutet eine persönliche Weiterentwicklung als etwas, das sich völlig automatisch innerhalb der Biografie vollzieht, sofern die Bereitschaft besteht, sich darauf einzulassen. *„Für mich ist eine Entwicklung... für mich war eine Entwicklung selbstverständlich, auf einen Menschen bezogen, dass er im Laufe eines Lebens... entwi-*

ckelt man sich ja bis zum Schluss immer irgendwie weiter. Das war für mich selbstverständlich, weil es nicht... Also, was mich dann aber so erschrocken hat: laut meiner Psychologin ist das nicht selbstverständlich. Weil sie meinte, du musst bereit sein um dich zu entwickeln. Du musst bereit sein, was aufzunehmen, daraus Schlussfolgerungen zu machen und das für dich umzusetzen. Wenn du das nicht machst, wenn du da schon sämtliche Einflüsse, die in jeglicher Form auf dich eintreffen abblockst, dann kannst du dich auch nicht entwickeln, weil du dann gar nicht damit arbeitest. Deswegen, weil ich dann immer zu ihr gesagt hab „der hat zehn Jahre lang neben mir gelebt und macht jetzt so 'nen Scheiß mit seinem Geld, warum? Muss er doch gesehen haben!“. Sagt sie, „nee, wenn jetzt jemand wirklich da dafür nicht offen ist oder bereit ist, dann blockiert den das und dann findet da auch wirklich keine Entwicklung statt“. Also, deswegen, Lernen ist für mich eigentlich 'ne Entwicklung. Also aus Handlung und deren Folgen Schlüsse ziehen. Mach ich`s jetzt nochmal so oder eben nicht, weil oder eben doch, weil... Also so „learning by doing“ eigentlich“ (Frau B, Z. 926-942). Für Frau B ist eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit zwar mit Anstrengung und Mühe verbunden („arbeitest“), aber auch ein notwendiger Prozess im Lebensverlauf, dessen Wert sie sich durch ein Gespräch mit ihrer Psychologin bewusstgemacht hat. Eine persönliche Entwicklung im Lebensverlauf zu vollziehen hält sie für unumgänglich („selbstverständlich“). In diesem Abschnitt wird ihre Bereitschaft zur biografischen Selbstreflexion als unvermeidbar für die persönliche Entwicklung, über das ganze Leben andauernd, offenbar. Diese Sichtweise wird von Frau B als Handlungsanweisung verinnerlicht, was in ihrer Darstellung des Reflexionsprozesses als einer unabdingbaren Vorgabe für das Leben verdeutlicht wird („Du musst bereit sein“, „wenn du das nicht machst“). Voraussetzung für ein Gelingen der eigenen Entwicklung ist für sie außerdem eine generelle Offenheit neuer „Einflüsse“ gegenüber, sowie eine kognitive Leistung und eine anschließende Transferleistung der neu gelernten Denkmuster („daraus Schlussfolgerungen zu machen und das für dich umzusetzen“). Frau B bezieht sich in ihrer Aussage auf den gesamten Biografieverlauf und interpretiert damit ihre Sicht auf persönlichen Entwicklung als lebenslangen Lernprozess.

Nicht alle Frauen sehen ihre persönliche Entwicklung im Kontext des Alleinerziehens, sondern im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit.

Ein Beispiel hierfür ist Frau C, die in anfallende Herausforderungen in ihrer Funktion als Leitung einer Kindertagesstätte als eine Art zu lernen annimmt:

Sie versucht sich „ja immer weiter zu entwickeln, weil, Leitung ist ja nicht immer einfach“ (Frau C, Z.306-307). Dabei interpretiert sie ihre persönliche Entwicklung ebenfalls als einen aktiven Lernprozess der pausenlos andauert („ja immer weiter zu entwickeln“). Im Kontrast zu Frau B spielen für sie weniger innere Prozesse, als vielmehr äußere Einflüsse eine bedeutende Rolle. Sie stellt fest, dass sie sich erst durch die Herausforderung, eine Leitungsposition zu besetzen, angestoßen fühlt, sich weiterzubilden und damit auch persönlich weiter zu entwickeln.

Die Fähigkeiten zu erlangen, um ihre Leitungsfunktion ausführen zu können, sieht Frau C nicht in der bloßen Wissensaneignung. Für sie umfasst das „Leiten lernen“ dabei mehr noch eine Entwicklung bzw. Bildung der eigenen Persönlichkeit.

Die persönliche (Weiter-)Entwicklung wird von den Müttern als Voraussetzung beschrieben, um Herausforderungen im Lebensverlauf bewältigen zu können. So interpretiert Frau A es für sich als selbstverständliche Aufgabe, *„dass man da einfach lernt, wie man damit am besten umgeht. (...) Auch halt, das Organisieren und das alles. Und jetzt auch mit dem Haus und so weiter, dass man einfach schaut wie man das alles zum Positiven, irgendwie...wenden kann oder rausfinden, wie man es halt am besten alles einrichtet und macht. Es... ist einfach mit dabei, weil man einfach als Person glaub ich anders geworden ist (nickt). (...) Ja ich bin mal sehr unschön von meiner ehemaligen Chefin behandelt worden, also da weiß ich jetzt auch, wie ich damit umgehen kann“* (Frau A, Z. 454-462).

Die Verknüpfung zwischen ihren Lernleistungen („einfach lernt, wie man damit am besten umgeht“) und ihrer persönlichen Veränderung („als Person anders geworden“) zeigt sich auch bei Frau A sehr deutlich. Durch die aktive Bewältigung der Herausforderungen ihrer veränderten Lebenssituation als Alleinerziehende sieht sie sich mit der Lösung von unterschiedlichen Aufgaben konfrontiert. Beispielhaft nennt sie hier das „Organisieren“ sowie die finanzielle Sicherung ihres Hauses. Die Suche nach geeigneten Strategien mündet in eine persönliche Entwicklung, die Frau A für sich positiv deutet. Sie entwickelt eine positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit. Den Unterschied bzw. den Verlauf macht sie für sich an dem Erlebnis fest, dass ihre ehemalige Chefin sie „unschön“ behandelt hatte und sie sich – im Vergleich dazu – jetzt in der Lage sieht, damit „umgehen“ zu können. Der Übergang in die Phase des Alleinerziehens löst bei Frau A einen Lernprozess aus, bei dem sie eine umfassende Veränderung, also einen grundlegenden Wandel ihres individuellen Verhaltens feststellt, von der auch ihre Persönlichkeit betroffen ist. In mehreren Lebensbereichen, u.a. ihrer beruflichen Tätigkeit bemerkt sie bei sich eine Transformation ihrer Denk- und Handlungsmuster.

Auffallend ist außerdem, dass Frau A in einer Vorher-Nachher-Perspektive ihren eigenen Lernprozess auf einer Meta-Ebene reflektiert.

In den vorangegangenen Aussagen wird deutlich, dass die Frauen bei sich persönliche Entwicklungsprozesse feststellen, die immer mit einer bzw. mehreren Lernleistungen verbunden sind.

Entscheidend ist dabei bei allen Frauen, dass Lernen einen aktiven Prozess darstellt, welcher letztendlich in die Entwicklung der Persönlichkeit mündet.

In den Erzählungen wird deutlich, dass dieses Lernen als Entwicklung nicht immer intendiert ist, sondern erst im Nachhinein als Lern- und Entwicklungsprozess erkannt wird und damit eine Form von biografischem Lernen darstellt.

Im Gegensatz dazu haben die Frauen sich beim Lernen als Wissenserwerb vorab bewusst zum Lernen entschieden.

4.4.1.2. Intentionale Lernformen als Wissenserwerb

Neben den zuvor beschriebenen Lernsituationen, bei denen die Frauen unabsichtlich im biografischen Verlauf lernen und einen persönliche Entwicklungsprozess im Nachhinein als Lern- oder Bildungsprozess interpretieren, beschreiben die Mütter auch absichtsvolle intentionale Lernprozesse. Dies geschieht aus unterschiedlichen Motiven, wie etwa dem Wunsch nach beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung oder auch einfach Freude am Lernen. Dabei gestalten sich die Wege des Lernens verschieden: die Mütter besuchen entweder fremdorganisierte, formale Bildungsveranstaltungen oder eignen sich selbstorganisiert, non-formal oder informell Wissen an.

Formale Lernsettings

Im Datenmaterial erscheint es zunächst auffällig, dass die Beschreibung von fremdorganisierten formalen Lernsituationen sich hauptsächlich auf den beruflichen Bereich beziehen, um vorhandene Kenntnisse zu erweitern. Entsprechend finden sich diese Beschreibungen auch nur bei einzelnen Frauen, die diese Lernsettings zudem auch eher als defensiv konnotieren, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Zum einen spielen für Frau C, die eine Leitungsposition innehat, berufliche Fortbildungen eine große Rolle. Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert sie *„so 'nen Leitungskurs. Also der geht immer über drei Tage, sind sechs Module“* (Frau C, Z. 326-327). Während dieser Zeit übernimmt ihre eigene Mutter die Kinderbetreuung. Frau C berichtet im Interview davon, dass sie von ihrem Arbeitgeber acht *„Fortbildungstage“* (Frau C, Z. 332) zur Verfügung gestellt bekommt, die sie *„eigentlich auch immer (nutzt)“* (Frau C, Z. 333). Dies zeigt, dass sie Interesse an Weiterbildung hat und an dieser - trotz des Aufwands, eine Betreuung für ihre Kinder organisieren zu müssen - dennoch teilnimmt. Auf die Frage, wie sie diese Fortbildungen für sich nutzt, beschränkt sie sich wiederum auf den beruflichen Bereich. Durch die Weiterbildungen *„lernt man immer wieder was dazu, was man versucht sich anzunehmen. Aber des bezieht sich eigentlich immer mehr auf den Job“* (Frau C, Z. 361-363). Dabei bezeichnet sie ihre Lernergebnisse unspezifisch als *„was dazu“* und impliziert dadurch die geringe Bedeutung der Fortbildungen für ihren Alltag. Darüber hinaus drückt sie die Problematik aus, die zuvor auf der theoretischen Ebene gelernten Inhalte als Hilfestellung für berufliche Praxissituationen zu sehen. Sie *„versucht“*, die Inhalte für sich anzunehmen, geht aber nicht weiter darauf ein, wie sie dies im beruflichen Alltag schafft. Einen Nutzen für sich persönlich kann sie aus den fremdorganisierten Weiterbildungen für sich persönlich nicht ziehen, diese beziehen sich für sie *„eigentlich immer mehr auf den Job“*.

Außerdem nimmt sie keine fremdorganisierten Weiterbildungen außerhalb des beruflichen Kontexts in Anspruch.

Erfahrungen mit formalen beruflichen Weiterbildungen werden auch von Frau E skizziert. Sie macht allerdings im Gegensatz zu Frau C deutlich, dass diese Teilnahme für sie nicht freiwillig erscheint, sondern implizit als Zwang. Auf die Frage, was für sie „etwas lernen“ bedeutet, antwortet sie daher: *„Also lernen ist so... (seufzt) für mich so... Ich hab' ja in der Arbeit genug zu lernen, denk ich immer. Weil, dass hört ja auch nie auf. (...) Ich muss halt auch auf Lehrgänge teilweise gehen, was jetzt nicht mehr so einfach ist. Dann, halt, das ganze Computerzeug, das ändert sich ja ständig. Das Recht, das Polizeirecht, das ändert sich dann. Und so Programme ändern sich andauernd. Jetzt haben sie irgendwie wieder was Neues und keine Ahnung. Die ganze Vorgangsbearbeitung, immerzu kommt was Neues dazu“* (Frau E, Z. 348-356). Frau E deutet Lernen hauptsächlich als Teilnahme an einer formalen Weiterbildung. Sie selbst nimmt an betrieblichen Weiterbildungen teil, was sie als feststehend und notwendig markiert („muss halt“), um beruflich nicht den Anschluss zu verlieren. Dies empfindet sie als aufwändig und anstrengend. Zum einen ist der Besuch der bestimmten Veranstaltungsform („Lehrgänge“) für sie aufgrund des Alleinerziehens „jetzt nicht mehr so einfach“ zu organisieren. Zum anderen fühlt sie sich durch die andauernd wechselnden Anforderungen in verschiedenen Fachbereichen in ihrem Beruf sehr gefordert. Den daraus folgenden hohen Lernbedarf beschreibt sie als langwierige und sich ständig wiederholende, nicht endende Anstrengung („ändert sich ja ständig“, „ändern sich andauernd“, „immerzu kommt was Neues dazu“). Dies führt bei ihr zu einer Sättigung an Weiterbildung („hab ja in der Arbeit genug zu lernen“), daher sieht sie bei sich außerhalb des beruflichen Feldes keinen Lernbedarf und keinen Anlass, sich weiter zu bilden. Sie interpretiert die fremdorganisierte Weiterbildung als Zwang, von dem sie sich außerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit befreit.

Insgesamt kann man sagen, dass fremdorganisierte Weiterbildungen von den Müttern ausschließlich im beruflichen Kontext wahrgenommen wird, wobei die Teilnahme stets obligatorisch ist. Durch den organisatorischen Aufwand und dem Gefühl, defensiv lernen zu müssen, empfinden die Frauen diese Weiterbildungen eher als Belastung. Der Lerntransfer wird als begrenzt beschrieben.

Negative Schulerfahrungen werden dabei von den Frauen als Begründung herangezogen, im Erwachsenenalter formal organisiertes Lernen abzulehnen. Sie erinnern sich dann *„noch mit Grausen“* (Frau D, Z. 1138) an die eigene Ausbildungsphase.

Es sind jedoch nicht immer die eigenen negativen Erfahrungen entscheiden, sondern auch ein negativer Blick auf Bildung generell wird zum Beispiel von Frau E geäußert: *„Und deswegen bin ich so gegens Gymnasium, weil ich... ich einfach nur seh, die sind alle so in sich gekehrt. Oder was heißt in sich gekehrt? Entweder hauen sie auf die Kacke ohne Ende oder die sind dermaßen in sich selber und nur auf sich bezogen.“*

Die wollen niemanden an sich ranlassen. Ich kann aber doch nicht studieren und später mit Menschen zu tun... Wenn ich studiert hab, hab ich später mit Menschen zu tun, ich hab sie auf jeden Fall unter mir! Ich muss ja denen irgendwie dann auch sagen, was ich erwarte. Wenn ich aber immer tun und lassen konnte, was ich will, wie kann ich da jemanden auf's Leben vorbereiten? Das funktioniert nicht. Und das ist mir halt schon ganz oft aufgefallen. Und deshalb sag ich Mittlere Reife, ja. Aber Gymnasium, so lange sie bleiben wie sie sind, ok. Aber sonst tät ich sie auf jeden Fall runter tun“ (Frau E, Z. Z. 776-786). Sie spricht sich ganz explizit „gegen's Gymnasium“ aus, weil diese Schulform für sie negativ besetzt ist. Sie beschreibt ihre prägenden Beobachtungen mit Personen, die das Gymnasium besucht haben und befürchtet, dass Kinder durch diese Art der formalen Bildung – genau wie die beobachteten Personen – dadurch nur noch „auf sich bezogen“ seien und sich realitätsfern entwickeln würden.

Sie hält die Ausbildung durch das Gymnasium außerdem nicht für ausreichend, ihre Kinder lebenspraktisch zu bilden („wie kann ich da jemanden auf's Leben vorbereiten? Das funktioniert nicht.“). Sie ist überzeugt, dass es diesen dann im späteren Leben an Durchsetzungsfähigkeit und Empathie mangeln würde. Im Gegensatz dazu hält sie die praxisbezogene Ausbildung für geeigneter („Mittlere Reife, ja.“). Das Deutungsmuster, (höherer) formaler Bildung mit Skepsis zu begegnen, hat Frau E aufgrund prägender Beobachtungen erlangt.

Auffallend ist außerdem, dass sie die Schulform klar einem bestimmten Milieu zuordnet, von dem sie sich wiederum abgrenzt, was auch durch ihre Formulierung deutlich wird („die“).

Negative Sicht auf formales Lernen muss also nicht nur durch eigene Erfahrungen entstehen, sondern sich auch durch entsprechende Beobachtungen indirekt ausbilden. Bei Frau E werden die eigenen Deutungsmuster nicht reflektiert und bleiben daher im weiteren Lebensverlauf bestehen. Die Persistenz dieser Deutungen ist evident, da sie diese auch auf ihre Kinder überträgt, die das Gymnasium nicht besuchen sollen.

Non formale und informelle Lernsettings

Neben den berufsbezogenen Weiterbildungen werden jedoch auch nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsangebote von den Frauen genutzt, um sich vor allem in Bereichen des privaten Interesses weiter zu bilden.

Diese Weiterbildungen finden selbstorganisiert, in non-formalen und informellen Situationen statt und werden aus verschiedensten Gründen von den Frauen in Anspruch genommen.

Die Begeisterung für Homöopathie ist beispielsweise für die in Teilzeit tätige Frau A ein Motiv, um sich diesbezüglich bewusst für eine non-formalen Weiterbildung zu entscheiden. Sie eignet sich Wissen an, indem sie *„viele Bücher drüber (liest) und (...) auch in Kurse (geht)“ (Frau A, Z. 400).*

Neben dem persönlichen Interesse für Naturheilkunde hat sie als weiteres Motiv, ihre Tochter zu unterstützen. Aus diesem Grund ist sie „*grad dabei, über Bachblüten in einem Forum mit zu lesen, weil die E. nachts recht unruhig schläft*“ (Frau A, Z. 402-403). Als Lernanlass nennt sie also ein persönliches Problem aus ihrer Lebenswelt. Damit gewinnt das Lernen für sie eine Sinnhaftigkeit.

Sich Wissen anzueignen, um Probleme bei der Kindererziehung zu lösen, ist auch bei Frau F ein Grund, um selbstorganisiert zu lernen. Die Lektüre eines Fachbuchs dient ihr dabei als Lernweg: „*Da hab' ich mir ein Buch gekauft, weil... Also mit zwei, zweieinhalb Jahren kommen ja immer mal diese kleinen oder großen Wutausbrüche. (...) Und ähm... ja... da wusste ich jetzt auch nicht. Also da wusste ich mir nicht mehr weiter zu helfen. Und da hab' ich mir gedacht, naja, sollst du das jetzt einfach raus lassen? Wie sollst du damit umgehen? Und da hab' ich mir dann ein Buch geholt ähm über Kinder mit Wutanfällen, was sehr informativ war. Kann ich nur weiterempfehlen. (...) Das war so ein dünnes Heft, das hat eine Psychologin geschrieben. Und ähm, da waren auch noch ganz viele Beispiele drin und... ja... das war eigentlich ganz interessant, weil man dann halt einfach mal wusste, ok, was man halt... wie man mit der Situation umgehen sollte*“ (Frau F, Z. 283-295). Bei der Erziehung ihres Sohnes sieht sie sich mit dem Problem konfrontiert, seinen „Wutausbrüchen“ ausgesetzt zu sein. Aus Unsicherheit und Ratlosigkeit („wusste ich mir nicht mehr weiter zu helfen“), besorgt sie sich einen Ratgeber zu dieser Thematik. Durch dieses Buch lernt sie anhand von Fallbeispielen einen neuen Umgang mit der Situation.

Nicht nur im privaten Bereich ist das selbstorganisierte Lernen relevant. Im Fall von Frau B hat das Erlernen neuer Computerprogramme für ihren Beruf einen defensiven Lernanlass. „*Ich hab' mir zwei Programme selber angeeignet, also musste ich einfach. Es hieß in der Arbeit: das macht ihr ab nächste Woche! Naja, dann fängst du halt irgendwo an*“. (Frau B, Z. 1144-1146). Sie betont dabei, dass sie sich die Programme ohne fremde Hilfe „selber angeeignet“ hat. Das Lernen ist für sie aus dem Zwang entstanden, ihre Fähigkeiten für die Arbeiten kompensieren („musste ich einfach“).

Die Lernerfahrungen im biografischen Verlauf, die zu einer Persönlichkeitsentwicklung führen, werden von den Frauen auch als Lernanlässe innerhalb der Biografie genannt. In der beschriebenen Differenzierung zwischen intentionalem Lernen in formalen oder non formalen und informellen Lernsettings zeigt sich zweierlei: Auf der einen Seite werden von den befragten Müttern formale Lernumgebungen eher negativ bewertet und defensiv begründet. Die Frauen begründen die Teilnahme an formalen Lernsettings als notwendige –vom Arbeitgeber vorgeschriebene - Aufgabe. Insgesamt wird diese Lernform von den Frauen jedoch als mühselig und ineffektiv dargestellt. Auf der anderen Seite werden informelle intentionale Lernsettings thematisch mit der eigenen biografischen Situation verbunden. Betont wird von den Frauen vor allem die Sinnhaftigkeit: Dieses

Lernsetting ist im Gegensatz zum formalen, von außen angestoßenen Lernen auf die persönlichen Wünsche und Interessen bezogen.

In einigen Fällen ist das informelle Lernen auch nicht geplant, sondern die Frauen organisieren sich ihren Lernprozess eigenständig.

Darüber hinaus lernen die Frauen innerhalb der Biografie auch durch das Beobachten anderer, auch der eigenen Kinder. Diese werden im nächsten Kapitel unter der Bezeichnung soziales Lernen erläutert.

4.4.1.3. Soziales Lernen

Im empirischen Material wird von den befragten Frauen eine dritte Lernform beschrieben. Dabei handelt es sich um eine beiläufige und mitgängige Form sozialen Lernens, die im Kontext des familiären Alltags besteht. Die Familienarbeit wird von den Müttern auf unterschiedliche Weise genutzt, um zu lernen. Dabei lernen sie eher indirekt, durch Handlungen anderer und der Beobachtungen der Handlungsfolgen. Auf die Frauen haben dabei – neben einigen anderen Personen - vor allem die eigenen Kinder einen entscheidenden Einfluss auf deren Lernprozesse, wie im Folgenden beschrieben wird.

Dabei zeigt sich in den Äußerungen der befragten Frauen vor allem, dass sie in ihrem sozialen Alltag vor allem durch die Beobachtungen oder das alltägliche Zusammensein von anderen Personen lernen. Dies sind die eigenen Kinder oder auch andere Personen, wie Nachbarn, der Freundes- und Bekanntenkreis.

Das Lernen von anderen in sozialen Kontext wird von den Frauen als Möglichkeit des Perspektivwechsels beschrieben.

Lernen von eigenen Kindern

Die als intensiv geschilderte Beziehung zu den eigenen Kindern (4.3.2.) hat für die Frauen unter anderem zur Folge, dass sie von ihnen lernen. Entweder geschieht dies durch direkte Beobachtung oder auch, weil sie von den Kindern etwas beigebracht bekommen.

Dies wird in den Interviews beispielsweise von Frau E dargelegt, die in ihrer Tätigkeit als Angestellte der Bundespolizei auch als grenzpolizeiliche Unterstützungskraft arbeitet. Sie beschreibt, dass durch das Lernen von ihren Kindern bei ihr ein Perspektivwechsel stattgefunden hätte, durch welchen sie mehrere Kompetenzen ableitet: *„Man lernt auch viel von den Kindern. Finde ich jetzt. Also ich hab’ von meinen Kindern auch viel gelernt. (...) Zurück zu stecken. Beobachten habe ich aber durch die Arbeit gelernt. Und das... Man wird feinfühlicher, teilweise. Man kriegt mehr mit, vom Umfeld her. Wir sind ja an der Grenze entlang gefahren mit dem Fernglas. Man hat halt viel beobachtet, Menschen beobachtet. Man lernt viel aufzunehmen. Viel gleichzeitig aufzunehmen. Und auch durch die Kinder kriegt man viel mehr mit“* (Frau E, Z. 960-967). Frau E erfährt das Lernen von ihren Kindern vornehmlich

für sich selbst als bedeutsam („finde ich“; „also ich“). Das Lernen von ihren Kindern habe ihre Beziehungsfähigkeit („zurück zu stecken“, „man wird feinfühli-ger“) gefördert. Die zunächst recht unspezifische Feststellung, von Kindern „auch viel“ zu lernen, wird von Frau E danach dahingehend erläutert, dass sie gesteigerte Beobachtungsfähigkeit auch für ihre Berufstätigkeit als bedeutsam darstellt. Sie erkennt, dass sie aus beiden Bereichen etwas gelernt hat und die Lernergebnisse aufeinander beziehen und auch übertragen kann. Dies lässt vermuten, dass sie den Lernprozess für sich sowohl abgeschlossen als auch reflektiert hat.

Sie verbindet ihre Erfahrungen aus der Arbeitswelt mit der Familienarbeit und stellt für sich fest, dass sie aus beiden Bereichen für sich gelernt hat: sowohl ihre berufliche Tätigkeit als Grenzwache als auch die Familienarbeit schulen ihre Wahrnehmungsfähigkeit. Sie erkennt, dass sie nun mehrere Informationen gleichzeitig gezielt aufzunehmen und verarbeiten kann („man lernt viel aufzunehmen“). Sie betont im Lauf der Erzählung nochmal ihr Lernergebnis und beschreibt, dass sie bei sich selbst die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, der die Wahrnehmungsfähigkeit erweitert, feststellt. *„Man lernt andere Blickwinkel. Also, wenn man sich mal ein bisschen in sein Kind reinversetzt und sieht, was das Kind sieht und was das Kind leisten muss, sieht man sein Leben ein bisschen anders. Man wird... irgendwie schon verständnisvoller. Und entweder man kann's oder man kann's nicht. Ich mein, die gehen mir manchmal tierisch auf den Keks, aber... Ich versuche mich dann auch in andere rein zu versetzen“* (Frau E, Z. 969-974). Frau E deutet ihre Familienarbeit als Bildungserfahrung zum Perspektivenwechsel, wenn sie sich in die Sichtweise ihrer Kinder „reinversetzt“. Sie empfindet Empathie für deren Leistung und schafft es dadurch, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und ihre gewohnten Denkmuster zu verlassen („sieht man sein Leben (...) anders“). Indem sie dieses Lernergebnis zudem auf andere Alltagssituationen überträgt („dann auch in andere zu versetzen“), findet zusätzlich ein Lerntransfer statt. Diese Lernleistung geschieht nach Ansicht von Frau E nicht beiläufig und unwillkürlich, sondern es müssen gewisse Voraussetzungen gegeben sein („Und entweder man kann's oder man kann's nicht“).

Eine Lernanstrengung („ich versuche“) sieht Frau E dabei als Voraussetzung, zu lernen und multiple Perspektiven einnehmen zu können.

Einen ähnlichen Wechsel der Perspektiven erfährt auch Frau M. Sie ist davon überzeugt, dass *„manchmal (...) auch die Kinder den Eltern den Weg zeigen (müssen) und nicht umgedreht“*. (Frau M, Z. 767-768). Durch das soziale Lernen durch ihren Sohn kann sie einen Rollenwechsel zu vollziehen und wird damit vom Erziehenden (Lehrer) zum Erziehenden (Lerner). *„Muss ich ehrlich sagen, lernen von Kindern kann man viel. Was solche Sachen angeht, wenn das Kind zum Beispiel kommt und sagt: „Mama, warum schreist du immer?“ Oder beim nächsten Mal: „Ich schreib dir einen Brief, und du antwortest nicht.“ Na, der hat immer so gemacht. Wenn er gesehen hat, ich bin wütend, dann hat er einen Brief geschrieben auf einem Taschentuch oder*

wie auch immer, hat's rübergereicht, und dann hab' ich dann ..., man kommt dann runter, und dann o. k. Das ist halt, ne, ich mein wirklich, man lernt von den Kindern, echt, man sagt immer: Du bist groß, und du musst den Kindern zeigen, wo der Weg ist, aber manchmal zeigen die Kinder den Weg. Glaub mir, das ist wirklich so. Wenn man das nicht selber in der Familie erlebt hat oder, wenn man das nicht von seiner eigenen Mutter bekommen hat, dann ist es wirklich so. Wenn man das nicht selber in der Familie erlebt hat oder, wenn man das nicht von seiner eigenen Mutter bekommen hat, dann ist es wirklich so. Weißt du, ich kenn das nicht, der kommt, der ist 14, der kommt zu mir ins Bett und kuschelt oder, oder, oder deckt mich zu oder, ne, kommt und na ja: „Schau mir mal jetzt ‚Gute Zeiten, schlechte Zeiten?‘“ Oder so was, ne, so was kennen die gar nicht. Deswegen sag ich ja, also manchmal diese Zärtlichkeiten, die man vom Kind bekommt, dann lernt man ja auch was, weil, das ist ja wirklich warm, ne. Das ist Lernen, echt, das ist wirklich ..., also ich bin ja nicht perfekt, ne, sag ich mal so, ich hab' auch meine fünf Minuten, aber mein ich mal, wie gesagt, manchmal, ähm, sagt man: „Mann, komm geh erst mal, nerv mich nicht“ oder so, ne. Nach zwei, drei Minuten, wenn man sich beruhigt hat, dann tut das weh, dass man so was überhaupt gesagt hat. Weil, wenn einer zu mir sagen würde: „Du nervst, ne, hau ab“, dann würde es mir ja auch wehtun. Aber dann, nach zwei Minuten, kommt er dann mit den Taschentüchchen und da, mit dem Briefchen, und dann ist es schon o. k. Und dann lernt man auch. Weil ich, zum Beispiel, würde nicht hingehen, ich bin Sturkopf. Aber er kommt. Und das ist halt eine Sache, wo ich sage, da lernt man auch. Und ich finde, das ist auch o. k. so. Ne, also ... Das ist echt mein ..., also, wenn er hier gewesen wäre, genauso, wie ich. Wie gesagt, ich bin halt so das ..., auch sehr aggressiv, muss ich ehrlich sagen. Aber dann komm ich zu ihm, weil ich dann von ihm gelernt habe, o. k., ich lass mir jetzt fünf Minuten. Und dann schreib ich ihm mal eine SMS: „Komm mal rüber, ich mach Lagsagne oder so was, ne.“ O. k., ich helf dir.“ Wenn, dann macht er es dann meistens selber. Weil dann, ich hab' keine Lust mehr, ne. Ich mach dann Salat oder so was, aber meistens machen wir alles zusammen, und das hab' ich nie von meiner Mutter irgendwie ... muss ich allerdings sagen, nicht gelernt. Immer zu Früh gleich das Geschreie, ne. Deswegen sag ich ja, es ist halt, na ja. Das ist Lernen manchmal, echt“ (Frau M, Z. 780-795).

In dieser längeren narrativen Passage beschreibt Frau M, wie sie durch das Verhalten ihres Sohnes zu einer Reflexion ihres eigenen Verhaltens und zur Veränderung ihrer in der eigenen Familie erlernten Deutungsmuster kommt. Dass der Lernprozess durch ihren Sohn ausgelöst wird, ist ihr bewusst. Dies betont sie zu Beginn der Erzählung („lernen von Kindern kann man viel“). Sie beschreibt beispielhaft, wie ihr Sohn nach einem Streitgespräch, in dem sie sich ihm gegenüber „wütend“ verhalten hat, auf sie zugeht und mit ihr durch Briefe mit ihr kommuniziert. Dieses Verhalten empfindet sie als beruhigend („man kommt dann runter, und dann o. k.“) und nimmt es als Anlass, ihr eigenes Verhalten bewusst zu überdenken. Sie erkennt ihre eigenen Handlungsmuster durch das ihr Verhalten

ihren Sohn gespiegelt und wertet ihre eigene kommunikative Kompetenz daraufhin als unzureichend („ich kenn das nicht“). Als Grund für dieses Manko sieht sie fehlende Vorbilder innerhalb ihrer eigenen Familie, die sie als Lernfeld nennt („wenn man das nicht selber in der Familie erlebt hat“). Das Verhalten ihres Sohnes ist für sie dabei ganz deutlich der Auslöser dieser Reflexion bzw. dieses Lernprozesses („und das ist halt eine Sache, wo ich sage, da lernt man auch“). Als Lernergebnis erkennt sie die Veränderung ihres eigenen Denk- und Handlungsmusters. Beispielhaft beschreibt sie dies anhand einer Konfliktszene mit ihrem Sohn. Durch kritische Selbstreflexion erkennt sie, dass sie ein eher cholerisches Temperament hat und dadurch verbal „sehr aggressiv“ reagiert. Um ihren Sohn nicht zu verletzen, geht sie zunächst auf Abstand, um sich zu beruhigen „weil ich dann von ihm gelernt habe, o. k., ich lass mir jetzt fünf Minuten“. Danach ist sie in der Lage, auf ihn zuzugehen und auf einer neuen Ebene mit ihm zu kommunizieren. Diese Erfahrung ist für sie gravierend, da sie mehrmals betont, dass es sich für sie hierbei um eine Lernerfahrung handelt. Sie kommt zu neuen Deutungsmustern, da sie ihre alten Deutungsmuster kritisch hinterfragt. Der Sohn ist für sie dabei der auslösende Faktor.

Lernen von anderen Personen

Nicht nur die eigenen Kinder den Frauen als Lernquelle, sondern auch andere Personen. Dabei spielen vor allem andere Frauen in der gleichen biografischen Situation eine wichtige Rolle.

Frau E nutzt beispielsweise die Erfahrung mit anderen Alleinerziehenden, um sich Kenntnisse anzueignen: *„Ich kenne genug Alleinerziehende. (...) Weil, von der L. ihrer Klasse hat sich eine Mama getrennt und mit der war ich halt in dem Moment sehr eng. Die eine hat zwei Kinder von zwei verschiedenen Männern und da kriselt´s auch ständig, mit der war ich halt auch in Kontakt. (...). Und die eine, die hatte noch nie einen Mann, also, hat zwar ein Kind, aber irgendwie ist... Mit der Schwangerschaft ist die Beziehung zerbrochen...und. (...) Und ich habe aber aus deren Geschichten so viel Kraft gezogen und mich da drin eigentlich da drin bestärkt, zu gehen. Weil, ich hab´ fünf Jahre überlegt, mir gedacht: wenn die das schafft, schaff ich das auch“* (Frau E, Z. 572-583). Durch die Beobachtung des Verhaltens zweier anderer Mütter, deren Kinder in dieselbe Schulklasse gehen wie ihre Tochter, kann Frau E für sich zur Reflexion ihrer Lebensentscheidungen nutzen. Sie schildert, dass zwischen den Frauen ein Vertrauensverhältnis bestand, sie sei mit beiden „sehr eng“ in Kontakt gewesen. Die beiden Frauen befinden sich scheinbar in einer ähnlich krisenhaften Lebenssituation („kriselt`s ... ständig“, „Beziehung zerbrochen“) wie Frau E, da sie alleinverantwortlich für ihre Kinder sorgen und mit Partnerschaftsproblemen zu kämpfen haben. Durch den Vergleich mit der eigenen Lebenssituation wird hier ein gemeinsamer biografischer Deutungsraum/Erfahrungsraum für die drei Frauen beschrieben. Durch den kommunikativen Austausch mit beiden

Frauen schafft Frau E eine Reflexion über ihr eigenes Handeln und eine Veränderung ihrer Deutungsmuster. Sie konstruiert die Frauen für sich als orientierungsgebendes Vorbild („wenn die das schafft, schaff ich das auch“). Durch die biografische Entscheidung der anderen lässt sie sich zur Handlung inspirieren, was schließlich in einer für sie gravierenden Lebensentscheidung, nämlich der Trennung von ihrem Ehemann, mündet. Die Trennungshandlung erlebt Frau E als Erleichterung, da sie vorher „fünf Jahre lang überlegt“ hat und erst durch das Beobachtungslernen für sich einen Entwicklungsprozess anstoßen kann.

In diesen Aussagen zu den biografischen Lernprozessen, die sich auf soziale Kontexte beziehen, zeigt sich, dass die Frauen reflektiert und differenziert über die eigenen Lernerfahrungen und -gewohnheiten berichten. Durch den Austausch mit anderen über die eigenen Erfahrungen findet bei den Müttern eine Art Standortbestimmung statt. Dies bewirkt eine Verdeutlichung und Rückmeldung der eigenen Lernaktivitäten und trägt tendenziell dazu bei, den Lerntransfer zu aktivieren. Die aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten scheint den Transferprozess positiv zu unterstützen.

Zusammenfassend wird in der Deutung von Lernprozessen in sozialen Kontexten der befragten Alleinerziehenden deutlich, dass das Lernen von anderen Personen eine wichtige Rolle spielt. Die Auseinandersetzung mit dem Anderen wird genutzt, um die eigene Situation zu reflektieren und Lernprozesse über das eigene Handeln anzustoßen. Damit verbunden ist für die Mütter die Möglichkeit eines Perspektivwechsels, der Lernprozesse für sie begünstigt.

Neben der Bewusstwerdung von Lernprozessen durch Beziehungssinteraktion mit der sozialen Umwelt spielen auch der biografische soziale Rahmen im Sinne von sozialen Prägungen eine entscheidende Rolle.

Soziale Prägungen

Das soziale Umfeld kann die Vorstellungen und Deutungsmuster zum Lernen entscheidend prägend.

Bei Frau E war dies in Bezug auf Umgang mit finanziellen Ressourcen der Fall. Sie erzählt, wie ihr als Mädchen durch ihre Eltern bestimmte Vorstellungen von Bildungswegen und Schularten vermittelt wurden. *„Ich mein, ich bin ja auch anders aufgewachsen. Meine Eltern hatten nie so viel Geld, dass wir jetzt immerzu leben konnten, wie wir gewollt haben. Wir sind jedes Jahr in Urlaub gefahren, ok. Aber die haben mir auch viel ermöglicht. Aber sie haben auch irgendwo immer gesagt "da sind Grenzen und das ist einfach nicht drin!" und "Du musst lernen, mit Geld umzugehen". Und das ist eben das, wo ich´s mit dem Gymnasium wieder hab. Das sind meistens Familien, die mehr Geld haben. Und dann fehlt das! Da fehlt dann der Bezug dazu, zu arbeiten, zu wissen, was bedeutet es, Geld zu verdienen. Was bedeutet es, Geld auszugeben“* (Frau E, Z. 790-797). Frau E grenzt sich zunächst deutlich von dem sozialen Milieu ihres ehemaligen Partners ab. Sie sei mit anderen Einflüssen „ja auch

ganz anders aufgewachsen“ und beschreibt bei sich einen differenten sozialgeschichtlichen Rahmen. Besonders sichtbar ist der Unterschied im Umgang mit finanziellen Mitteln. Sie erlebt die finanziellen Möglichkeiten ihrer Eltern einerseits als ausreichend („haben mir viel ermöglicht“) aber auch als begrenzt („das ist einfach nicht drin“). Dieses Deutungsmuster erlebt sie als sinnvoll und verbindet es mit der Fähigkeit, durch die Begrenzung der Ressourcen mit diesen auch umgehen zu können. Familien mit finanziell größerem Spielraum schreibt sie gleichzeitig einem höheren Bildungsstand zu („das sind meistens Familien, die mehr Geld haben“). Diese würden nach Ansicht von Frau E ihre Kinder dementsprechend eher auf ein „Gymnasium“ schicken, was sie jedoch als negativ erachtet. Sie sieht die Wahl der Schulform in Relation der in der Familie zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen. Dabei unterstellt sie diesen Familien einen fehlenden Bezug zum Umgang mit Geld und einer Art Weltfremdheit („Da fehlt der Bezug dazu, zu arbeiten“), was sie als sehr kritisch empfindet. Der Besuch des Gymnasiums stellt somit für Frau E nicht nur einen Wechsel der Schulform ihrer Kinder dar, sondern einen Übertritt in ein anderes soziales Milieu, von dem sie sich schon bewusst abgegrenzt hat. Somit könnte man sagen, ihr eigenes Deutungsmuster stellt in Bezug auf formale Bildung bzw. Weiterqualifikation für sie selbst und ihre Kinder eine Barriere dar.

Im Gegensatz dazu grenzt sich Frau F ganz bewusst vom Einfluss ihrer Herkunftsfamilie bezüglich ihres Bildungsweges ab. *„Ja, also mein Vater hat eigentlich Zimmermann gelernt und hat dann bei X gearbeitet und ist dann jetzt Gabelstaplerfahrer. Die arbeiten beide noch, meine Eltern. Also, es liegt einfach viel am Umfeld. Wobei ich denke, wenn ich damals den Weg wirklich gegangen wäre, den meine Eltern sich für mich gedacht hätten... (...) Es wäre halt normal gewesen, ich gehe wie meine Schwester auf die Mittelschule oder Realschule. So und das war halt so der normale Weg so. Das war halt in unserer Familie so... normal, hat halt jeder gemacht, so. Und... ja... ich denke aber... ja, zum Beispiel habe ich auch angefangen in der Grundschule Gitarre zu spielen. Vielleicht hat mich das auch bissel beeinflusst, in die Richtung. Wir waren damals... bei uns in der Nähe, da ist ein Schloss, und da war halt die Schule drin. Und wir waren da immer zu dem Fest gewesen. Und ich hab das eigentlich nie so in Verbindung mit Schule gebracht. Und irgendwann hab ich mir aber gesagt, na wenn das eine Schule ist, dann will ich da hin. Und ich wollte dann halt irgendwo einen anderen Weg gehen als meine Schwester. (...) durch meinen Freund, also jetzt Ex-Freund, also der Papa vom Kleinen. Der hat halt auch ein anderes Umfeld gehabt, wo das Bildungsniveau einfach höher war. Und von daher... hat mich das vielleicht auch angetrieben, weil da auch viele... da haben welche ihren Doktor gemacht und andere haben halt auch Pädagogik studiert und soziale Arbeit und ähm, des denke ich mal, hat mich dann auch in der Situation, ich war alleinerziehend, ich wollte ähm, halt entweder eine Ausbildung machen oder studieren, und dass ich vielleicht dann auch gesagt hab, ich studier, weil... Meine beste Freundin studiert halt auch Germanistik. Und, ich denk das kommt durch*

das Umfeld auch viel, dass man da immer höher strebt“ (Frau F, Z. 184-224). Frau F reflektiert aus der Metaperspektive heraus das Milieu ihrer Herkunftsfamilie und sieht darin einen entscheidenden Einfluss auf die eigenen Denk- und Handlungsmuster („liegt einfach viel am Umfeld“), die Bildungsentscheidungen bedingen. Im Interview wird deutlich, dass sie ihre Eltern dem (traditionellen) Arbeitermilieu zuordnet. Sie legt dar, dass ihr Bildungsweg durch die Vorstellungen ihrer Familie schon vorgezeichnet gewesen wäre. Im Sinne ihrer Eltern „wäre (es) halt normal gewesen“, wenn sie wie ihre ältere Schwester einen mittleren Schulabschluss erlangt hätte. Dies lehnt sie jedoch für sich ab, da sie durch das Hobby Gitarre spielen „beeinflusst“ wird, eine höhere Schulform zu besuchen. Sie erzählt, wie sehr sie das Aussehen des Gymnasiums, welches in einem Schlossgebäude untergebracht ist, reizt („wenn das eine Schule ist, dann will ich da hin“). Sie beschreibt darüber hinaus, dass sie sich bewusst vom Bildungsweg ihrer älteren Schwester abgrenzen will und daher keine praktische Ausbildung anstrebt. Die Beziehung zu dem Vater des gemeinsamen Kindes stellt aus ihrer Sicht einen weiteren Einflussfaktor, ein Studium aufzunehmen. Durch das Umfeld ihres ehemaligen Partners, „wo das Bildungsniveau einfach höher war“, und ihre beste Freundin, die Germanistik studiert, fühlt sie sich „angetrieben“, ebenfalls nach höherer Bildung zu streben. Frau F betont noch einmal, dass „das (...) durch das Umfeld auch viel (kommt), dass man da immer höher strebt“. Dabei meint sie jedoch nicht ihr Herkunftsmilieu, sondern das soziale Umfeld, in dem sie sich aktuell bewegt. Sie hat sich also ganz bewusst von den traditionellen Bildungsaspirationen ihrer Familie abgegrenzt. Damit kann man sagen, dass der soziale Einfluss die Bildungsentscheidungen der Frauen fördernd oder hemmend sein kann. Im Fall Frau F, die sich bewusst gegen ihren sozial vorgezeichneten Bildungsweg entschieden hat, ist die Reflexion aus einer Metaperspektive maßgebend.

Zusammenfassung

In der Kategorie zu unterschiedlichen Arten und Formen des Lernens wird eine deutliche Betonung auf das Lernen als persönliche Entwicklung sichtbar.

Lernen bedeutet für die Frauen zunächst nicht die Aneignung von spezifischem Wissen, sondern das alltägliche Lernen im Lebensverlauf, das in eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit mündet.

Für die Frauen ist dieses Lernen nicht von vorneherein bewusst, sondern wird erst in der Retrospektive sichtbar. In der Darstellung der Unterkategorie zu intentionalem Lernen als Wissenserwerb als weitere Lernform zeigt sich eine Aufteilung in formale und non-formale Lernsettings. Dabei ergibt sich eine deutliche Präferenz auf non-formales Lernen.

Das formale Lernen findet fast nur im Berufsleben statt und erhält von den Frauen eine negative Zuschreibung, weil es als unfreiwillig erlebt wird und zu

den Lerninhalten kaum ein lebensweltlicher Bezug hergestellt werden kann. Zudem empfinden die Frauen die Organisation der Teilnahme an einer formalen Weiterbildung als zusätzliche Belastung zum durchgeplanten Alltag.

Das non-formale Lernen hingegen richtet sich nach den Interessen der Frauen und wird damit als sinnhaft erlebt und positiv konnotiert.

Die dritte Lernart ist das soziale Lernen, das in drei Ausprägungen stattfindet: Lernen von den eigenen Kindern, Lernen von anderen Personen und die soziale Prägung, die diese Lernform beeinflusst. Das soziale Lernen findet beiläufig und unbewusst statt und wird erst in der Reflexion darüber sichtbar. Gelernt wird neben der Beobachtung von Strategien und Handlungsweisen anderer auch durch einen Perspektivenwechsel, beispielsweise im Austausch mit den eigenen Kindern. Das soziale Lernen wird außerdem durch soziale Prägung beeinflusst.

4.4.2. Lernanlässe

Neben den verschiedenen Arten zu Lernen (siehe 4.4.1.), wird in den Interviews sichtbar, dass Frauen unterschiedliche Anlässe im biografischen Verlauf beschreiben, die zu einem Lernprozess führen.

Bestimmte biografische Situationen und Phasen dienen als Lernanlässe. Vor allem Krisen und Irritationen scheinen dabei relevant zu sein. Von den Frauen werden verschiedene biografische Phasen und Ereignisse genannt, wie das Alleinerziehen (4.4.2.1.), erlebte Krisen (4.4.2.2.), aber auch berufliche Herausforderungen (4.4.2.3.), die bewältigt wurden, zählen zu den zentralen Lernanlässen.

Die Aussagen der Alleinerziehenden lassen sich dahingehend unterscheiden, ob dieser Lernanlass explizit biografisch reflektiert wird oder nicht.

Die Reflexion der Lernanlässe spielt eine entscheidende Rolle.

4.4.2.1. Alleinerziehen

Die biografisch herausfordernde Situation des Alleinerziehens (siehe 4.2.) wird von den Frauen explizit als zentraler Lernanlass genannt, der spezifische Themen und Kompetenzerwerbe bedingt. So wird übereinstimmend der Erwerb der Fähigkeit zur Organisation genannt. Für die Frauen ist eindeutig, dass „(m)an lernt, zu organisieren“. (Frau E, Z. 530). Diese Feststellung wird sowohl von berufstätigen als auch von arbeitslosen Müttern im Sample getroffen. Jedoch gibt es Unterschiede bei der Reflexion dieser Fähigkeit: einige Frauen können präzise benennen, wo und wie genau sie die Organisationsfähigkeit erworben haben. Andere, vor allem die arbeitslosen Mütter, sind weniger in der Lage, die Lernprozesse genauer so beschreiben.

Die arbeitslose Frau M generalisiert ihre Lernerfahrungen über die gesamte Lebenslänge und -breite, indem sie für sich feststellt, dass „(m)an jeden Tag (lernt)“ (Frau M, Z. 765). Was genau sie dabei für sich als Lernprozess interpretiert, wird von ihr nicht weiter ausdifferenziert.

Alle Mütter beschreiben den Erwerb der Organisationsfähigkeit aufgrund des Alleinerziehens als unwillkürlich und unvermeidlich. Die Neuorganisation der Lebensphase stellte die Frauen vor unterschiedliche Herausforderungen, die sie zu bewältigen hatten. Vor allem die Umstellung, alleinige Verantwortung tragen zu müssen, wird als Auslöser eines Umlernens beschrieben. Frau E, die sich von ihrem Mann getrennt hat und ihre beiden Kinder allein erzieht, bemerkt schon während ihrer Ehe, dass sie sich auf ihren Partner nicht verlassen kann und die alleinige Verantwortung für finanzielle Angelegenheiten und Kindererziehung tragen muss. *„Wo hab ich was gelernt? Ich weiß nicht, ich glaube ein Stück weit... ähm... wie ich dann die Kinder gehabt habe und gemerkt habe, ich bin alleine. Da hat man dann gelernt, damit umzugehen, eben allein für sich... äh...wie sagt man da? Also Verantwortung zu übernehmen, auf jeden Fall mit den Kindern. Dass man eben alleine was machen muss und eben immer für jemanden da sein muss. Weil, man ist ja immer alleine. Und das..., ich weiß nicht, wie ich sagen soll, das ist ganz komisch... Weil ich mich auf meinen Mann ja nie verlassen konnte. Ich musste da auch für mich lernen, alleine damit umzugehen, die Kinder groß zu ziehen, ähm... alles zu managen, dass das läuft, dass immer genug zu essen da ist, dass das Geld irgendwo nicht einfach so rauf fliegt. Und, das sind so die Sachen, die ich halt dann da mitgenommen habe und dass ich halt und dass ich halt eben arbeiten muss, um weiter zu kommen. Und das..., ja, deswegen habe ich ja dann auch wieder das Arbeiten angefangen, wie er zwei ein halb war. Weil ich einfach gemerkt habe, das wird so nichts und ähm... Ich weiß nicht, ich hab' vielleicht auch gelernt, das Geld zusammen zu halten. Und, die Verantwortung“* (Frau E, Z. 388-402). Der entscheidende Anlass ist für Frau E die Geburt der gemeinsamen Kinder: Dies markiert für sie einen Wendepunkt.

Für sie ergibt sich damit eine Herausforderung im Lebenslauf, denn sie stellt dadurch fest, dass sie „immer alleine“ ist und deshalb „Verantwortung übernehmen“ muss. Sie erkennt ein Handlungsproblem darin, dass ihre bisherige Strategie – sich anfallende Aufgaben und Verantwortlichkeiten partnerschaftlich mit ihrem Mann zu teilen – nicht mehr funktioniert. Da ihr Mann ihr keine Hilfe ist und sie sich auf ihn „nie verlassen konnte“ sieht sie sich gezwungen, für sich zu „lernen, alleine damit umzugehen“ und somit neue Handlungs- und Deutungsmuster zu erwerben. Sie ist in der Lage, die Lernergebnisse für sich zu definieren: Durch den Erwerb von Organisationsfähigkeit und Planungskompetenz („alles zu managen, dass das läuft“) schafft sie es, die als schwierig empfundene Situation zu meistern. Außerdem erwähnt sie das Erlernen finanzieller Kompetenz („gelernt, das Geld zusammen zu halten“) und Eigenverantwortlichkeit („dass ich arbeiten muss, um weiter zu kommen“) als Ergebnis des Alleinerziehens. Für Frau E erscheint das Alleinerziehen als Anlass, der Lernen aus einem Druck heraus erzeugt („musste da auch für mich lernen“). Der Druck entsteht dadurch, dass sie ihre und die Existenz ihrer Kinder („genug zu essen“) bedroht sieht.

Im Kontrast dazu sieht Frau B beschreibt den Umstand, ein Kind allein zu erziehen für sich zwar auch explizit als einen Lernanlass, jedoch nicht aus einem bestimmten Zwang heraus, sondern eher als beiläufiges Erwerben von sozialen Fähigkeiten. Sie sei durch das Alleinerziehen *„mit sehr vielen Menschen in Kontakt gekommen (Frau B, Z. 959-960)* und durch den vermehrten Kontakt zu anderen hätte sie wiederum *„auch viel gelernt, mit Menschen umzugehen“ (Frau B, Z. 960-961)*. Sie verknüpft die Tatsache, durch ihr Kind vermehrten sozialen Kontakt zu haben, mit dem Erlernen von Sozialkompetenz.

Auch Frau B erkennt im Alleinerziehen den auslösenden Grund, Organisationsfähigkeit zu lernen. Sie sieht darin außerdem die Möglichkeit der unmittelbaren Übertragbarkeit auf ihr Berufsleben. *„Würd ich zum Beispiel auch sagen, dass das was ist, was ne Alleinerziehende im Beruf auch übertragen kann. Organisation. Also, Management. Weniger jetzt Tätigkeiten im Sinne von Zahlen eingeben oder so. Aber das ist was, das machst du halt als Alleinerziehende. Das machste eh als Mutter schon, ob du jetzt alleinerziehend bist oder net. Aber da machst es halt noch viel krasser, dass du wirklich planst halt, musst du. Weil, anders funktioniert ´s nicht. Ist zwar scheiße, weil wenn mal was außer Plan läuft hebt dich das wieder aus der Bahn. Aber das ist was, das kann ich eigentlich für meine Arbeit relativ gut umsetzen, grad, wenn mal Stress ist. Weil, du hast dann ziemlich schnell raus, hier, das und das und das ist Priorität. Das ordnest du dann an nach dem Sinnvollsten, wie du `s dann abarbeitest. Und das bringt mir dann relativ viel eigentlich, dass ich das wirklich privat wie im Beruf auch gut kann“ (Frau B, Z. 866-877)*. Sie benennt – genauso wie Frau E – explizit ihre Fähigkeiten („Organisation“, „Management“) und nutzt diese für sich auch „im Beruf“.

Darüber hinaus wird deutlich, dass sie Müttern generell eine Managementkompetenz unterstellt („das machste eh als Mutter schon“), welche sich aus deren Familienarbeit ergibt. Sie sieht bei Alleinerziehende die Aneignung dieser Kompetenzen jedoch nicht als freiwillige Lernleistung, sondern als zwingendermaßen und existenziell notwendig („musst du“), weil der Alltag ihrer Ansicht nach ohne strikte Planung nicht funktionieren kann („anders funktioniert ´s nicht“). Frau B erkennt diese Fähigkeit nicht nur bei sich selbst, sondern ist auch in der Lage, kritisch darüber zu reflektieren. Als nachteilig empfindet sie dabei die Planungsgebundenheit, weshalb eine flexible Reaktion auf unvorhergesehene Ereignisse schwer möglich ist. Für den Fall, dass der Plan nicht genau verfolgt werden kann, fühlt sie sich handlungsunfähig („hebt dich (...) aus der Bahn“). Ihre während der Familienarbeit erworbenen Managementfähigkeiten sieht sie als direkt auf ihr Berufsleben übertragbar. Sie schafft es dadurch, Prioritäten zu setzen und in herausfordernden Situationen den Überblick zu bewahren. Diesen positiven Effekt auf ihre beiden Lebensbereiche („privat wie im Beruf“) stellt sie besonders heraus („das bringt mir relativ viel“). Bei der Aneignung dieser Kompetenz sehen die

Frauen für sich – im Gegensatz zu anderen erlernten Fähigkeiten keine Wahlmöglichkeit, das Lernen erfolgt quasi zwangsläufig, was im Erwerb von Organisationsfähigkeit mündet. Sie sehen das Lernen als unvermeidliche Reaktion auf die Anpassung der neuen Lebenssituation.

Eine Veränderung der Lebensroutine wird bei einigen Frauen nicht (nur) durch das Alleinerziehen, sondern durch eine krisenhafte Erfahrung ausgelöst.

4.4.2.2. Krisenerfahrungen

Das Alleinerziehen verändert die Lebensroutine der Frauen. Bei einigen Müttern wird der Beginn dieser Phase als besonders negativ erlebt, da die die Trennung vom Vater der Kinder eine Krise darstellt. Die damit einhergehenden Erlebnisse können Auslöser für Lernprozesse sein, welche die Frauen dann rückblickend bei sich feststellen.

In erster Linie markiert die durch die Trennung erlebte Krise einen Lernanlass im Leben von Frau H. Sie bemerkt bei sich einen veränderten Umgang mit ihren Mitmenschen und auch mit ihrem eigenen Selbst: *„Aber das hab’ ich auch echt gelernt, mich da selber raus zu nehmen. Vor der Trennung hab’ ich gedacht, ich muss eher den Ansprüchen von anderen gerecht werden. Jetzt seh ich das schon ein wenig anders, ich bin... gelassener geworden. Also, ich seh das alles eher mit Abstand. Hilft mir auch bei der Arbeit, wenn sich Kunden sinnlos aufregen. Früher hab’ ich mich da so mitziehen lassen von den Launen anderer. Das musste ich aber auch erst lernen“* (Frau H, Z. 274-279). Sie beschreibt ihre neu gewonnene bzw. erlernte Fähigkeit des Sich-Abgrenzen-Könnens, im Sinne einer Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst. Im Gegensatz zu vorher sei sie nun in der Lage, sich von „den Ansprüchen anderer“ zu distanzieren.

Durch die Veränderung der eigenen Perspektivität („seh ich das schon ein wenig anders“) verweist Frau H außerdem auf eine Veränderung in ihrer Verhaltensweise. Sie ist „gelassener geworden“ und lässt sich nicht mehr so stark von außen beeinflussen. Dabei ist sie außerdem in der Lage, die neu erlernte Fähigkeit des Abgrenzen-Könnens auf ihr Berufsleben zu übertragen. Kunden, die sich ihrer Ansicht nach „sinnlos“ aufregen, kann sie nun mit Gleichmut begegnen und damit ihre vorhandenen Ressourcen schonen. Die Trennung wird von Frau H also explizit als auslösender Faktor markiert („vor der Trennung“), der letztendlich zum Lernprozess geführt hat.

Ähnlich wie Frau H erfährt auch Frau B die aus der Trennung resultierende Krisenerfahrung als äußeren Anstoß zur Änderung ihrer eigenen Perspektive. *„Also, es hat halt auch alles, was mir passiert, im kleinen und im großen Rahmen Einfluss auf mich. Diese Trennung jetzt zum Beispiel, hat irgendwie mein komplettes Weltbild, Mannbild, Familienbild, erschüttert. Das war halt so, ich hatte da so Grundfeste, ich war da altmodisch, Familie und... Ich habe halt lernen müssen, dass es nicht so ist, auch wenn ich ’s gewollt hab. Und ich hab’ eigentlich am Anfang lang dran festgehalten, weil*

das will man ja eigentlich nicht wahrhaben dann und... aber das musst ich halt lernen, dass es halt nicht so ist und scheinbar nicht den einen für einen gibt und... ja. Also die Trennung war definitiv 'ne Lernsituation“ (Frau B, Z.970-977). Frau B beschreibt die Trennung als gravierenden Einschnitt und Irritation in ihrer Biografie, der ihre Sicht auf Geschlechterrollen und ihre Vorstellung von Familie völlig zerstört („erschüttert“). Sie stellt fest, dass ihr subjektives Deutungsschema von Familie („komplettes Weltbild“) nicht mehr funktioniert und sie daher neue Schemata erlernen muss. Das Lernen geschieht bei ihr nicht unwillkürlich, sondern erst durch die aktive Überwindung ihres inneren Widerstands („am Anfang lang dran festgehalten“, „musst ich halt lernen“). Durch die mehrmalige Verwendung der Partikel „halt“, betont Frau B noch einmal die Unausweichlichkeit der Veränderung ihres Familienbilds und ihres Lernprozesses. Die Trennung wird hier ausdrücklich als „Lernsituation“ beschrieben, was damit als Auslöser für den Lernprozess gesehen werden kann.

Nicht immer ist jedoch die Trennungserfahrung vom Partner als Krisensituation ausschlaggebend für einen Lernprozess. Auch gesundheitliche Krisen werden von einzelnen befragten Frauen zum Lernanlass genommen.

Beispielsweise beschreibt Frau D eine schmerzhafteste Muskelerkrankung, die sich als psychosomatisch herausstellt, als Lernanlass in ihrer Biografie: *„Und was ich dann da draus [Schmerzerkrankung, S.B.] gelernt hab, ist, dass ich noch mehr unterscheide zwischen Dingen, die ich machen muss, wo ich einfach nicht drum rum komm, weil's halt für die Kinder notwendig ist oder auch für mich. Und auch zwischen Dingen, die ich für gewisse Menschen machen soll“ (Frau D, Z. 1115-1117).*

Frau D deutet das Erlebnis ihrer schmerzhaften Erkrankung als Initiator eines Lernprozesses („was ich da draus gelernt hab“), wobei sie ihre eigene Haltung anderen Menschen gegenüber nach der Krankheit reflektiert. Dabei wird das Ziehen von Grenzen in Richtung einer aufmerksameren Selbstsorge von ihr explizit als Lernergebnis beschrieben.

Nicht immer sind persönliche Krisen Auslöser für Lernprozesse. Die berufstätigen Mütter sehen im Arbeitskontext verschiedene Anlässe, für sich zu lernen.

4.4.2.3. Berufliche Herausforderungen als Lernanlass

Die befragten Frauen beschreiben im empirischen Material zudem das neben der biografischen Situation des Alleinerziehens und Krisenerfahrungen auch berufliche Herausforderungen Anlässe für Lernprozesse darstellen.

Ein klares Fazit ihres Lernprozesses während der Biografie zieht beispielsweise Frau E. Sie beurteilt ihre Ausbildung bei der Polizei als auslösendes Ereignis, das einen erheblichen Lernprozess zur Folge hat: *„Ich hab' gelernt, den Mund aufzumachen. Ich war vorher so ein Mäuschen. Und, Bundespolizei war ja früher 100 Prozent Männer. Dann irgendwann sind ein paar Frauen eingeschwenkt. Und wie wir Angestellten dazu gekommen sind nach unserer sechs Wochen-Ausbildung, wir waren*

halbe-halbe, halb Mädchen halb Jungs und sind da auf der Dienststelle eingeschlagen, da waren zwei Frauen. Und wir sind dann so mit zehn Frauen noch mit rein geknallt. Und, am Anfang war ´s schwer, weil nur Männer da waren. Mit der Zeit pfriemelt man sich da rein. Und ich hab´ halt echt gelernt, durch die Polizei meinen Mund aufzumachen und zu sagen, was ich will“ (Frau E, Z. 929-927). Frau E sieht sich während ihrer Ausbildungsphase mit der Herausforderung konfrontiert, sich in einer vornehmlich männlich besetzten Domäne zu behaupten. Sie empfindet diese Situation anfänglich als „schwer, weil nur Männer da waren“. Zu Beginn der Ausbildung sieht sie sich zunächst als „Mäuschen“, als zurückhaltende Person, die Schwierigkeiten hat, eigene Bedürfnisse zu formulieren oder Forderungen zu stellen. Um sich ihren Kollegen gegenüber durchsetzen zu können, hat sie „gelernt, den Mund aufzumachen“. Das kann durchaus als defensiver Lerngrund gesehen werden. Sie ändert ihre Strategie und lernt sich in der neuen Situation anzupassen („mit der Zeit pfriemelt man sich da rein“). Das Ergebnis dieser Anpassungsleistung empfindet sie als positiv und lohnend für sich.

Frau A beschreibt, dass sie sowohl ihren beruflichen Erfahrungsraum nutzt, um zu lernen: *„Mei, von der Arbeit ist es einfach, ja, neue Sachen wie zum Beispiel Computersystem oder... wie zum Beispiel, wenn ich mich beworben hab, dass ich mich einfach da wieder zu Recht find. Das ist für mich dann das Lernen. Dass man einfach wieder Fuß fasst, in der, in dem Bereich. Und fürs Leben ist das Lernen einfach... macht man fast jeden Tag, neue Situationen, viele Sachen meistern. Ja, auch selbstbewusster werden, find ich, gehört dazu (nickt)... ja... ja... man muss halt auch viel Kraft aufbringen, teilweise, um Neues zu lernen“ (Frau A, Z. 435-441).*

Im beruflichen Kontext eignet sie sich spezifisches Wissen, z.B. PC-Kenntnisse („Computersystem“) an, um in diesem Bereich neue Herausforderungen bewältigen („wieder zu Recht find“) und sich stabilisieren („Fuß fasst“) zu können. Nicht nur Fachwissen zählt bei ihr zu relevanten Lernerfahrungen, sondern auch die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im täglichen Leben. In diesem Beispiel wird sichtbar, dass nicht immer nur ein einzelner Auslöser von den Frauen zum Lernen genutzt wird, sondern auch mehrere Lebensbereiche als Erfahrungsraum wahrgenommen werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lernanlässe innerhalb der Biografien sehr unterschiedlich sein können. Sowohl als krisenhaft empfundene Erlebnisse, wie Trennung und Krankheiten, als auch ganze Lebensphasen, wie das Alleinerziehen an sich werden als Lernanlass genutzt. Auffällig ist dabei, dass nur dann ein Lerntransfer stattfindet, wenn der Lernprozess bezeichnet werden kann. Auffallend ist außerdem, dass einige Frauen nicht über ihre Lernanlässe innerhalb ihrer Biografie berichten, sondern diese außerdem auch noch explizit reflektieren.

4.4.2.4. Zur Bedeutung der Reflexion von Lernanlässen

Wie im vorherigen Kapitel festgestellt, werden bestimmte biografische Ereignisse als Auslöser für Lernprozesse beschrieben. Einige Frauen bleiben jedoch nicht bei der Reflexion über den Lerninhalt und den Lernprozess, sondern schildern auf einer metaperspektivischen Ebene, welche lernförderlichen und –hinderlichen Faktoren dabei eine Rolle spielen. Diese (Selbst-)Reflexion findet jedoch nicht bei allen Frauen in expliziter Form statt.

Bei der Bedeutung der Reflexion handelt es sich somit um eine zu den Kategorien quer liegende Unterscheidungslinie, die im Folgenden expliziter herausgearbeitet wird. Dazu werden einzelne Passagen, in den diese Reflexionsperspektive, besonders sichtbar wird, tiefergehend interpretiert.

Eine reflektierte Analyse über den eigenen Lernprozess liefert beispielsweise Frau D. Sie schätzt im Interview ihr eigenes Lernvorgehen im biografischen Verlauf folgendermaßen ein: *„Manchmal erlebt man Dinge, aus denen man etwas lernen kann. Manche tun´s, manche tun´s nicht. Manche beklagen die Situation, aber sehen nicht den Kern dessen, was ihnen da passiert ist. Und ich versuche, außen rum die Gründe zu erforschen. Ob ich da immer richtig liege, weiß ich nicht. Also manchmal bildet man sich ja auch irgendwas ein. Manchmal schätzt man jemanden falsch ein oder die Situation. Aber trotzdem versuch ich, aus Situationen was zu lernen und ähm... Es ist jetzt, wie jetzt auch mit der Erkrankung, die ich habe... ich weiß nicht, wann der Moment da war. Aber selbst aus solchen Situationen ziehe ich was Positives“* (Frau D, Z. 1091-1099). Durch die Verwendung des Indefinitpronomens „man“ weist Frau D darauf hin, dass es üblich und allgemein möglich sei, aus biografischen Erlebnissen etwas lernen zu können („erlebt man Dinge, aus denen man etwas lernen kann“). Sie schränkt in der Folge jedoch gleich ihre Aussage ein, indem sie beschreibt, dass nur „manche“ Personen dies auch tun würden. Im weiteren Verlauf wechselt sie dann von der verallgemeinernden Perspektive („man“) auf eine persönliche („und ich“), wobei sie selbstkritisch beschreibt, wie sie mit herausfordernden Erlebnissen umgeht. Dabei beansprucht sie nicht die absolute Gültigkeit ihrer Gedanken, sondern ist sich bewusst darüber, dass ihre Gedanken subjektiv sind („manchmal schätzt man jemanden falsch ein“). Trotz der Gefahr, Fehler zu begehen („aber trotzdem“), nimmt sie die Lernanstrengung auf sich („versuch ich“). Hier zeigt sich, dass der Lernprozess nicht passiv von Statten geht, sondern dass ein aktiver Versuch vorausgehen muss bzw. eine eigene Leistung nötig ist. Beispielhaft nennt sie ihre Erkrankung, die eigentlich negativ konnotiert, von Frau D zu etwas Positiven gekehrt werden kann. Die Tatsache, dass sie sich während des Lernprozesses auch die Möglichkeit einräumt, Fehler begehen zu dürfen, und ihre Lernleistungen selbst einschätzen kann, lassen darauf schließen, dass sie Lernprozesse als Folge biografischer Erfahrungen für sich bereits reflektiert hat. Sie ist in der Lage, ihre Schwächen zu erkennen und selbstkritisch zu agieren.

Auffällig ist, dass Frau D sowohl dem Lernen als auch dem Nicht-Lernen aus biografischen Situationen einen Wert beimisst. Das Nicht-Lernen führt ihrer Ansicht nach zu negativen Resultaten („beklagen“), während das Lernen etwas „Positives“ zur Folge hat. Für Frau D ist damit die Weiterentwicklung bzw. Veränderung ihrer Deutungsmuster etwas Lohnenswertes.

Die Selbstreflexion erstreckt sich nicht nur auf Lernhandlungen, sondern auch generell über biografische Entwicklungen und das eigene Selbstbild. Frau F sieht sich durch ihr Studium eher dazu geneigt, Dingen auf den Grund zu gehen. *„Und ich versuche immer alles zu erklären und... ja, ich studier halt auch Pädagogik (lacht). Das Studium hilft mir da auch. Zum einen hab' ich das Reflektieren und ähm... Ja, also ich kann jetzt nichts Konkretes sagen... ähm... aber vielleicht auch dieses... Na, wie soll ich sagen, diese ganzen Theorien und die Studien die man so miterlebt hat. Ich denk schon, dass das einen Einfluss hat. Weil man da einfach anders reflektiert auch und stärker, würd ich sagen. Ja, ich denk schon, dass man da einfach viel mitnimmt. Also vielleicht gerade, wenn man alleine ist. Ähm... weil man da dann auch mehr Zeit hat, sich damit auseinander zu setzen, auch“* (Frau F, Z. 363-370). Für Frau F hat die Reflexion ihrer Erfahrungen an die theoretischen Inhalte, die sie während des Studiums kennenlernt, einen „Einfluss“ auf ihre eigene Biografie. Für Frau F scheint die reflexive Auseinandersetzung der „Theorien und Studium“ mit ihrem eigenen Denk- und Handlungsmustern eine große Rolle zu spielen, da sie die Inhalte nicht nur erlernt, sondern verinnerlicht („miterlebt“) hat. Ihre Fähigkeit zur Reflexion schätzt sie anderen gegenüber als „stärker“ ein und empfindet dies als bereichernd für sich selbst („viel mitnimmt“).

Die Tatsache, dass sie „alleine ist“ und für den Kontemplationsprozess „mehr Zeit hat“ als andere Mütter erwähnt sie als entscheidende Faktoren, welche ihre Reflexionskompetenz beeinflussen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Fähigkeit, über Lernanlässe reflektieren zu können, entscheidend für das Lernen aus Erfahrungen ist. Das Lernen findet bei den Frauen erst durch die Reflexion, bzw. die Bewusstmachung darüber statt. Damit liegt die Dimension Reflexion quer zu allen Kategorien des Lernens.

4.4.3. Zwischenfazit

Die Beschreibung der Lernprozesse und Bildungserfahrungen der alleinerziehenden Frauen lassen sich im Material den Kategorien Lernformen und Lernanlässe zuordnen.

Hinsichtlich der Lernformen wird deutlich, dass Lernen wird von den Frauen zum einen sehr deutlich aus der Retrospektive als persönlicher Entwicklungsprozess beschrieben wird. Es handelt sich damit um einen nicht zielgerichteten biografischen Entwicklungsprozess, der erst im Nachhinein als Lernprozess reflektiert und interpretiert wird.

Zum zweiten zeigt sich im Material, dass die befragten Mütter auch intentionale Lernprozesse beschreiben. Im beruflichen Kontext werden formale Lernsettings genutzt, während in biografischen Kontexten non-formale und informelle Lernsettings genutzt werden. Dabei zeigt sich eine negative und defensive Konnotation von formalen Lernformaten, während non-formalen und informellen Lernformaten positiv besetzt erscheinen. Als dritte Lernform lassen sich im Datenmaterial sozial situierte Lernprozesse kategorisieren. Hier handelt es sich um beiläufige Lernformen im Alltag der Frauen, bei den durch die Beobachtung und Auseinandersetzung mit anderen Personen gelernt wird.

Als zweite Oberkategorie wurden in diesem Kapitel Lernanlässe dargestellt. Dabei werden die biografische Situation des Alleinerziehens, biografische Krisensituationen oder berufliche Anforderungen von den befragten Frauen als Anlass für Lernen gesehen. Allen Lernanlässen ist jedoch gemein, dass es sich dabei um Herausforderungen für die Mütter handelt, die sie über Lernprozesse bewältigen können. Dabei spielt allerdings die Fähigkeit, Lernanlässe als solche zu reflektieren und anzuerkennen eine zentrale Rolle. Erst durch die Reflexion eines Lernanlasses als Lernanlass wird ein Prozess ermöglicht. Sie beschreiben, dass sie diese bewältigen und dann im Nachhinein ein Lernergebnis bei sich feststellen. Lernen kann dabei sowohl bewusst als auch unbewusst stattfinden und erst im Nachhinein erkannt werden.

Ob Lernvorgänge innerhalb der Biografie für die persönliche Entwicklung genutzt werden können, hängt von bestimmten Bedingungen – wie der inneren Bereitschaft – ab.

Alle Frauen stellen bei sich einen persönlichen Entwicklungsprozess fest. Die Entwicklung ist dabei immer mit Lernanstrengung verbunden. Die Entwicklung wird jedoch ebenfalls erst im Nachhinein festgestellt und auch nicht immer beabsichtigt. Dabei spielt vor allem die Fähigkeit, sich selbst distanziert und reflexiv betrachten zu können, eine entscheidende Rolle.

4.5. Möglichkeiten der Unterstützung

Im empirischen Material wurde bereits sichtbar, dass die befragten Frauen in ihrem Alltag mit Herausforderungen konfrontiert sind, die auch auf die Deutung der eigenen Situation Einfluss nehmen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass insbesondere die herausfordernden biografischen Situationen als Lernanlässe fungieren – sofern sie reflektiert werden. Im Material zeigt nun weiterhin, dass die befragten Frauen dazu auf unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten zurückgreifen.

Im empirischen Material lassen sich hier drei unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten kategorisieren: Dazu zählt zum einen das soziale Netz, welches sich nicht nur auf die Kernfamilie der Frauen beschränkt. Zwar spielen die Eltern und Geschwister eine entscheidende Rolle, aber auch Freundinnen und Freunde,

Nachbarn und Kollegen bzw. Kolleginnen zählen dazu. Außerdem erfahren die Frauen auch von ihren eigenen Kindern Hilfe. Daher wird zunächst das Umfeld der Frauen als Quelle der sozialen Unterstützung in den Blick genommen (4.5.1). Zum zweiten stellen institutionelle, professionelle Hilfsangebote eine weitere Kategorie dar, die von den Alleinerziehenden differenziert genutzt werden und für die spezifischen Voraussetzungen, wie die aktive Suche nach Angeboten, relevant werden (4.5.2.).

Eine weitere Kategorie beschreibt die Unterstützungsmöglichkeit durch den Vater des Kindes. Der Vater der gemeinsamen Kinder kann auf mehrere Arten Unterstützung leisten. Nicht nur in finanzieller Hinsicht, sondern auch durch eine entspannte Beziehung zur Mutter/den Kindern und durch praktische Hilfe bei der Erziehung (4.5.3).

Am Schluss werden in einem kurzen Fazit die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst (4.5.4.).

4.5.1. Soziales Netz: Entlastung durch Unterstützung – Belastung durch Abhängigkeiten

Die befragten Frauen beschreiben alle, dass sie eine maßgebliche Unterstützung Rückhalt aus dem direkten Umfeld in Anspruch nehmen. Dabei spielen die eigenen Eltern eine zentrale Rolle, aber auch die Hilfe von Nachbarn oder Kolleginnen und Kollegen wird als klare Unterstützungsmöglichkeit wahrgenommen. Schließlich zeigt sich die Bedeutung von sozialen Netzwerken im empirischen Material gerade dann, wenn diese nicht gegeben ist.

Elterliche Unterstützung

Für die meisten Mütter (Frau A, Frau B, Frau C, Frau D, Frau E, Frau F, Frau G) sind in erster Linie die eigenen Eltern eine wichtige Anlaufstelle für finanzielle (Frau A, Frau B, Frau E), emotionale (Frau B, Frau E) und praktische (Frau A, Frau C, Frau E, Frau F, Frau G) Unterstützung.

Frau E erhält beispielsweise direkt nach der Trennung von ihren Eltern Geld, um aus dem gemeinsamen Haus ausziehen zu können. Sie haben ihr „*Küchenmöbel gekauft und naja, Autorechnung bezahlt für 800 Euro*“. (Frau E, Z. 326-327). Durch den Kauf von Möbeln und dem Abgleich offener Raten kann Frau E ihr Leben als Alleinerziehende gestalten. Auch die Eltern von Frau A leisten finanzielle Unterstützung: „*Ich muss hier auch schauen, dass ich das Haus allein finanzier. Meine Eltern helfen mir zwar mit, sonst hätten wir´s auch wieder verkaufen müssen...*“ (Frau A, Z. 28-29). Sie versucht zwar, die monatlichen Raten für ihr Haus weiter zu bezahlen, nachdem der Vater der gemeinsamen Tochter ausgezogen ist. Jedoch kann sie es nur mit Hilfe ihrer Eltern schaffen, ihre Lebensverhältnisse zu stabilisieren, da sie sonst gezwungen wäre, das Haus wieder zu verkaufen.

Eine wesentliche Bedingung, um auf die die Hilfe zugreifen zu können ist, dass die unterstützenden Personen nicht weit entfernt wohnen. So wie bei Frau D, deren *„Eltern in greifbarer Nähe sind“* (Frau D, Z. 1552). Diese räumliche Nähe ist bei allen genannten Frauen gegeben. Die Mütter profitieren in vielerlei Hinsicht von der elterlichen Hilfe. Neben dem oben beschriebenen finanziellen Beistand bietet die Kernfamilie den Frauen (Frau A, Frau B, Frau E) vor allem emotionalen Rückhalt. So beschreibt sich Frau B von ihren Eltern und ihrem Bruder *„von allen Seiten aufgefangen (...) bei der Trennung“* (Frau B, Z. 453-454).

Die familiäre Unterstützung ermöglicht beispielsweise Frau F, ihre Freundschaften weiter zu pflegen, was für die meisten Alleinerziehenden eine Herausforderung darstellt. So reist sie zum Beispiel zu ihrer Freundin, die gerade ein Auslandssemester in Italien absolviert, während ihre Eltern den Enkelsohn versorgen. Sie will es sich *„nicht nehmen lassen, dass ich sie da mal besuch´. Und, ja, ich versuch das auf jeden Fall, dass ich da nicht irgendwie einschlaf, sag ich jetzt mal. Und mit dem Kleinen ging das auch. Der war ja immer bei meinen Eltern“* (Frau F, Z. 46-48). Sie kann ihren Sohn während dieser Zeit komplett („immer“) von ihren Eltern betreuen lassen und schafft es so, ihre Freundin zu besuchen.

Doch eine enge Unterstützungsbeziehung zwischen den Müttern und ihren Eltern kann nicht nur als hilfreich, sondern auch als Belastung empfunden werden. Als negative Folge schildert Frau B, dass die erlebten Abhängigkeitsgefühle mit ihrem Selbstbild als eigenständige Person kollidieren. *„Es war ja schon so, dass wir viele Jahre lang unabhängig waren. Für mich war es ganz, ganz schwierig, jetzt gezwungenermaßen ein ganz großes Stück in die Abhängigkeit von meinen Eltern zu fallen“* (Frau B, Z. 418-420).

Frau B beschreibt es als sehr „schwierig“, wieder von ihren Eltern abhängig zu sein. Sie findet es herausfordernd, nach jahrelanger Unabhängigkeit in eine Abhängigkeit zu fallen.

Im Hinblick auf die Hilfe durch die eigenen Eltern zeigt sich also, dass diese als stabiler Unterstützungsmechanismus wahrgenommen werden – sowohl in finanzieller als auch in emotionaler Hinsicht. Gleichwohl kann damit auch die Nebenfolge erneuter Abhängigkeiten von den Eltern verbunden sein.

Unterstützung durch Freunde, Nachbarn und Kollegenkreis

Neben den Eltern sind vor allem Nachbarn und Freunde eine wichtige Ressource für die Frauen.

So beziehen Frau F und Frau G ihre Nachbarinnen regelmäßig in die Kinderbetreuung ein, um ihr Studium bzw. ihre Berufstätigkeit ausüben zu können. Wie essenziell diese Hilfe für Frau G ist, drückt sich in ihrer (scherzhaften) Bemerkung aus, die *„Nachbarin, (...) die ist ja quasi auch erziehungsberechtigt!“* (Frau G, Z. 481-482). Ähnlich beschreibt Frau F die Beziehung zu ihrer Nachbarin. Ihr Sohn *„hat jetzt sein zweites Zuhause da oben (lacht). Und, die (Nachbarin) kümmert*

sich auch öfters mal und die gehen auch zusammen in den Kindergarten“ (Frau F, Z. 50-52).

Die vertrauensvolle Nachbarschaftsbeziehung hat für die beiden Frauen einen sehr hohen Wert. So schätzt Frau G, als berufstätige Frau auf eine unkomplizierte und kurzfristig erreichbare Unterstützungsmöglichkeit zurückgreifen zu können. *„Und ich hab halt auch Glück, mit solchen Nachbarn. (...) Ja - ja, ja, das ist unwahrscheinlich wichtig, dass, dass du wirklich auch so, so deine drei, vier Leute außen rum hast, wo du auch weißt, ich kann jetzt mal kurz anrufen, dass die da mal Und wenn's bloß darum geht, mal 5 Minuten reinzuschauen, zu horchen, ob alles passt, oder ob irgendwas noch gebraucht wird. Das macht viel aus. Wenn du das nicht hast, wenn du wirklich komplett allein dastehst, ist es nicht machbar“ (Frau G, Z. 481-492).* Sie betont, wie „unwahrscheinlich wichtig“ für Alleinerziehende generell ein stabiles soziales Netzwerk ist. Dabei sieht sie es nicht als selbstverständlich, sondern als „Glück“ an, Unterstützung aus dem Umfeld zu bekommen. Sie ist überzeugt davon, dass diese Form der Unterstützung unverzichtbar es für Alleinerziehende ist, da es sonst „nicht machbar“ sei. Wichtig ist für sie dabei, dass die Hilfe sehr unmittelbar und kurzfristig und ohne großen Aufwand greifbar ist („ich kann jetzt mal kurz anrufen“).

Eine vergleichbar enge Beziehung zu ihrer Nachbarin hat auch Frau F. Sie hat ein so enges Verhältnis zu ihr, dass *„jetzt sein zweites Zuhause da oben (hat). Und, die kümmert sich auch öfters mal und die gehen auch zusammen in den Kindergarten“ (Frau F, Z. 50-52).* Das Vertrauensverhältnis zu ihrer Nachbarin ist für Frau F so groß, dass sie ihren Sohn ohne Schwierigkeiten in ihrer Obhut lassen kann. Ihr Sohn hat dort „sein zweites Zuhause“ was sie als große Entlastung wahrnimmt. Die Unterstützung durch die Nachbarin ist jedoch nicht nur in Bezug auf die Betreuung ihres Sohnes von Bedeutung, sondern auch für Frau F selbst. Sie kann sich mit ihrer Nachbarin austauschen, fühlt sich von ihr verstanden und wertgeschätzt. *„Das mit der Nachbarin, also, mittlerweile ist es halt eine richtige Freundschaft. Und ähm... wir sind halt in die Wohnung gezogen und dann haben wir halt festgestellt, ok, die Kinder gehen jetzt zusammen in den Kindergarten. Und dann haben wir uns... Also sie ist halt auch so ein... ja... wir sind halt auf einer Wellenlänge und dass passt halt. Ja, das hat sich dann einfach so ergeben, dass wir... Und wir machen auch jetzt öfters was in der Freizeit miteinander und ähm...ja... Sie sagt dann zum Beispiel auch von sich gesagt "Ich kann ihn auch öfters mal holen". Weil, die Kinder, also die hat zwei Kinder, die freuen sich halt dann auch.“ (Frau F, Z. 64-72).* Sie erzählt, dass sich eine „richtige Freundschaft“ entwickelt hat. Die Nachbarin hat ebenfalls Kinder, die im selben Alter sind wie der Sohn von Frau F. So können sich die beiden Frauen „auf einer Wellenlänge“ austauschen und ihre Freizeit zusammen verbringen. Für Frau F ist es außerdem günstig, dass ihr die Nachbarin Unterstützung bei der Kinderbetreuung anbietet.

Ähnlich wie durch Nachbarn und Freunde, kann die Unterstützung auch durch Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen erfolgen. Im Beispiel von Frau C, die als Leiterin einer Kindertagesstätte ein kleines Team leitet, wird der enge Kontakt zu ihren Kolleginnen zu einer Quelle der Unterstützung in emotionaler und praktischer Hinsicht. *„Ich hab meine Arbeitskollegen, die haben mir sehr den Rücken gestärkt. Wenn ich da... ich bin ja ohne alles gegangen, also ich hatte kein Auto. Und hier is ja auch nicht so viel zum Einkaufen in dem Gebiet. Jede Woche hat mir jemand anders ein Auto gegeben, dass ich zum Großeinkauf gekommen bin. Ähm, der Hausmeister unserer Einrichtung hat mir geholfen beim Möbelaufbauen, hilft mir heute noch, wenn mal was zu machen ist“* (Frau C, Z. 240-245). Sie erhält nicht nur Zuspruch („die haben mir sehr den Rücken gestärkt“), sondern auch von jeweils einem anderen Kollegen ein Auto geliehen, um ihre Einkäufe erledigen zu können. Dies ist für sie eine große Hilfe, da sie nach der Trennung kein eigenes Auto mehr besitzt und in ihrem Wohngebiet keine fußläufigen Einkaufsmöglichkeiten vorhanden sind.

Virtuelle soziale Unterstützung

Soziale Unterstützung kann in einigen Fällen auch virtuell erfolgen.

Beispielsweise greifen Frau A und Frau H, die in einer eher ländlichen, nicht dicht besiedelten Umgebung wohnen, auf das Internet zurück.

Frau H tauscht sich in einem Internetforum mit anderen Alleinerziehenden aus und nutzt das Schreiben von Beiträgen in einem Forum zur emotionalen Regulation. *„Hilfreich ist außerdem die Vernetzung mit anderen Alleinerziehenden, wir haben da so ne kleine Internetplattform. Da kann man auch mal echt Dampf ablassen. Und das ist praktisch, weil das kannste halt mal abends oder nachts machen. Musst nicht erst ein Treffen organisieren, sondern haust einfach in die Tasten“* (Frau H, Z. 199-192). Es hilft ihr, sich über eine Plattform mit anderen Alleinerziehenden in Kontakt zu treten und ihre Emotionen offen zu legen und Frustrationen abzubauen („mal echt Dampf ablassen“). Zudem empfindet sie es als „praktisch“, zeitlich und örtlich flexibel zu sein und die Möglichkeit des Austauschs ohne großen Organisationsaufwand in Anspruch nehmen zu können.

Auch Frau A nutzt das Internet zur Unterstützung. Sie tauscht sich jedoch nicht in einem Forum aus, sondern sucht gezielt nach Informationen, um Unterstützung für ihre Situation zu bekommen. *„Aus dem Internet, da hab ich gleich gegoogelt über die Situation als Alleinerziehende, hab ich auch geguckt“* (Frau A, Z. 122-123). Sie organisiert sich selbst Unterstützung durch gezielte Informationssuche im Internet und empfindet dies als nützlich.

Diese Suche nach Unterstützung kann nicht nur via Internet erfolgen, sondern auch durch institutionelle Beratung geleistet werden. Einige Mütter nehmen dies für sich in Anspruch.

4.5.2. Vater der gemeinsamen Kinder

In dieser Unterkategorie wird deutlich, dass der Vater der gemeinsamen Kinder als Möglichkeit der Unterstützung eine ambivalente Rolle einnimmt: je nach dem Verhalten kann diese Beziehung für die Frauen nämlich auch eine Herausforderung darstellen. Dies hängt von mehreren Faktoren ab, die sich in weitere Kategorien ausdifferenzieren lassen. Dazu gehören zum einen eine vertrauensvolle Beziehung zur Mutter und den gemeinsamen Kindern, die als Unterstützung der biografischen Situation wahrgenommen wird, zum zweiten die Unterstützung des Vaters durch praktische Hilfe bei der Erziehung und zum dritten die Unterstützung durch finanzielle Leistungen.

Im Folgenden werden diese Kategorien näher beschrieben.

Persönliche Beziehung zu Mutter und Kind

Besteht zwischen den getrennten Elternteilen ein entspannter Kontakt, empfinden dies die Mütter als große Erleichterung. Denn dass die Trennung und die Fürsorge der gemeinsamen Kinder ein hohes Konfliktpotenzial aufweisen können, ist den Frauen durchaus bewusst.

Daher ist für Frau C die Tatsache, dass ihr ehemaliger Mann nach der Scheidung keinen Sorgerechtsstreit beginnt, eine große Erleichterung. *„Und dann hat er gesagt, für ihn gibt's keinen Grund zum Streiten. Und des hat mich natürlich erst mal aufatmen lassen, weil des für mich der Punkt war, ok, er lässt die Kinder bei mir. Weil, des würd ich... weiß ich nicht, also wahrscheinlich könnt ich ihn nicht halten, aber das würd ich nicht verkraften“* (Frau C, Z. 144-147). Sie empfindet das kooperative Verhalten des Kindsvaters als eine massive Entlastung („aufatmen“). Sie ist sich bewusst, dass ein Streit um das Sorgerecht der gemeinsamen Kinder für sie eine enorme Strapaze bedeuten würde („das würd ich nicht verkraften“). Das Ausbleiben dieser Problematik wird von ihr als Unterstützungsleistung seitens des Partners interpretiert.

Eine ähnliche Erfahrung schildert Frau F. Sie will ihrem Sohn trotz der Trennung nicht seinen Vater vorenthalten und ist daher erleichtert, dass ihr Sohn den Vater an Wochenenden besuchen kann und ein guter Kontakt besteht. *„Und, des haben wir halt,... versucht, nach und nach, seitdem wir halt getrennt leben, besser aufzubauen. Weil er ja dann auch am Wochenende ja mal bei seinem Papa sein sollte. Und... eigentlich eine normale Beziehung zu ihm haben sollte“* (Frau F, Z. 56-59). Ihren Wunsch, ihrem Sohn einen regelmäßigen Kontakt („eine normale Beziehung“) zu seinem Vater zu ermöglichen, kann sie durchsetzen. Der Vater zeigt sich dabei ebenfalls kooperativ, beide bemühen sich zusammen, diese Beziehung „besser aufzubauen“, was Frau F emotional entlastet.

In einigen Fällen leistet der Vater der gemeinsamen Kinder auch direkte Unterstützung, indem er bei Erziehungsaufgaben hilft.

Praktische Unterstützung bei Erziehung

Leisten die Väter praktische Unterstützung bei der Familienarbeit, wird dies als große Hilfe und Entlastung empfunden.

Im Sample beschreibt vor allem Frau F die Erfahrung, von ihrem ehemaligen Partner, zu dem sie eine harmonische Beziehung pflegt, Unterstützung zu erhalten. *„Und das klappt halt jetzt so gut, dass ich auch sagen kann, ok, in der Woche kann er den mal vom Kindergarten abholen. Und das ist schon auch eine deutliche Entlastung. (...) ich weiß jetzt, dass er (der Sohn, Anm. d. Verf.) in guten Händen ist. Und, das ist schon eine ganze gute Säule, die man da so hat“* (Frau F, Z. 81-84). Sie betont, dass die Leistungen des Vaters, wie beispielsweise den gemeinsamen Sohn vom Kindergarten abzuholen, für sie eine „deutliche Entlastung“ darstellen. Sie kann sich dabei auf seine Unterstützung so verlassen, dass sie diese sogar bildhaft als „ganz gute Säule“ bezeichnet.

Die Väter können bei der Erziehungsarbeit den Frauen nicht nur praktische Hilfeleistungen Hilfeleistung gewähren, sondern auch finanziellen Beistand leisten.

Finanzielle Unterstützung

Wie in Kapitel 4.2.1. bereits sichtbar wurde, stellen finanzielle Belastungen für die Frauen eine der größten Belastungen für die Frauen dar. Im Umkehrschluss tragen die Väter mit finanziellen Beiträgen zu einer Entlastung der Situation bei. Frau M, die ihren Sohn seit seiner Geburt allein erzieht und wenig Kontakt zum Kindsvater pflegt, erhält regelmäßige Unterhaltszahlungen.

„Gott sei Dank arbeitet er, dass er auch noch Unterhalt bezahlt, ne. Das macht er, ja, aber so ist das jetzt nicht, dass er sagt: „Nein, ich zahl nicht“ oder so, wie andere Väter: Aber Gott sei Dank hat er das von Anfang an, also seit der, ne, von der Geburt ab bis jetzt hat er jeden Monat Unterhalt bezahlt, kann ich nicht sagen“ (Frau M, Z. 26-30).

Die finanzielle Unterstützung sieht Frau M als gewichtigen Beitrag des Kindsvaters. Obwohl ihr diese Unterhaltszahlungen rechtlich zusteht, betont sie, dass er „von Anfang an“ leistet und dies als große Erleichterung sieht („Gott sei Dank“). Wie bedeutend diese Hilfe für sie ist, zeigt sich daran, dass die ihr zustehenden Zahlungen nicht als selbstverständlich ansieht.

4.5.3. Unterstützung durch Institutionen: Professionelle Hilfe

In manchen Fällen ist die familiäre Unterstützung jedoch nicht gegeben, so dass einige Frauen institutionelle bzw. professionelle Hilfe in Anspruch nehmen, um Schwierigkeiten auf praktischer (Frau E), emotionaler oder moralischer (Frau A, Frau B) Ebene bewältigen zu können.

Vor allem Frauen, die eine belastende Trennung erlebt haben oder nicht auf ein familiäres Netzwerk zurückgreifen können, nehmen fachliche Unterstützung in Form von Beratungen in Anspruch.

Dabei nutzen die Mütter die Beratungen in der Übergangssituation der Trennung vom Vater der gemeinsamen Kinder als Lernanlass, um eine neue Orientierung bzw. Strategien zu erhalten, um mit der Herausforderung umgehen zu können. Es kristallisiert sich heraus, dass nicht alle nicht alle Alleinerziehenden zwangsläufig institutionelle Leistungen in Form von psychologischer oder sozialpädagogischer Beratung für sich beanspruchen, auch wenn ihnen diese zur Verfügung stehen. Die genannten Gründe dafür sind vielfältig: Einerseits beschreiben die Frauen, dass sie die Suche nach geeigneter Unterstützung für die Frauen generell als schwierig gestaltet, was auf fehlendes Wissen zurückgeführt wird (Frau M). Andererseits lehnen einige Frauen (Frau E, Frau H) diese Form der Unterstützung ab. Als Gründe der Ablehnung werden entweder Angst vor Fremdbestimmung und Stigmatisierung oder Nichterkennbarkeit des persönlichen Nutzens angeführt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Frauen benötigen einige persönliche Voraussetzungen benötigen, um die institutionelle Hilfe für sich beanspruchen zu können. Hinsichtlich der professionellen Hilfe lassen sich Unterkategorien bilden: Neben praktischer Unterstützung im Alltag, kann auch reflexive Unterstützung in Form von Beratung stattfinden.

Die persönlichen Voraussetzungen, um diese Hilfe in Anspruch nehmen zu können, spielen eine beträchtliche Rolle und werden daher im Anschluss betrachtet.

Praktische Unterstützung im Alltag

Einige Mütter nutzen institutionelle Unterstützung, wie beispielsweise Angebote zur Kinderbetreuung, um ihren Alltag besser strukturieren zu können. Dabei handelt es sich um praktische Unterstützung für die Frauen, die zur Erleichterung der Alltagsgestaltung genutzt werden kann.

Frau E, die in Teilzeit tätig ist zwei Kinder versorgt ist überzeugt, sie „*brauche die Kinderbetreuung*“ (Frau E, Z. 462-463). Sie empfindet die Berufstätigkeit in Kombination mit der Alleinverantwortlichkeit für zwei Kinder im Grundschulalter als sehr anstrengend, sie stehe deswegen „*immer unter Strom*“ (Frau E, Z.464). Mithilfe der Mittagsbetreuung ihrer Kinder verschafft sie sich eine Atempause und kann sich selbst entlasten. „*Da habe ich wenigstens mittags dann mal eine Stunde, anderthalb, wo ich dann durchatmen kann*“ (Frau E, Z. 463-464).

Beispielhaft beschreibt auch Frau J, dass sie sie nicht auf ihr soziales Netzwerk stützt, sondern sich mithilfe des Jugendamts um Unterstützung bei der Kindererziehung gekümmert hat. „*Da bin ich ja selber (...) zum Jugendamt und hab mir eine Familienhelferin organisiert*“ (Frau J, Z. 323-325). Die Angebote können von den Müttern unverbindlich in Anspruch genommen werden und werden von den Frauen gewünscht.

Vor allem Frau H, die als Selbstständige arbeitet, empfindet die Angebote noch unzureichend und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie *„dank ungenügender Kinderbetreuung immer noch schwierig“* (Frau H, Z. 224).

Daneben werden von den Frauen auch institutionelle Angebote zu Beratung, z.B. die sozialpädagogische Familienhilfe der Diakonie, wahrgenommen.

Reflexive Unterstützung zu biografischen Bewältigung von Übergangssituationen

Die Beratungsangebote gehen über eine rein praktische Unterstützung im Alltag hinaus, sie werden von zwei Müttern zur reflexiven Unterstützung genutzt, um biografische Übergangssituationen und belastende Trennungserfahrungen zu bewältigen.

Frau A erhält durch den Austausch mit einer Beraterin der Diakonie nach der Trennung von ihrem Partner die Möglichkeit, mit Abstand auf die eigene Situation zu blicken und Selbstvertrauen aufzubauen. Dies nutzt Frau A nicht nur in Bezug auf die Trennung, sondern macht sich die Erkenntnis für ihre zukünftige Lebensbewältigung, und für ihre Reflexionsfähigkeit zunutze. *„Und sie hat mir dann gezeigt, ja, wie ich dann eigentlich meine Grenzen steck und ja, einfach auch mal den ganzen Müll wieder los werd“* (Frau A, Z. 255-257). Mithilfe dieser biografischen Arbeit erhält Frau A Klarheit über ihre Situation und findet dabei eine neue Orientierung mithilfe der Sozialpädagogin: *„die hat mir dann soooo (wird laut) die Augen geöffnet.“* Frau A, Z. 257). Darüber hinaus erlernt sie einfache Atemtechniken, um sich selbst zu stärken. Sie berichtet, dass die Übung *„schon alleine mehr Kraft gibt“* (Frau A Z. 262). Die systematische Entwicklung ihrer Reflexions- und Handlungsfähigkeit sieht Frau A also vor allem in Gesprächen mit ihrer sozialpädagogischen Betreuerin begründet. In den gemeinsamen Gesprächsterminen werden ihre persönlichen Überzeugungen und biografisch erworbenen Einstellungen im Rahmen der Situation als Alleinerziehende thematisiert und weiterentwickelt. Frau A wird sich dabei über ihr eigenes Handeln bewusst.

Ähnlich verhält es sich bei Frau B, die während der akuten Trennungsphase eine Krise erlebt, die sie mithilfe einer Psychologin aufarbeiten will. Durch die emotionale Notlage, in der sie sich *„völlig ziellos“* (Frau B, Z. 129-130) fühlt, legt sie eine hohe Initiative an den Tag und bemüht sich intensiv um einen Therapieplatz. *„Es ist ja ganz schwer ‘nen Therapieplatz zu bekommen. (...) Also ich hab da wirklich nach allem gegriffen, was ich irgendwie hatte“.* (Frau B, Z. 132-142). Frau B nutzt die therapeutische Beratung, um das Verhalten ihres Ex-Partners zu analysieren, zu verstehen und für sich einen Abschluss zu finden. Ihre Psychologin vermutet, *„er wäre von der Person her narzisstisch veranlagt.“* (Frau B, Z. 91-92).

Mithilfe dieser Analyse kann Frau B einen für sie akzeptablen Umgang mit ihrem ehemaligen Partner pflegen und das biografische Kapitel für sich abschließen.

„Ich hab keinerlei Erwartungen mehr an ihn, keine. Ich fang keine Diskussionen mit ihm an. (...) . Brauch ich nicht, will ich nicht. (...) Und das funktioniert eigentlich für mich ganz gut.“ (Frau B, Z. 595-602).

Die Hilfe der Diakonie nutzt auch Frau E für sich nachdem ihr dies von einer Freundin empfohlen wurde. In der Beratungsstelle fühlt sie sich als Person gewürdigt und verstanden. Wichtig erscheint ihr dabei, dass sie ihre eigenen Ansichten vertreten kann und diese ernst genommen sieht. *„Die reden einem ja auch keinen Scheiß ein oder irgendwas, sondern die befassen sich ja richtig mit einem. Und das fand ich gut“ (Frau E, Z. 653-654).* Aufgrund dieser positiven Erfahrungen ist sie davon überzeugt, dass dieses Beratungsangebot generell allen ratsuchenden Frauen zugutekäme. *„Das einzige, was man auf jeden Fall sagen, ist, wenn einer gar nicht mehr weiterweiß, geh zur Diakonie. Weil, die Diakonie, die haben da eigentlich schon ein offenes Ohr“ (Frau E, Z. 642-645).*

Es besteht auch die Möglichkeit, indirekt Unterstützungsleistungen in Anspruch zu nehmen, wie im Fall von Frau D, die ihren von Mobbing betroffenen Sohn an einen Ergotherapeuten vermitteln kann, welcher ihn schließlich *„aus dem allerallertiefsten Loch raus holt“ (Frau D, Z. 537-538).* Frau D erlebt die Abwesenheit einer männlichen Bezugsperson für ihren Sohn als eine für sie durch Überforderung geprägte Situation, da sie ihrer Ansicht nach die Vaterfigur, die ihr Sohn benötigt, als Frau nicht ersetzen kann. *„Als Mutter kann man dann auch nicht immer, da braucht´s auch jemand anders. Und dann braucht´s manchmal auch mal ´nen Mann. Beim Sohn braucht´s mal ´nen Mann“ (Frau D, Z. 584-585).* Mithilfe des männlichen Ergotherapeuten, der mit ihrem Sohn arbeitet, kann sie diese Situation jedoch erfolgreich bewältigen. Die Unterstützung kann sie sehr gut annehmen und empfindet diese als aufbauend wie ein *„Licht am Horizont“ (Frau D, Z. 610-611).* Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen bündeln: Insbesondere die in dieser Unterkategorie deutlich werdende Perspektive durch institutionelle Angebote Selbstreflexionskompetenzen zu stärken, kann tendenziell als zentrale Unterstützung für Lern- und Bildungsprozesse interpretiert werden.

In einigen Fällen dient die Inanspruchnahme der institutionellen Beratung den Frauen als Übergang coaching in ihrer Biografie. Besonders deutlich ist dies bei Frau A und Frau B zu beobachten.

Frau A nutzt den biografischen Übergang – die Trennung von ihrem Partner – dabei als Anlass, ihre biografische Übergangssituation zu reflektieren. Für diesen holt sie sich bei der sozialpädagogischen Beratungsstelle Unterstützung, um sich selbst verstehen zu können. Mithilfe der Sozialpädagogin gelingt Frau A das Erlernen neuer, positiver Strategien im Umgang mit sich selbst. Insgesamt nutzt Frau A die Beratungsgespräche mit der Sozialpädagogin, um sich selbst zu verstehen, die belastende Trennung zu verarbeiten, emotionale Kraft zu schöpfen und neue Perspektiven zu erlangen.“ Sie stellt dabei vor allem die Reflexivität der Beratung sowie ihre neu erlangte Reflexivität heraus. Die Beraterin empfindet sie

als reflexiv, weil es ihr *„einfach gutgetan, dass sie da war, und mir dann alles mal so gezeigt hat und... ja, vor Augen geführt hat“*. (Frau A, Z. 269-270). Durch die Beraterin fühlt sie sich gespiegelt, also reflektiert, was ihr wiederum hilft, zu einer Selbsterkenntnis zu gelangen. Ohne diese Spiegelung erscheint es ihr nicht möglich, sich selbst zu erkennen. *„Weil man selber weiß ja gar nicht, ja, was ist denn los mit einem? Wenn ´s einem keiner sagt, dann weiß man ´s nicht“* (Frau A, Z. 271-272). Ähnlich ist die psychologische Beratung bei Frau B eine Reflexionshilfe. Allerdings nutzt sie diese für sich nicht nur zum Selbst-, sondern zum Fremdverstehen. Sie lernt mithilfe der psychologischen Beratung, die Trennungssituation zu bewältigen. Zudem reflektiert sie in der Therapie ihren inneren Widerspruch, gleichzeitig trauernde Partnerin und verantwortungsvolle Mutter zu sein. Sie beschreibt die Phase als sehr aufreibend, es ging ihr *„wirklich beschissen, muss ich doch für mein Kind der Erhabenere sein, dass das Kind einfach nicht den Halt verliert. Das war eigentlich in dem Moment für mich das Schwierige, weil ich eigentlich den Halt als Frau völlig verloren hatte“* (Frau B, Z. 101-104). Die therapeutischen Gespräche ermöglichen ihr, diesen inneren Widerspruch aufzulösen und sich selbst zu verstehen. *„Mit der Therapie bin ich zum Glück dann selbst draufgekommen“* (Frau B, Z. 95-96). Sie schafft es durch therapeutische Hilfe nicht nur sich selbst, sondern auch ihren ehemaligen Partner zu verstehen. Das für sie vorher unverständliche Verhalten bekommt durch die professionelle Diagnose der Therapeutin eine fassbare Gestalt und kann dadurch von Frau B verarbeitet werden. *„Meine Psychologin hat eben gesagt, dieses narzisstisch Veranlagte von ihm und dieses gar keine Persönlichkeit habe (...) Ähm, so jemand, sagt sie, kannst du auch mit einem normalen Menschenverstand nicht verstehen. Weil das im Endeffekt Persönlichkeitsstörungen sind, die eine tiefgründige psychologische Analyse brauchen, um das wirklich zu erklären. (...) du hast gewusst wie er so tickt, aber du hast nicht gewusst, warum er so tickt. Und das kam dann raus.“* (Frau B, Z. 572-583). Das Gespräch mit ihrer Therapeutin unterstützt Frau B bei der Bewältigung der Trennung von dem gemeinsamen Kindsvater. Durch die Psychologin erfährt sie, dass er „narzisstisch“ veranlagt ist und deshalb sein Verhalten für sie nicht verstehbar sein konnte. Durch das Fremdverstehen schafft Frau B bezüglich der Trennung einen biografischen Abschluss. *„Aber er hat das weder bewusst noch mutwillig gemacht... Bin ich ihm auch net böse letztendlich, der Käse ist für mich halt gegessen“* (Frau B, Z. 710-711). Durch die Reflexion schafft sie es, die Trennung aufzuarbeiten und abzuschließen (*„der Käse ist für mich halt gegessen“*).

Insgesamt zeigt sich, dass vor allem die professionelle Unterstützung für die Frauen von großem Wert ist, da sie dies für sich als Möglichkeit zur Selbsterkenntnis und Selbsteinschätzung nutzen können.

Bei diesem Prozess spielt die Beobachtung bzw. das Verstehen des Verhaltens von anderen Personen eine wesentliche Rolle. Bei den Beratungsgesprächen setzen sich die Frauen nicht nur mit ihren eigenen Sichtweisen auseinander, sondern auch mit Perspektiven anderer Personen.

Voraussetzung zur Unterstützung: Aktive Suche

Um Unterstützung institutioneller Art erhalten zu können, müssen sich die Befragten aktiv ihren Beistand organisieren. So ist Frau H davon überzeugt, dass *„man sich schon selbst seine Hilfe holen (muss)“* (Frau H, Z. 201). Sie appelliert außerdem im Interview an alleinerziehende Mütter, sich aktiv um Ressourcen zu bemühen: *„Sucht euch was, was euch guttut und macht das!“* (Frau H, Z. 193-194). Die eigenorganisierte Suche nach Hilfe kann mit großer Anstrengung und Mühe verbunden sein, gerade wenn sich um verschiedene Beratungsbedarfe handelt. Für Frau D war es ein *„wahnsinniger Akt, bis man da an der richtigen Stelle ist“* (Frau D, Z. 498-499). Sie wünscht sich, genauso wie Frau A, *„einen Punkt wo man hingehet und dann beraten wird!“* (Frau A, Z. 35-36).

Somit ist nicht nur die aktive Suche nach Hilfe an sich belastend, sondern auch die richtige Auswahl der vielfältigen Unterstützungsangebote ein aufwändiges Verfahren für die stark im Alltag eingebundenen Frauen.

Frau D formuliert den Wunsch nach einer umfassenden Beratung vor allem für alleinerziehende Frauen, die gerade eine Trennung hinter sich haben und dementsprechend orientierungslos und emotional *„total kaputt“* (Frau D, Z. 1193) sind. Sie schlägt vor, *„dass man dann so ein Gesamtpaket geschnürt bekommt.“* (Frau D, Z. 1195).

Um aktiv Hilfe in Anspruch nehmen zu können, gehört außerdem die Bereitschaft, eigene Bedarfe zu erkennen und zu akzeptieren. Dies ist bei Frau E der Fall, die sich beim Ausfüllen der Hartz IV-Anträge für ihren Ehemann Unterstützung bei der Agentur für Arbeit und ihren erfahrenen Nachbarn holt.

Sie sieht ein, dass sie bei *„manchen Sachen (...) auch überfordert (ist). Ich geh halt dann hin zu denen auf dem Amt und sag "Hey du, sag einmal, kannst du mir helfen?". Oder ich geh hier in die Nachbarschaft und sag "ihr füllt doch die Dinger regelmäßig aus! Sag mal, was kreuz ich denn da an?"* (Frau E, Z. 814-816).

Um institutionelle bzw. finanzielle Unterstützung in Anspruch nehmen zu können, entwickelt sie also zunächst für sich selbst Strategien, um mit der Überforderung umgehen zu können, um an das Ziel – also die Unterstützung – zu kommen.

Eine weitere Voraussetzung, um Unterstützung beanspruchen zu können, kann in der Fähigkeit gesehen werden, Forderungen zu stellen und gegen Widerstände durchzusetzen. Frau D zeigt diese Fähigkeit beispielhaft, als sie einen psychologischen Beratungstermin für Ihren Sohn zu erwirken will. Obwohl *„der Wartezeiten von einem halben bis zu einem dreiviertel Jahr hat.“* (Frau D, Z. 568), gelingt es

ihr durch ihre Persistenz und ihr Engagement, einen Termin zu erwirken. *„Dann hab ich ihm halt, so lang da der Anrufbeantworter es hergegeben hat (lacht) drauf gesprochen. Drei Tage später klingelt das Telefon, war er dran. Dann hab ich gesagt "es brennt, ganz dringend". Und dann hat er gesagt, da kommen Sie halt mal zum Vorgespräch vorbei und dann hat er uns irgendwie eingetaktet und das hat kein dreiviertel Jahr gedauert, sondern es hat zwei Wochen gedauert. Und dann hatten wir da die Termine“* (Frau D, Z. 622-628).

Die Interviews ergaben jedoch auch negative Ausprägungen dieser Subkategorie. Diese äußern sich in passivem Verhalten und Klagen. Diese Eigenheit offenbart sich bei Frau M, die ist im Gegensatz dazu nicht in der Lage ist, institutionelle Unterstützung für sich zu beanspruchen. *„Niemand hat mir ja was gesagt. Ne, also halt, oder Caritas oder so. Das wusste ich ja gar nicht, dass so was überhaupt existiert, ne.“* (Frau M, Z. 114-115). Sie führt dies auf fehlendes Wissen über die Existenz von Anlaufstellen zurück. Dabei sieht sie sich jedoch nicht in der Verantwortung, sich selbst um Unterstützung zu bemühen, sondern beklagt sich, dass sie keine Informationen erhalten hat. In diesem Fall zeigt sich deutlich, wie unterschiedliche Deutungsmuster sich auf das Erhalten von Unterstützung auswirken können. Während Frau M erwähnt, dass sie keinerlei Informationen über Unterstützungsleistungen erhalten habe betont Frau A im Gegensatz dazu, wie sie sich aktiv darum bemüht hat. Auf die Frage, ob sie sich ärztlichen Rat eingeholt habe, antwortet sie: *„Ich hab von mir aus die Kinderärztin angesprochen und hab mir dort von mir aus Hilfe geholt. Und vorher war ich ja auch schon bei der Diakonie zu den... ja, mehreren Beratungsgesprächen, (...) längere Pause) Aus dem Internet, da hab ich gleich gegoogelt über die Situation als Alleinerziehende, hab ich auch geguckt“* (Frau A, Z. 117-123). Auf die geschlossene Frage antwortet Frau A mit einer Beschreibung, wie sie vorgegangen sei. Statt eine kurze Antwort zu geben, hebt sie hervor, dass es sich dabei um eine aktive Aneignungsleistung im biografischen Verlauf handelt. Durch die Wiederholung („ich hab...von mir aus“) betont Frau A ihre Rolle als proaktiv Agierende, in der sie sich selbst sieht. Verstärkt wird der Eindruck dadurch, dass sie daran anschließend darauf zusätzlich verweist, schon eine weitere Unterstützungsmöglichkeit (Diakonie) eingeholt zu haben. Nach einer längeren Pause verweist sie außerdem darauf, dass sie außerdem schon vorab selbstständig unmittelbar nach Informationen („gleich gegoogelt“) zu Unterstützungsmöglichkeiten Alleinerziehender im Internet gesucht hat.

Ähnlich wie Frau A richtet auch Frau H ihr Augenmerk weniger auf das Nicht-Vorhandensein ausreichender Unterstützung für Alleinerziehende als vielmehr auf die eigene Performanz und Handlungsfähigkeit, auch in schwierigen Situationen: *„Irgendwie sind alle Trennungen anders. Oder jede Alleinerziehende hat andere Probleme. Die einen haben Geldschwierigkeiten, die anderen fühlen sich einsam... Man kann schlecht was raten, finde ich Viele Tipps haben mir auch nicht geholfen. Die Gesetze auch nicht. Sehr viel verläuft also individuell. Aber ganz, ganz wichtig: viel reden!*

Also, nicht nur einfach rumjammern, sondern zielorientiert reden. Manchmal kriegt man dadurch nämlich auch ne andere Perspektive. Und es tut gut zu hören, wenn man sieht: man ist nicht allein in dieser Lage. Da gibt's noch mehr Frauen, die kämpfen genau denselben Kampf! Das kann auch helfen. Und dann kriegt man auch raus, was einen am meisten belastet und dann kann man sich auch Unterstützung suchen. Das find ich wichtig. Sich Hilfe suchen, wo es geht! Nachbarn, Freunde... Und auch wichtig: nicht das Kindeswohl aus den Augen verlieren und sich lieber einmal öfter als einmal zu wenig fragen, ob es bei irgendwelchen Trennungsthemen wirklich um die Kinder geht, oder ob man nicht noch Ärger mit dem Ex aufarbeitet. Und: Reduzieren, wo es geht! Ich hab... also ich bin gern ehrenamtlich in der Kita tätig, aber das habe ich jetzt auf Eis gelegt, weil`s mir einfach zu viel wurde. Aber da muss man dann einfach Prioritäten setzen, geht nicht anders. Das ist schon schade. Da hätte ich mir mehr Unterstützung gewünscht. Als Alleinerziehende ist man schon sehr auf sich gestellt“ (Frau H, Z. 247-264). Frau H stellt in dieser Passage einen normativen Appell an andere alleinerziehende Frauen auf, indem die aktive Suche nach Unterstützung und damit die Aneignung von Bewältigungsstrategien als wichtige Aufgabe beschrieben wird. Für Frau H ist klar, dass Alleinerziehende nicht erwarten können, automatisch Unterstützung zu erhalten und grundsätzlich auf sich selbst zurückgeworfen sind („Als Alleinerziehende ist man schon sehr auf sich gestellt“). Daher sieht sie es als unumgänglich, selbst offensiv zu werden und durch verschiedene Maßnahmen steuernd in die Lebenssituation einzugreifen. Für Frau H ist es von entscheidender Bedeutung, durch die Beratung einen Perspektivenwechsel zu erreichen. („Manchmal kriegt man dadurch nämlich auch ne andere Perspektive“). Dieser Wechsel kann wiederum Bildung und Lernprozesse anstoßen. So beschreibt sie ihre biografischen Erfahrungen im Übergang und ihre erlernten Strategien im Umgang mit Hindernissen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser wird dadurch sichtbar, dass Frau H in der Passage Empfehlungen an andere Frauen ausspricht und dabei immer wieder auf ihre eigenen biografischen Erfahrungen rekurriert. Die in eher aggressiver Wortwahl pointiert zum Ausdruck gebrachte Beschreibung der Lebenssituation Alleinerziehender („kämpfen denselben Kampf“) drückt das tatkräftige Verhalten von Frau H aus. Durch die Wiederholung der Appell-Verstärkung („wo es geht“) macht Frau H deutlich, dass die Frauen trotz begrenzter Handlungsoptionen immer noch über einigen Entscheidungsspielraum verfügen, den sie nutzen sollen. Die von Frau H dargelegten Empfehlungen an andere Mütter rekurrieren auf ihre eigenen biografischen Lernerfahrungen mit diesem Thema.

4.5.4. Zwischenfazit

In den vorangegangenen Kapiteln wurde unterschiedliche Formen der Unterstützungsmöglichkeiten zur Bewältigung der biografischen Situationen der befragten Frauen herausgearbeitet.

Zum einen wird deutlich, dass das soziale Netz, vor allem die Eltern der Alleinerziehenden eine sehr zentrale Unterstützungsmöglichkeit – in praktischer, emotionaler und auch finanzieller Hinsicht - darstellt. Dabei bestehen die sozialen Kontakte nicht unbedingt nur aus der Kernfamilie der Frauen, denn die räumliche Nähe spielt dabei eine entscheidende Rolle. Sind die Familienmitglieder für die Frauen nicht greifbar, dienen auch Nachbarn, der Freundes- und Kollegenkreis als Hilfe.

Zum zweiten zeigt sich, dass der Vater der gemeinsamen Kinder ist für die Frauen dann eine Hilfe darstellt, wenn er die Mütter in finanzieller und praktischer Hinsicht bei der Familienarbeit unterstützt. Auch das Ausbleiben eines Sorgerechtsstreits oder Konflikten nehmen die Frauen als aktive Unterstützungsleistung des ehemaligen Partners wahr. Schließlich wird drittens deutlich, dass vor allem Frauen, die eine belastende Trennungssituation hinter sich gebracht haben, suchen professionelle Institutionen oder Beratungsstellen auf, um sich Unterstützung zu holen. Fast alle Frauen aus dem Sample nehmen institutionelle Hilfe in Anspruch. Durch die dort geleistete Biografiearbeit, der Selbst- und Fremdreiflexion gelingt den Frauen die Bewältigung ihrer als krisenhaft empfundenen Lebenssituation., Obwohl die in Anspruch genommenen Beratungsleistungen von den Frauen als hilfreich empfunden werden, wird die Gesamtversorgung an Beratungsmöglichkeiten bemängelt.

4.6. Zusammenfassende Darstellung der empirischen Studie: Relevante Ergebnisse

In den Ergebnissen wird deutlich, dass die alleinerziehenden Frauen vor zentralen Herausforderungen ihrer Lebenssituation und diese recht ambivalent wahrnehmen und deuten stehen. Die Herausforderungen und Deutungen der eigenen Situationen stellen gewissermaßen die Rahmenbedingungen für die biografischen Lernprozesse bereit, für die die Befragten unterschiedliche Formen beschreiben. Trotz der Ausdifferenzierung der Lernformen zeigt sich, dass die Lernanlässe jeweils in unterschiedlichen Formen von Krisen- oder Übergangserfahrungen beschrieben werden. In der Bearbeitung dieser Krisen, werden die unterschiedlichen Lernformen sowie weitere Unterstützungsmöglichkeiten relevant. Im den folgenden Abschnitten werden diese Erkenntnisse abstrahiert beschrieben, um eine verallgemeinernde Perspektive der Bedeutung von Lern- und Bildungserfahrungen von alleinerziehenden Frauen zu ermöglichen.

Lernanlässe im biografischen Verlauf alleinerziehender Mütter

Die Anlässe, welche Lernprozesse bei den Frauen auslösen, beziehen sich allesamt auf den biografischen Verlauf.

Die Frauen lernen beinahe ausschließlich dann, wenn sie Herausforderung bzw. eine Irritation im täglichen Leben zu bewältigen versuchen.

Lernanlässe werden von den Frauen dabei in ganz unterschiedlichen Bereichen wahrgenommen. Neben der Erfahrung des Alleinerziehens werden berufliche Tätigkeiten, aber auch Krisenerfahrungen zur Bildung genutzt. Dabei zeigt sich, dass vor allem die Bewältigung von Herausforderungen in diesen Bereichen eine besondere Rolle spielt. So erwerben die Frauen durch das Alleinerziehen bestimmte Fähigkeiten, wie Organisations- oder Sozialkompetenz. Das Lernen ergibt sich dabei quasi zwangsläufig, weil die Mütter bei Nicht-Lernen handlungsunfähig bleiben würden. Ähnlich werden auch einzelne Krisenerfahrungen im Lebensverlauf als Lernanlässe genutzt. Neben der Trennung vom Vater der gemeinsamen Kinder, die häufig als Krise markiert wird, werden auch Einzelereignisse wie Krankheiten zum Anlass genommen, die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die befragten Frauen zentrale Übergangssituationen als Anlass für eigene Lernprozesse erfahren. Interessant erscheint dabei, dass dies erst aus der Retrospektive heraus als Lernerfahrung gedeutet wird. Die Beschreibung eines Übergangs als Lernerfahrung scheint zudem damit in Zusammenhang zu stehen, ob und wie die Übergangsphase reflektiert wird.

Zur Bedeutung der Reflexion von biografischen Lernerfahrungen

Aus den Interviews ließen sich mehrere Zugänge kategorisieren, nach welchen die Lernprozesse der Alleinerziehenden systematisiert werden können: Quer dazu zeigt sich im empirischen Datenmaterial, dass die Fähigkeit, biografische Situationen reflektiert zu beschreiben einen Einfluss auf Lern- und Bildungsprozesse der alleinerziehenden Frauen zu nehmen scheint. So zeigt sich, dass die Möglichkeit, den eigenen Entwicklungsverlauf zu reflektieren, für die Frauen einen Modus der Distanzierung bereitstellt, mit dem es möglich wird, sich selbst und die eigene Biografie zu deuten und zu bewerten.

Non-formale und informelle Lernformen im Mittelpunkt

Die Frauen bevorzugen vor allem non-formale und informelle Lernformen. Lernen wird von den Müttern überwiegend als persönlicher Entwicklungsprozess und weniger als Erwerb von Faktenwissen gesehen. Dies hängt vor allem mit den genutzten Lernanlässen, die im Verlauf der Biografie nicht intentional stattfinden, zusammen. Dabei werden Lernanlässe differenziert genutzt. Eine besondere Rolle spielt dabei das Beobachten des Verhaltens anderer Personen und vor allem der eigenen Kinder. Durch das soziale Lernen schaffen die Frauen einen Perspektivenwechsel, was wiederum die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion schult.

Aber auch intentionales Lernen wird vollzogen, um Wissen zu erwerben. Dabei spielen formale, fremdorganisierte Lernformen wie z.B. Weiterbildungskurse

eine weniger große Rolle. Dies liegt einerseits daran, dass die Teilnahme an solchen Weiterbildungsveranstaltungen für die Mütter schwierig zu organisieren sind. Zum anderen herrscht eine negative Sicht auf formales Lernen. Negative Schulerfahrungen und ein prägender Einfluss des sozialen Umfelds tragen dazu bei, dass diese Form des Lernens eher abgelehnt wird. Diese Lernform findet zwar statt, aber hauptsächlich für den beruflichen Bereich, wo sie zum Teil auch verpflichtend ist. Im Gegensatz dazu organisieren sich die Frauen ihren Wissenserwerb häufig selbst. Genutzt werden dabei vor allem Fachbücher, Seiten im Internet oder der Austausch über Foren. Als Themen wählen die Frauen entweder persönliche Interessen oder suchen sich gezielt Hilfe zu einer aktuellen Problemlage des persönlichen Lebens (z.B. Schwierigkeiten bei der Erziehung). Auch hier wird erneut deutlich, dass vor allem der als persönlich sinnvoll wahrgenommene Lerninhalt für die Frauen wichtig ist.

Formale, fremdbestimmte Lerninhalte werden eher als abstrakt und wenig bedeutend und daher „nicht lohnend“ empfunden.

Zur Bedeutung von Unterstützung

Für die Frage, inwiefern die befragten Frauen hinsichtlich ihrer Lernerfahrungen Unterstützungsmöglichkeiten beschreiben, zeigt sich, dass vor allem das persönliche soziale Netz ist von besonderer Bedeutung für die Frauen erscheint. Als erste Anlaufstelle werden vor allem die Familienmitglieder, wie Eltern und Geschwister, genutzt. Jedoch muss die räumliche Nähe gegeben sein, um diese Unterstützung wahrnehmen zu können. Bei einigen Frauen ist dies nicht gegeben, weshalb sie auf andere Personen, wie beispielsweise Nachbarinnen, Freundinnen und Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen zurückgreifen. Deutlich wird dabei jedoch, dass auch diese sozialen Beziehungen nicht einfach entstehen, sondern dass eine bewusste Suchbewegung der Frauen vorausgeht.

Neben der finanziellen, emotionalen und praktischen Unterstützung durch die sozialen Netzwerke, spielen für die Frauen auch Internetforen zum Erfahrungsaustausch oder professionelle Angebote zur Beratung und Reflexion der eigenen Situation eine zentrale Rolle. Entscheidend für die biografischen Lernprozesse erscheint dabei, dass die Frauen die differenzierten Unterstützungsmöglichkeiten nutzen, um durch Austauschprozesse einen Perspektivenwechsel und Selbstreflexionsprozesse anzustoßen. Sie lernen, ihren bisherigen Lebensverlauf reflektieren und von einer Metaperspektive aus zu betrachten. Sie erleben so einen Perspektivenwechsel und konstruieren für sich eine Sinnhaftigkeit des Erlebten. Eine Reflexion eigener Deutungsmuster wird dadurch erleichtert.

Im Folgenden werden diese vier abstrahierten Erkenntnisse genutzt, um theoretische Anschlussperspektiven für das Lernen in Übergängen von alleinerziehenden Müttern zu diskutieren.

5. Transitionen als Lernfeld: transformative biografische Lernprozesse bei alleinerziehenden Frauen

Im folgenden Kapitel werden die zuvor empirisch herausgearbeiteten Ergebnisse diskutiert, um damit zu einer Theoriegenerierung hinsichtlich Lern- und Bildungsmöglichkeiten alleinerziehender Mütter beizutragen und im Kontext bisheriger Forschung zu verorten.

In den Ergebnissen konnten einige zentrale Aspekte und Besonderheiten von Lern- und Bildungsprozessen alleinerziehender Mütter herauskristallisiert werden. Neben der Beschreibung der Lernformen erwähnen die Frauen auch verschiedene Lernanlässe bzw. lernauslösende Ereignisse innerhalb der Biografie. Doch nicht nur die spezifische Darstellung der Lernprozesse und -erfahrungen ist in den Interviews für diese Studie relevant, sondern auch die Beschreibung der Umgebung, in der - und durch die - gelernt wird. Diese beeinflusst beispielsweise die Möglichkeiten zur Reflexion der Frauen, indem sie Gelegenheit zu sozialem Austausch bieten.

Diese Ergebnisse werden im Folgenden vor dem Hintergrund unterschiedlicher (lern-)theoretischen Überlegungen diskutiert und reflektiert werden. Um die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie an einen Diskurs für die Lernprozesse alleinerziehender Mütter anschließen zu können, werden in den Unterkapiteln jeweils die für diese Untersuchung relevanten theoretischen Aspekte aufgegriffen. Dazu werden entsprechende Theorien ausgewählt, um die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu diskutieren.

Im Material zeigt sich eindrücklich, dass die Situation des Alleinerziehens von den befragten Frauen in der Rückschau als Transition, also als Phase eines individuellen Übergangs, umschrieben wird. In unterschiedlichen Disziplinen und Forschungsbereichen sowie auch sozialen Handlungsbereichen nimmt die Thematisierung von Übergängen zu, weshalb sich das Forschungsfeld plural und heterogen darstellt (Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013, S. 11).

Während sich Ansätze in der Psychologie eher mit der emotionalen Verfassung einzelner Subjekte und Selbstkonzepten beschäftigen, wendet sich die wirtschaftswissenschaftliche Forschung hingegen eher organisationalen Steuerung von Übergängen zu. Das pädagogische Interesse an Übergangsforschung wurde zunächst intensiv von der Sozialpädagogik vorangetrieben (Schwarz, Teichmann & Weber, 2015, S. 125). Im Fokus des pädagogischen Interesses stehen dabei einzelne Sichtweisen, denn

„jeder individuelle Lebenslauf [ist, S.B.] charakterisiert durch eine unterschiedliche Sequenz einzelner Erfahrungen, von Rückschlägen und Fortschritten, von Anforderungen und Überforderungen, von Gewinnen und Verlusten, von Einsichten und Aussichten, von kleinen Widrigkeiten des Alltags und großen Ereignissen und Transitionen im Leben. Das Leben ist unentwegt ‚in Bewegung‘ “ (Elder, 1998 zit. n. Filipp & Aymanns, 2010, S. 27).

Jeder individuelle Lebenslauf „in Bewegung“ ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Ereignissen, die meist unvorhergesehen eintreten, mehr oder minder gravierend in die alltäglichen Handlungsvollzüge eingreifen, dramatisch verlaufen und die Person dazu veranlassen, ihr Handeln und Denken neu auszurichten (Filipp, 1981, S. 3). Die entstehenden Übergänge bieten auf der einen Seite Entwicklungs- und Bildungschancen. Die Bewältigung der Übergänge können jedoch auf der anderen Seite ebenso als herausfordernd und problematisch wahrgenommen werden. Diese Veränderungen in der Lebenssituation, die in Bezug auf die Bewältigung besonders herausfordernd scheinen, werden von Filipp als Konzept der „kritischen Lebensereignisse“ (Filipp, 1981) bezeichnet. Sie beschreiben biografische Umstände, in denen die bisher vorhandenen Handlungsressourcen scheitern und eine neue Bewältigungsstrategien gefunden werden müssen (Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013, S. 16). Dabei können sie jedoch auch Impulse für Entwicklung und Förderung von Kompetenzen setzen (Griebel & Niesel, 2004, S. 91). Durch Umänderungen der Lebenssituation muss mit einer Adaptionsleistung reagiert werden. Nach Filipp (1981) wird dies meistens als Belastung empfunden, weil diese kritischen Ereignisse vertraute Handlungsmuster außer Kraft setzen und Betroffene sich dem Zwang ausgesetzt sehen, gewohnheitsmäßige Verhaltensweisen ändern zu müssen. Dabei spielt es keine Rolle, ob das Ereignis positiv oder negativ ist (ebd., S. 23 ff.).

Gerade der Übergang zum Alleinerziehen und auch eine Trennung beider Elternteile sind in der Regel belastend und krisenhaft (Lenze, 2014, S. 19). Dies zeigt sich auch in der vorliegenden Studie, bei der die Frauen den Übergang in das Alleinerziehen als biografischen Bruch erleben. Instabilität ist dabei eines der häufig genannten Merkmale. Diese Instabilität spiegelt sich in verschiedenen Publikationen zur Beschreibung der Lebenslage von Alleinerziehenden wider. So wird Alleinerziehen zum „Drahtseilakt“ (Jansen, Passarge & Tews, 2008, S.9).

Ein ganz ähnliches Bild skizzieren Brand und Hammer, wenn sie vom „Balanceakt Alleinerziehend“ sprechen (2002). Relativ „sportlich“ ist die Vorstellung vom „fast unmögliche(n) Spagat“ (Hacke, 2010), den alleinerziehende Frauen schaffen müssen. Als weiteres Merkmal wird Wechselhaftigkeit genannt, beispielsweise bei Bauer (2002), die diese Lebenssituation mit den Worten „Lust und Frust“ beschreibt (Bauer, 2002, S.17). Auch Krüger und Micus (1999) erkennen Krüger Instabilität in der heterogenen Lebenssituation der Alleinerziehenden, die zwischen „diskriminiert“ und „privilegiert“ schwanken kann (ebd.). Positiver formuliert kann man sagen, dass diese Lebensform zweifelsohne geprägt ist von großer Dynamik und Vielfalt (vgl. Schneider u.a., 2001). Balanceakt, Spagat, Drahtseilakt, Kampf - diese Worte zeigen alle eine erhebliche Anstrengung seitens des Subjekts an.

In der Forschung wird neben dem Begriff des „Übergangs“ auch der Fachterminus „Transition“ verwendet, wobei Schlüter (2014) beide Begriffe als synonym betrachtet (ebd., S. 253). Genauso wie Übergänge werden mit Transitionen

„(...) komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessiert, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen“ (Welzer, 1993, S. 37).

Innerhalb dieser Veränderungen in Lebensphasen und in Übergängen werden außerordentlich viele Lernerfahrungen gemacht. Man kann jedoch nicht davon ausgehen, dass Lernen in Transitionen bzw. in Übergängen unweigerlich mit transformativem Lernen gleichzusetzen ist¹². Nicht jede Veränderung in Übergängen zieht einen grundlegenden Wandel nach sich. Jedoch stellen Transitionen die Voraussetzungen dafür bereit, dass Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen stattfinden (von Felden, 2014, S. 66).

Übergänge sind „Schnittstellen individueller biografischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen vorgeformter Entwicklungsbahnen. Sie markieren Brüche, die es zu überbrücken gilt“ (Kutscha, 1991, S. 113). Das Überbrücken des Übergangs kann als eine aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit den Veränderungen verstanden und als eine Voraussetzung für den Lernprozess angenommen werden. Individuen bewältigen und gestalten die eigenen Übergänge im Lebenslauf durch Entwurf des zukünftigen und Bilanzierung des vergangenen Lebens. Die neuen Anforderungen, mit denen sie konfrontiert werden, werden dabei aktiv ins eigene Leben eingepasst und anschlussfähig gemacht, so dass sie subjektiv Sinn ergeben (Walther & Stauber, 2013, S. 31). Durch die Pluralisierung von Lebensverläufen hat sich auch die Veränderung der Gestaltung von biografischen Übergängen ergeben. Die Bewältigung dieser Übergänge wird vor allem durch individuelle Lernprozesse beeinflusst (Hof, 2013, S. 396).

Übergänge gelten damit als (biografische) Konstruktionsprozesse. „Entscheidender als der Statuspassagenerwerb wird nun die subjektive Bewältigung der Übergänge in biographischer Perspektive“ (Brandel, Gottwald & Oehme, 2010, S. 10). Damit konzentriert sich die Forschungsperspektive nicht auf Übergänge als formal inszenierte Statuspassage im Lebensverlauf, sondern nimmt Transitionen aus einer subjekttheoretischen Sicht in den Blick, in der Übergänge als Lern- bzw. Bildungsanlässe verstanden werden können.

Damit wird eine Anschlussfähigkeit an die derzeitige Forschung zum Thema Übergänge hergestellt, denn in der aktuellen Literatur findet sehr klar eine „Hinwendung zum Subjekt“ (von Felden & Schmidt-Lauff, 2015, S. 12) statt. Damit kommen „(n)eben bildungsbezogenen Übergängen zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen (...) nun auch biografische Transitionen in den Blick“ (Hof,

¹² Eine hilfreiche Unterscheidung zwischen Veränderung und Transformation liefert in diesem Fall Ortfried Schäffter (2014)

2013, S. 400). Das fortschreitende erwachsenenbildnerische Interesse konzentriert sich dabei auf Lern- und Bildungsprozesse in Übergängen, in der Annahme, dass Übergänge Lerngelegenheiten und Bildungsprozesse evozieren können (vgl. Schwarz, Teichmann & Weber, 2015; Klingovsky & Pawlewicz, 2015). Somit besteht ein Forschungsdesiderat aktuell darin,

„die wissenschaftlichen Diskurse konsequent aus der Statuspassagendominanz zu lösen und aus dem institutionell formal administrierten Übergangsmanagement herauszuführen, um individuellen Bildungsprozessen und ihrem Eigensinn ein deutliches Gewicht zu geben“ (von Felden & Schmidt-Lauff, 2015, S. 12).

Demzufolge gehen von Felden, Schäffter & Schicke (2014) davon aus, dass Erwachsenenbildungsforschung, die sich mit Übergängen auseinandersetzt, weniger die gesellschaftlich vorgegebenen Transformationen, sondern stattdessen eher individuelle Bildungsprozesse in den Fokus stellen sollte (von Felden, Schäffter & Schicke, 2014, S. 7). Um dieses Ziel zu erreichen, wird im Folgenden die im Ergebniskapitel rekonstruierte Binnensicht der alleinerziehenden Frauen theoretisch reflektiert werden.

Die Untersuchung dieser „Lernwelten“ (von Felden, Schäffter & Schicke, 2014), die im Aneignungsprozess „einer biographisch tentativen Suchbewegung“ (Schäffter, 2015, S. 25) entstehen, werden dann von verschiedenen theoretischen Perspektiven, wie dem Transformativen Lernen nach Mezirow, dem Deutungslernen und des biografischen Lernens aus beleuchtet.

Als Ergebnis dieser Übergänge steht eine Veränderung der Deutungs- und Orientierungsmuster. Die Veränderungen werden sichtbar, wenn die Alleinerziehenden die als krisenhaft erlebten Lebensveränderungen bearbeiten und bewältigen, um handlungsfähig zu bleiben. Der Vorgang der Bewältigung passiert dabei nicht unbedingt automatisch, sondern erfordert von den Frauen eine Lernanstrengung in Form einer aktiven Reflexion der eigenen Deutungsmuster. Mit anderen Worten: Die transitorischen Übergangsprozesse brauchen Lernprozesse, um gelingen zu können.

Die Transition zeichnet sich dabei durch einen „Übergang in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezugs [aus, S.B.] – ein Prozess, der weder das lernende Subjekt noch den umgebenden strukturellen Kontext unverändert lässt“ (Alheit, 2003, S. 16).

Im empirischen Material wird sichtbar, dass die befragten Frauen die Situation des Alleinerziehens in den Interviews hauptsächlich aus einer Retroperspektive heraus beurteilen. Aus dieser Blickrichtung im Vorher-Nachher-Abgleich erscheint ihnen der Übergang in die Lebensphase des Alleinerziehens als ein krisenhaftes Ereignis, das Irritationen auf emotionaler und auch kognitiver Ebene mit sich bringt. Auch wenn die Reaktionsweisen zur Handhabung bzw. Bewältigung dieser Irritationen sich in unterschiedlichen Formen zeigen, ist allen Frauen gemeinsam, dass sie sich diesen auftretenden Irritationen in irgendeiner

Form anpassen. Diese Bewältigung der Herausforderungen wird von den Frauen als Lernleistung beschrieben, wobei die konstruktiven Lernprozesse nicht zwangsläufig entstehen, sondern als persönliche Leistung des Subjekts erfahren wird. Betrachtet man grundagentheoretische Überlegungen innerhalb der Erziehungswissenschaft, werden weniger Kontinuitäten, sondern vor allem Störungen, Brüche und Diskontinuitäten als Anlässe für Bildungsprozesse thematisiert. Unter dieser Perspektive lassen sich auch Übergangsprozesse als Bildungsanlässe verstehen (Klingovsky & Pawlewicz, 2015, S. 63).

Im empirisch gewonnenen Material wird deutlich, dass innerhalb dieses Übergangs transformative Lernprozesse und biografische Entwicklungen beschrieben werden. Diese Erkenntnis ist anschlussfähig an lerntheoretische Überlegungen, die vor allem den Prozess des Transfers in den Blick nehmen. Betrachten lässt sich dies aus unterschiedlichen Perspektiven. Als eine Perspektive wird Mezirows Ansatz des Transformativen Lernens gewählt. Auch das Konzept der Deutungsmuster bzw. des Deutungslernens, sowie biografietheoretische Ansätze bieten Anschlussmöglichkeiten an das empirische Material (5.1.).

Die im empirischen Material identifizierten Auslöser für Lernprozesse werden in einem zweiten Schritt theoretisch beleuchtet (5.2.).

In einem dritten Schritt wird in den Blick genommen, wie die verschiedenen Lernformen, die im empirischen Material sichtbar werden, theoretisch als unterschiedliche Lerndimensionen betrachtet werden können (5.3.).

Weiterhin zeigt sich im Material, dass die befragten Frauen in unterschiedlichem Maße eigene Lernprozesse reflektieren. Der Grad der (Selbst)Reflexion scheint Einfluss darauf zu nehmen, wie das eigene Lernen erlebt– und letztlich auch strukturiert – wird. Dieses Ergebnis kann an die Auseinandersetzung über die Bedeutung von Reflexion in Lernprozessen angebunden werden. Deshalb wird in einem vierten Schritt betrachtet, unter inwiefern Reflexionsprozesse als Bedingung transformativer Lernen beschrieben werden kann (5.4.).

Eine weitere Bedingung transformativer Lernprozesse liegt in der der sozialen Situiertheit von Lernprozessen, den die befragten Mütter im empirischen Material beschreiben Lernprozesse finden für die befragten Frauen in unterschiedlichen sozialen Rahmungen statt, die ihnen Perspektivwechsel ermöglichen. Dabei werden unterschiedliche Formen der sozialen Einbettung verstanden, wie zum Beispiel familiäre soziale Lernkontexte, aber auch professionelle Lernkontexte. Die theoretische Deutung dieser Erkenntnisse wird in einem fünften Schritt vorgenommen (5.5.).

5.1. Zum Prozess des Transfers

Die Situation des Alleinerziehens wird von den befragten Frauen als zentrale Übergangssituation im Lebensverlauf beschrieben. Sie berichten in den Inter-

views, wie sich ihr Leben verändert hat und dass sie in diesem Prozess der Veränderung Lern- und Bildungsprozesse erleben, bzw. retrospektiv beurteilen. Dies wird im empirischen Material vor allem daran deutlich, dass die Erzählungen der Frauen in einem Vorher-Nachher-Vergleich stattfinden. Diese empirischen Erkenntnisse sind hochgradig anschlussfähig an lerntheoretische Überlegungen, die Übergänge und die Veränderung subjektiver Deutungsmuster in den Blick nehmen.

Die unterschiedlichen Perspektiven werden im Folgenden genutzt um die empirischen Erkenntnisse theoriegeleitet zu interpretieren.

Transformatives Lernen

Die befragten Frauen ändern im Zuge des Erlernens ihrer neuen Rolle als alleinerziehende Mütter ihre Wahrnehmungen und Deutungen der Welt. Das kann als transformativer Prozess verstanden werden. Aus diesem Grund werden Theorien, die sich mit Deutungen befassen, herangezogen, um die vorliegenden Ergebnisse zu diskutieren. Einen Schwerpunkt bildet das Konzept des Transformativen Lernens nach Mezirow (vgl. ebd. 1978, 1991, 1997b, 2009). Es handelt sich dabei um eine konstruktivistische Lerntheorie (Mezirow, 1991, S. 20), die in den 1970er Jahren in den Vereinigten Staaten entwickelt wurde und den Begriff des „transformative learning“ prägte. Dies war der Auslöser einer bis heute andauernden Forschungsdebatte zu im deutschen Sprachraum gefassten Begriff des transformativen Bildungsprozesses (Nohl, von Rosenberg & Thomsen, 2015, S. 111). Das Lernen in Übergängen wird im erwachsenenbildnerischen Diskurs auch unter dem Begriff „Transformatives Lernen“ erörtert (Schäffter, 2014, S. 48) und unterschiedlich konzeptualisiert (Arnold, 2001b; Gremmler-Fuhr, 2006).

Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass weniger auf die Aufnahme und Aneignung von Wissen abgezielt wird, sondern dass die Veränderung - die Transformation - der Weltsicht des Lernens im Mittelpunkt steht.

Bei dieser Form des Lernens wird bereits vorhandenes Wissen neu arrangiert und vorhandene Strukturen werden durch das Individuum aktiv umgestaltet¹³.

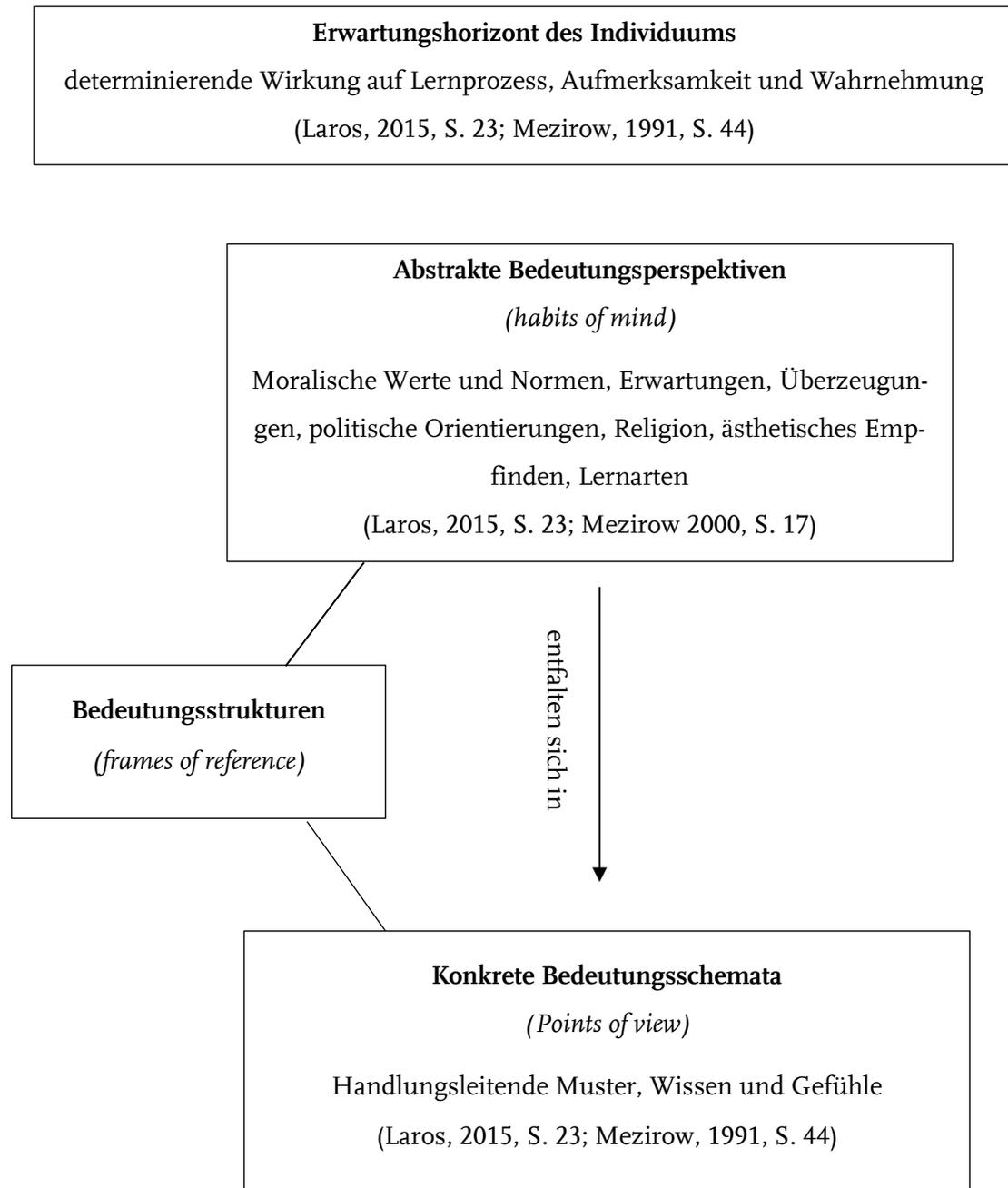
Bei der Theorie des transformativen Lernens wird vorausgesetzt, dass Erwachsene ihre Wirklichkeit konstruieren und bestimmte Muster bzw. Bedeutungsstrukturen heranziehen, um ihre persönlichen Erfahrungen zu interpretieren. Diese Bedeutungsstrukturen (im Original: frames of reference), bilden einen zentralen Begriff in Mezirows Theorie. Bedeutungsstrukturen beschreiben grundlegende Einstellungen, die im Lauf der Kindheit unkritisch übernommen werden und wodurch Individuen – ähnlich wie durch eine Brille - ihre Welt wahrnehmen.

¹³ Eine zusammenfassende Darstellung der einzelnen Merkmale transformativen Lernens findet sich bei Laros (2015) und Gremmler-Fuhr (2006).

Diese Bedeutungsstrukturen bilden dann letztendlich als Erkenntnis Modi den Erwartungshorizont des Individuums, der eine determinierende Wirkung auf Lernprozesse hat (Laros, 2015, S. 22-23).

Diese Bedeutungsstrukturen werden von Mezirow ausführlicher bestimmt, indem er sie in zwei unterschiedliche Dimensionen unterteilt: Zum einen in Bedeutungsperspektiven (habits of mind) und zum anderen in Bedeutungsschemata (points of view). Eine Übersicht über dieses Schema wird in der folgenden Abbildung dargestellt.

Abb. 5: Bedeutungsstrukturen bei Mezirow



Quelle. Eigene Darstellung

Die Bedeutungsperspektiven (habits of mind) bilden ein übergreifendes Regelsystem, an dem das Individuum sein Handeln ausrichtet. Innerhalb dieser Strukturen werden bisherige Erfahrungen assimiliert und zu neuen Erfahrung umgewandelt. Sie "stellen Codes dar, die Vorgänge des Wahrnehmens, Verstehens und Erinnerns bestimmen" (Mezirow, 1997b, S. 3).

Die Bedeutungsperspektiven umfassen damit Erwartungen, Denkgewohnheiten und Vorannahmen. Geprägt sind sie durch psychische, kulturelle und epistemische Annahmen, die seit der Kindheit eher unreflektiert übernommen werden und daher auch verfälschte Ansichten der Wirklichkeit zur Folge haben können (Mezirow, 1997b, S. 51). Aus den Bedeutungsperspektiven entwickeln sich wiederum bestimmte Bedeutungsschemata (points of view), die in konkreten Handlungen sichtbar werden: „Bedeutungsperspektiven erzeugen Bedeutungsschemata“ (Mezirow, 1997b, S. 51). Sie stellen Wissensstrukturen und darauf bezogene Überzeugungen des Individuums dar.

Mezirow nennt beispielhaft Ethnozentrismus als Fokus einer Bedeutungsperspektive. Das elementare Misstrauen gegenüber anderen Gruppen bestimmt dann wiederum sexuelle und rassistische Bedeutungsschemata. Diese Schemata zeigen sich wiederum in bestimmten Handlungen, wie etwa im Meiden von Angehörigen einer bestimmten Hautfarbe oder eines bestimmten Geschlechts (Mezirow, 1997b, S. 36). Transformatives Lernen entsteht dann, wenn die Bedeutungsperspektiven einen Veränderungs- bzw. Revisionsprozess durchlaufen und durch integrativere Perspektiven ersetzt werden.

Im empirischen Material zeigt sich das transformative Lernen in der prozesshaften Betrachtung des Alleinerziehens, das von den Befragten als durchweg positiv gedeutet wird. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Frauen in einem Prozess des Lernens ihre Verständnisweisen mit „brauchbareren“ Deutungsmustern kompensiert haben. Der erfolgreiche Abschluss des Transformationsprozesses zeigt sich nach Mezirow im „reframing“, also der Neubewertung oder Wiederaufnahme des eigenen Lebens auf der Basis neu gewonnener Denkweisen und Perspektiven. Das „Reframen“ wird auch im Deutungsmusteransatz beschrieben und findet sich hier unter dem Begriff des „sanften Umdeutens“ (Schüßler, 1998, S. 191). Im Zuge dieser Umdeutung werden neue Fähigkeiten entwickelt und Selbstbewusstsein gewonnen, so dass neue Rollen und Beziehung gelebt werden können (Mezirow, 1997b, S. 143).

Der abgeschlossene Transformationsprozess, in dem die Mütter ihre Deutungsmuster geändert und damit einen Lernprozess durchlaufen haben zeigt sich im empirischen Material anhand der positiven Bilanzierung, welche die Frauen trotz der beschriebenen Ambivalenzen hinsichtlich des eigenen Selbstbilds und der Beschreibung der Beziehung zu den Kindern erwähnen.

Die Mütter können ihren Entwicklungsprozess in Retrospektive bewusst nachzeichnen und stellen bei sich selbst persönliche Veränderungen fest. In der Wahrnehmung, aufgrund des Alleinerziehens zu mehr Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit gelangt zu sein, wird die Umdeutungsleistung der Frauen deutlich.

Transformation von Deutungsmustern

Der Ansatz Mezirows weist außerdem auch Parallelen zur Theorie der Deutungsmuster und des Deutungslernens auf (vgl. Kejcz, Monshausen, Nuissl, Paatsch & Schenk, 1980; Arnold, 1985; Schüßler, 2000). Tietgens markiert den „Umgang mit Deutungen“ (Tietgens, 1990, S. 57) als wesentliches Feld der Erwachsenenbildung, da Deutungs- und Lernprozesse eng miteinander verzahnt sind. Alltägliche Lernprozesse werden durch den „Modus der Deutungen“ (Tietgens, 1986, S. 5) bewirkt, wobei Deutungsmuster sich vor allem auch dadurch auszeichnen, dass sie routinisiertes Handeln ermöglichen (Schüßler, 2000, S. 100). Aus diesem Grund äußert sich Erwachsenenbildung immer schon als ein Deutungslernen (Arnold & Siebert, 1995, S. 5). Erwachsene leben und lernen also grundsätzlich im „Modus der Auslegung“ (Arnold, Kade, Nolda, & Schüßler, 1998) und ihre biografischen Erfahrungen und Deutungen sind für das Lernverhalten prägend. Deutungsmuster werden erfasst als „die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitglieder einer sozialen Gruppe (...) die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen entwickelt haben“ (Arnold, 1985, S. 23).

Auf Basis dieser Definition bilden

„(...) Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält. Deutungsmuster steht damit synonym für individuelle oder gruppenspezifische Interpretationen der sozialen Wirklichkeit, die sich zu oberflächlich stimmigen, oft reduktionistischen regelgeleiteten Symbolsystemen verfestigen und damit selbst die Wahrnehmungsweise, die perspektivische Sicht des Alltagslebens steuern und integrieren“ (Bender, 1991, S. 43).

Damit sind Deutungsmuster dem Subjekt nur bis zu einem gewissen Grad bewusst, also „nur eingeschränkt reflexiv verfügbar“ (Arnold, 2001a, S. 71). Dabei gehen Deutungsmuster in ihrer Funktion über Handlungsanleitung und -interpretation hinaus. Sie geben den Individuen Sicherheit und Sinn und tragen damit wesentlich zur Stabilität der menschlichen Identität bei (Nuissl, 2012, S. 241). Sie gewährleisten dem Individuum Orientierung in der Alltagswelt und die Reduktion einer komplexen Realität. Individuell herausgebildete Deutungsmuster können jedoch auch innere Grenzen markieren und zur Einschränkung von Handlungsspielräumen führen, die nur durch eine bewusste Reflexion der hemmenden Muster aufgelöst werden kann.

Sichtbar werden diese Deutungsmuster in Handlungs- und Verhaltensmustern (Neuß, 2009, S.43). Genau wie Mezirows Bedeutungsstrukturen haben auch Deutungsmuster eine prozessuale Komponente. Sie sind fluide in ihrem Entstehen und Verlöschen. Allerdings sind sie gleichzeitig auch sehr beharrlich. Solange sie dem Individuum als „Steuerungs- und Interpretationsmodell taugen und Erfolg versprechen, widersetzen sie sich jedweder Änderung“ (Nuisl, 2012, S. 241). Deutungsmuster sind auch eng mit Emotionsmustern gekoppelt, die wiederum mit der eigenen Identitätsentwicklung korrelieren. Arnold (2005) betitelt diese als „emotionale Grundeinsparungen“ (Arnold, 2005, S. 231). Dabei handelt es sich um vom Subjekt präferierte „Muster der emotionalen Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd., S. 224), die Handlungen anregen oder stimmungsmäßig begleiten und (Lern-)Entscheidungen mit beeinflussen können.

Bei den befragten Frauen spielen diese Emotionsmuster eine bedeutende Rolle, da durch den Prozess der Trennung bzw. die Anpassung an das Alleinerziehen eine emotionale Betroffenheit entsteht. In ambivalenten Selbstthematizierungen werden positive Gefühle negativen Emotionen gegenübergestellt. Sehr deutlich zeigt sich das im Sample in einem speziellen Fall bei einer Mutter, die von einem Rollenkonflikt und zwiespältigen Emotionen berichtet. Sie stellt das positive Gefühl, eine unabhängige Frau ohne belastende Partnerschaft dem Eindruck gegenüber, ihrem Selbstkonzept als Familienmensch nicht entsprechen zu können.

Das Lernen wird also beeinflusst durch eingeschränkt bewusst verfügbare Denk- und Emotionsmuster, die kulturell und sozial geprägt sind und das Handeln des Individuums bestimmen. Diese Muster sind jedoch nicht starr, sondern veränderbar.

Biografische Transformationsprozesse

Der Transformationsprozess kann auch aus der aus der Theorieperspektive biografischen Lernens betrachtet werden. Das Leben wird aus der Übergangsforschung verstanden als ein Prozess, dessen Verlauf von Veränderungen und Übergängen geprägt ist. Daher kann die Lebenslaufforschung in die Übergangsforschung eingebettet werden.

„Sowohl Übergang als auch Biografie sind alltagsweltlich wie wissenschaftlich Objekte, die zunächst ganz greifbar zu sein scheinen, deren präzise Beschreibung aber dem Einfangen eines kaleidoskopischen Bildes gleicht“ (Truschkat, 2013, S.44).

Die Lebenslaufforschung beschäftigt sich mit solchen Übergängen in Abhängigkeit ihrer Institutionalisierung. Aufgrund juristischer Regelungen in Hinblick auf Scheidungen, das Sorge- und Besuchsrecht kann auch der Übergang im Leben einer Mutter zur Alleinerziehenden zwar als institutionalisiert angesehen werden. Der Übergang in das Alleinerziehen ist jedoch nicht institutionell gerahmt und ist damit auch nicht durch standardisierte Vorgaben nachvollziehbar.

Alleinerziehende Mütter müssen den Wechsel zwischen beiden Lebensphasen individuell bewältigen, was noch einmal besonders die Eigenleistung des Subjekts, diesen Prozess proaktiv zu gestalten, hervorhebt. Gleichzeitig ergibt sich hier auch eine noch größere Offenheit, da keine Verankerung mit institutionalisierten Vorgaben erfolgen kann. Lediglich Mütter untereinander können miteinander verglichen werden. Die Frauen sind im Übergang zum Alleinerziehen prinzipiell auf sich alleine gestellt. Wie sie diesen bewältigen, hat Einfluss auf die weitere Geschichte der Familie (Rinken, 2010, S. 146). Deshalb werden in dieser Studie Übergänge, die in den Interviews genannt werden, aus der immanenten (retrospektivischen) Sicht der Lernenden, aus ihrer subjektiven Lernwelt heraus, in den Blick genommen.

„Aus biografischer Perspektive bedeuten Übergänge im Lebenslauf erst einmal die Konfrontation mit neuen Anforderungen, deren biografische Anschlussfähigkeit und Passung nicht von vorneherein gegeben sind, sondern aktiv hergestellt werden und aus der Bilanzierung der vergangenen und vor dem Entwurf des zukünftigen Lebens subjektiv Sinn machen müssen“ (Walther & Stauber, 2013, S. 31).

Hier wird deutlich, dass es sich bei der Übergangsbewältigung um einen aktiven Prozess handelt, den das Subjekt leisten muss. Dies erinnert stark an den humboldtschen Bildungsbegriff, der ebenfalls als ein aktiver Prozess beschrieben ist, bei dem Bildung die umfassende Entwicklung einer Person beschreibt (vgl. Humboldt 1792/1960). Andere Begriffe, wie der der Krise, greifen hier also zu kurz. Es interessiert, welche Prozesse innerhalb des Subjektes ablaufen und wovon diese letztendlich abhängen. Aus einer biografiethoretischen Perspektive zeigt sich, dass sich biografisches Lernen quer zu den klassischen Lernsettings legt. Es ist nicht an formale und non-formale Lernarrangements gebunden, findet jedoch auch nicht ausschließlich in informellen Zusammenhängen statt (Truschkat, 2013, S. 57).

Beim biografischen Lernen handelt es sich außerdem nicht um den Erwerb von Wissen, Kenntnissen oder curricularen Lehrinhalten. Sondern es wird davon ausgegangen, „dass das erzählende Subjekt in der biographischen Rekonstruktion sein Leben in Form von Erfahrungszusammenhängen und Ereignisverkettungen darstellt, die auf biographische Lernprozesse verweisen“ (Ecarius, 2006, S. 98). Durch die Rekonstruktion einer Biografie können Informationen über das Erleben eines Übergangs und die entwickelten Handlungsmuster sichtbar gemacht werden (Köttig, 2013, S. 995).

Knud Illeris (2010) spricht im Zusammenhang von transformativem Lernen bzw. transformativer Bildung von „signifikantem Lernen“ nach Carl Rogers. Damit ist ein Lernen gemeint, „das nicht nur die eine bloße Erweiterung des Wissens darstellt, sondern das alle Bereiche des Daseins des Individuums durchdringt“ (Illeris, 2010, 56).

Dieses signifikante Lernen findet nur dann statt, wenn eine Person in eine Lage gerät, in der sie mit ihren grundlegenden persönlichen Denk- und Handlungsmustern nicht mehr zurechtkommt und auf der anderen Seite aber die Notwendigkeit besteht, die Situation wieder in den Griff zu bekommen. Dabei geht es letztendlich um die Bewältigung von (existenziellen) Krisen (Illeris, 2010, S. 56). Auch der Übergang in das Alleinerziehen stellt eine solche existenzielle Krise dar, die bewältigt werden muss. Im durch die Trennung ausgelösten Übergang können bisherige Handlungsroutinen der Mütter angesichts neuer Herausforderungen nicht mehr uneingeschränkt greifen. Um sich erfolgreich an diese Übergangssituation anzupassen, braucht es nach Lenz (2013) neue Denk- und Handlungsmuster, die in diesem Übergangsprozess zunächst erworben und habitualisiert werden müssen. Der Übergangsprozess ist dann abgeschlossen, wenn die emotionale Verunsicherung sich gelegt hat, neue Handlungsroutinen aufgebaut und das eigene Kontinuitätserleben als Grundlage der eigenen Identität wieder regeneriert ist (Lenz, 2013, S. 353f).

Im empirischen Material wird das Abschließen des Übergangs und Regeneration der Identität bei den Frauen in der positiven Bilanzierung der eigenen Entwicklung nachvollziehbar. Die wiedergewonnene Sicherheit, von der die Mütter sprechen, zeigt sich u.a. in der Beschreibung persönlicher Vorteile. Die Frauen ziehen aus dem Alleinerziehen für sich einen Nutzen, weil sie mehr Zeit und Kraft für sich selber hätten. Außerdem schildern sie eine neu gewonnene Autonomie, die sich aus mehr Entscheidungsfreiheit und Unabhängigkeit ergäbe.

Relationierung der Ansätze

Betrachtet man die drei Ansätze genauer, aus deren Blickwinkel das Material gesichtet werden kann, kristallisieren sich Gemeinsamkeiten heraus: Genau wie Mezirows Bedeutungsperspektiven sind Deutungsmuster vorbewusst und dienen dem Subjekt dazu, die komplexe Realität zu reduzieren und sich in der Alltagswelt zu orientieren. Erkennbar werden diese Muster im Verhalten und Handeln des Subjekts, die bei Mezirow als Bedeutungsschemata auftreten. Eine weitere Parallele zeigt sich darin, dass Wissen und Handeln in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen.

Im Gegensatz zum Deutungsmusteransatz stellt Mezirow jedoch die Transformation von unzweckmäßigen Erkenntnismodi und Denkmuster in den Mittelpunkt seiner Theorie¹⁴.

¹⁴ Bei Schüssler (2000) findet sich außerdem eine ausführliche Abgrenzung zu weiteren verwandten Konzepten (wie beispielsweise dem Habitus-Konzept nach Bourdieu), die sich ebenfalls mit Deutungskonstitutionen sozialer Realität befassen (ebd., S. 68 ff).

Mezirows Perspektive unterscheidet sich vom Deutungsmusteransatz darin, dass er

„deutlich die affektive Komponente in seinem Konzept der „Bedeutungsperspektiven“ (betont), die dem Individuum Kriterien zur Beurteilung oder Bewertung von recht und unrecht, gut und schlecht, richtig und falsch usw. verschaffen“ (Schüßler, 2000, S. 83).

Damit schafft Mezirow eine Verbindung der kognitiven und emotionalen Dimensionen im Deutungsprozess, die in anderen Ansätzen vergleichsweise vernachlässigt wird (ebd.). Deutungsmuster beziehen sich im Gegensatz zu Mezirows Ansatz mehr auf kognitive Strukturen und finden erst durch die von Arnold (2005) beschriebenen Emotionsmuster eine gefühlsmäßige Entsprechung. Die Deutungsmuster können verändert werden, was ebenfalls eine Parallele zu Mezirows Bedeutungsstrukturen darstellt. Die Bedeutungsstrukturen sind nicht determiniert, sondern variabel und können sich aufgrund von reflexiven Einsichten und Erfahrungen wandeln. Reichen die bestehenden Bedeutungsstrukturen nicht mehr aus, um eigene Erfahrungen zu verstehen, kann dies einen Auslöser für eine Transformation darstellen (Laros, 2015, S. 24).

Perspektiventransformation stellt schließlich das Ergebnis des transformativen Lernens dar (Nohl, von Rosenberg & Thomsen, 2015, S. 112).

Eine Gemeinsamkeit aller Ansätze liegt außerdem darin, dass die Subjekte im Transformationsprozess die Wiederherstellung bzw. Neubildung von sinnstiftenden Mustern zum Ziel haben.

Aus den empirischen Ergebnissen wird ersichtlich, dass Mütter bei sich in der Selbstbeobachtung sehr deutlich eine Veränderung ihrer Deutungs- und Emotionsmuster feststellen. Dies zeigt sich in der auffälligen Betonung des Entwicklungsverlaufs und in der positiven Bilanzierung des Alleinerziehens. Die Frauen erwähnen, sich im Vergleich zur vorherigen Situation unabhängiger und freier zu fühlen.

Auch erkennen sie im Abgleich zur früheren Situation als Mutter in Partnerschaft bei sich persönliche Vorteile, wie etwa mehr Zeit für sich zur Verfügung zu haben. Dabei wird von den Frauen nicht nur eine positive Entwicklung nachgezeichnet, sondern auch von positiven Empfindungen berichtet. Sie beschreiben, sie würden ihre Situation nicht nur positiver deuten sondern sich insgesamt auch besser „fühlen“. Dieser Neuentwurf der Deutungsmuster der Frauen ist also von positiven Emotionen begleitet, die deren Selbstwertgefühl und ihre vitalen Kräfte steigern (Gieseke, 2009, S. 59).

Besonders hervorgehoben wird in den Interviews der positive Entwicklungsprozess der eigenen Persönlichkeit hinsichtlich einer charakterlichen Reifung und eines größeren Selbstbewusstseins. Diese Stärkung des Selbstwertgefühls wird von den Frauen als ein (Lern-)Ergebnis des erlebten Transferprozesses erkannt.

Die Frauen durchlaufen in ihrer Biografie einen Übergang, wodurch emotionale und kognitive Deutungsmuster infrage gestellt werden und das eigene Selbst- und Weltverständnis neu ausjustiert werden muss, um für die Frauen wieder Sinn zu ergeben. Was ist aber nun der Grund, warum die befragten Frauen ihre bisherigen Deutungsmuster, Bedeutungsperspektiven verändern?

5.2. Auslöser für Transformationsprozesse

Die befragten Frauen schildern in den Interviews, dass bestimmte Ereignisse, Erlebnisse oder zu bewältigende Aufgaben innerhalb des Überganges als Auslöser wahrnehmen würden, die bei ihnen Lernhandlungen evozierten. Neben der grundsätzlich und von allen Interviewpartnerinnen geteilten Erfahrungen der Lebensveränderung durch die Situation des Alleinerziehens werden von den Frauen weitere Anlässe genannt. Hier werden zum Beispiel krisenhaft empfundene Einzelereignisse beschrieben, wie etwa eine Krankheit oder die als schmerzhaft erlebte Trennung vom Vater der gemeinsamen Kinder, oder auch berufliche Herausforderungen, zum Beispiel das Erlernen eines neuen EDV-Programmes als konkreten Lernauslöser. Wie können diese auslösenden Ereignisse theoretisch gefasst werden?

Mezirow vermutet als Auslöser für einen mehrphasigen Transformationsprozess ein desorientierendes Dilemma (Mezirow, 2000, S. 22). Das Auftreten eines desorientierenden Dilemmas stellt typischerweise eine spezielle Erfahrung für das Individuum dar. Es kann dazu führen, dass „alte“ Bedeutungsperspektiven für das Individuum an Sinnhaftigkeit verlieren und deshalb nicht mehr funktionieren. Als Folge daraus werden diese kritisch hinterfragt und neue Standpunkte werden entwickelt. Dabei entsteht eine irritierende Diskrepanz zu den eigenen Erwartungen und Überzeugungen, mit deren Hilfe die Welt erklärt wird bzw. das Subjekt sich selbst seine Umwelt konstruiert. „Transformative learning occurs when, through critical self-reflection, an individual revises old or develops new assumptions, beliefs or ways or seeing the world“ (Cranton, 1994, S. 4). Entscheidend ist dabei, dass durch die auslösende Dilemma-Erfahrung alte Bedeutungsstrukturen für die Individuen an Sinn verlieren und einen Impuls zur kritischen Selbsthinterfragung, sowie zur Reflexion alter Annahmen und Perspektiven darstellt. Dann nämlich kann es passieren, dass sich die Individuen lernend mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und nach neuen Möglichkeiten (Beziehungen, Rollen, Handlungen) suchen, um das Dilemma zu lösen¹⁵. Nach Planung der Hand-

¹⁵ Benner (2005) geht wie Mezirow und Schäffter davon aus, dass Irritationen zu Bildungsprozessen führen können. Er betont jedoch dabei die negative Komponente. Es wird betont, dass „Erfahrungen in pädagogischen Prozessen keine negative, sondern eine positive Bedeutung zukommt. Bildende Wechselwirkungen zwischen den Menschen sowie zwischen Mensch und

lungen folgen konkrete Aneignungsprozesse, wobei das nötige Wissen und notwendige Fähigkeiten zur Durchführung der Pläne erarbeitet werden. Das Individuum probiert sich anschließend in den neuen Rollen und Fähigkeiten aus und gewinnt darin an Selbstvertrauen. Am Ende des Prozesses findet schließlich das sog. „reframing“ statt: die Wiederaufnahme und Neubewertung des Lebens auf Basis der neu angeeigneten Denkmuster und Perspektiven (Mezirow, 1997b, S. 143; Mezirow, 2000, S. 22). Durch den initiierten Zwang, als grundlegend angesehene Prämissen (neu) zu bewerten, kann eine Änderung von Einstellungen und Perspektiven entstehen, was dann wiederum größere Veränderungen auslöst (Mezirow, 1997b, S.164). „Anomalies and dilemmas of which old ways of knowing cannot make sense become catalysts or ‘trigger events’ that precipitate critical reflection and transformations“. (Mezirow, 1990, S. 9). Das Dilemma bzw. die Krise wird in jedem Fall durch die Akteure im Handeln anschließend (selbst-)bewusst bewältigt (Nohl, von Rosenberg & Thomsen, 2015, S. 112).

„There are certain challenges or dilemmas of adult life that cannot be resolved by the usual way we handle problems – that is, by simply learning more about them or learning how to cope with them more effectively. Life becomes untenable, and we undergo significant phases of reassessment and growth in which familiar assumptions are challenged and new directions and commitments are charted“ (Mezirow, 1978, S. 101).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lernen aus der Sicht Mezirows immer durch eine Herausforderung, ein Dilemma bzw. eine Schwierigkeit im Leben einer erwachsenen Person angestoßen wird. Der Lernende muss nach Mezirow (1978) diese Herausforderung bewältigen, um sein Leben bzw. von der Herausforderung betroffene Bereiche seines Lebens wieder selbstverantwortlich gestalten zu können. Während des Bewältigungsprozesses lösen sich alten Denk- und Handlungsmuster, die nicht mehr funktionieren und werden durch neue erweitert oder auch ersetzt. Dies wird von Mezirow als Transformationsprozess bezeichnet, das gleichzeitig auch das Lernergebnis darstellt.

Der von Mezirow entwickelte Terminus des desorientierenden Dilemmas findet sich in ähnlicher Bedeutung auch im Konzept des Deutungsmusteransatzes als sogenannter „Deutungsnotstand“ (Tietgens, 1989, S. 78). Dieser Deutungsnotstand entsteht in biografischen Umbruchsphasen (beispielsweise Arbeitsplatzverlust), wenn „neue Ereignisse nicht mehr mit dem vertrauten Alltagswissensbestand gedeutet und die für ein weiteres Handeln notwendigen Entscheidungen nicht geleistet werden können (...)“ (Schüßler, 2000, S. 122-123).

Welt sind nämlich über negative Erfahrungen vermittelt und können ohne diese weder gelingen noch gedacht werden“ (ebd., S. 7).

Um den zirkulären Prozess von Wahrnehmung und Einordnung von Deutungsmuster, zu durchbrechen und in Lernprozesse zu übersetzen, bedarf es einer „Perturbation“ (Nuissl, 2012, S. 240).

Das Prinzip, dass ein bestimmter Anlass transformative Lernprozessen initiiert, wird von mehreren Autoren, die sich mit biografischen Lernprozessen und dem Konzept des lebenslangen Lernens befassen, aufgegriffen. In der anglo-amerikanischen Literatur wird beispielsweise von sog. life changing events (King, 2000) gesprochen. Damit sind desorientierenden Ereignisse gemeint, die sich lebensverändernd auf das Subjekt auswirken. Ähnlich kennzeichnet Schöffter (1997) im Rahmen seiner Forschungsarbeiten zum lebensbegleitenden Lernen „Irritationen“ als Lernanlass¹⁶. In zugespitzter Sicht zeigt sich diese Perspektive in einer Untersuchung von Nittel & Seltrecht (2013), in der sich mit Krankheit als Lernanlass beschäftigt wird (vgl. auch Meyer-Dräwe, 2013). Schulze (1993a) beschreibt dies als „Anstöße“ (S. 27), die zum Lernen führen. Sie kommen immer „von außen, aus der Umwelt, von anderen Menschen“ (Schulze, 1993b, S. 203). Dabei geht es immer um Veränderungen, die innerhalb des sozialen Handlungskontexts des Subjekts stattfinden. Diese werden zum Beispiel sichtbar in Widersprüchen und Brüchen zu den bisher für etabliert gehaltenen Ordnungen oder in Situationen, die Zweifel am Gewohnten aufkommen lassen. Auch Enttäuschungen von Erwartungen, die sich in Form von Dissonanzen in bisher funktionierenden Wirklichkeits- und Selbstkonstruktionen zeigen, können solch einen Lernanstoß darstellen (Schulze, 1993b, S. 208f). Lernprozesse ergeben sich damit im weitesten Sinne aus Differenzerfahrungen, also aus der Konfrontation mit einem ungelösten Problem, einer Aufgabe oder auch einer überraschenden Erfahrung.

Das Konzept Mezirows, bei dem ein Dilemma Lernen veranlassen kann, findet sich in ähnlicher Form auch bei Holzkamp (1993). Er geht ebenfalls davon aus, dass dem Lernen eine Herausforderung, eine „Diskrepanzerfahrung“ vorangeht, die einen „Gefühlszustand des Ungenügens“ (Holzkamp, 1993, S. 214) auslöst. Sobald „die individuell verfügbaren Bedeutungshorizonte für das Situationsverstehen nicht ausreichen, macht der Lernende im Vergleich zu den ihm verfügbaren Wissensbeständen eine Diskrepanzerfahrung“ (Ludwig, 2005, S. 329). Um seine Handlungsfähigkeit wiederherzustellen und die eigene gefühlte Unzulänglichkeit zu beseitigen, kommt es beim Subjekt zu einem Lerninteresse. Bei diesem subjektwissenschaftlichen Lernkonzept ist – genau wie beim Transformativen Lernansatz - entscheidend, dass eine Handlungsproblematik bewusst als Lernproblematik angenommen und damit eine Lernanforderung einzig vom Subjekt selbst veranlasst wird. Das heißt, es werden keine Lernanforderungen durch äußere Instanzen (beispielsweise durch eine

¹⁶ Die Charakterisierung von Irritationen als Lernanlass findet sich u.a. auch bei Klimecki & Thomae (1997).

Institution) an das Subjekt herangetragen, sondern das Subjekt begibt sich freiwillig in eine Lernsituation. Holzkamp unterscheidet ebenfalls zwischen unterschiedlichen Lernbegründungen: dem „defensiv“ und dem „expansiv“ begründetem Lernen. Während defensives Lernen sich dadurch auszeichnet, dass das Subjekt gezwungenermaßen nur lernt, um eine bevorstehende Bedrohung abzuwehren, wird beim expansiven Lernen die Lernanstrengung bewusst auf sich genommen. Mit expansiv begründetem Lernen will der Lernende seine „Lebensqualität“ bzw. „Weltverfügung“ erhöhen. Die Handlungsproblematik wird gleichzeitig als Lernproblematik angenommen (Holzkamp, 1993, S. 214).

Die Annahme Holzkamps bestätigt sich mit Blick auf das empirische Material dahingehend, dass die Frauen auf einer metaperspektivischen Ebene schildern, inwiefern eine konkrete Handlungsproblematik als Lernproblematik angenommen wurde. In einem bestimmten Beispiel beschreibt eine Mutter ihre Hilflosigkeit beim Umgang mit den Wutausbrüchen ihres Sohnes. Sie fühlt sich in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt. Als Reaktion auf diese wahrgenommene Handlungsproblematik, erlernt sie selbstbestimmt mit Hilfe eines Fachbuchs mögliche Strategien, um mit Wutausbrüchen bei Kleinkindern umgehen zu können. Sie erweitert damit lernend ihre Handlungsfähigkeit und erhöht durch die Verbesserung der Beziehung zu ihrem Sohn außerdem ihre Lebensqualität. Dies beschreibt nach Holzkamp expansives Lernen, da diese Mutter ihre Weltverfügbarkeit – in diesem Fall die Erziehung ihres Sohnes – erlangen will und sich nicht aus Angst vor einer möglichen Bedrohung zum defensiven Lernen gezwungen sieht.

In den Ergebnissen wird defensives Lernen sichtbar, wenn die Frauen ihre Erfahrungen mit formalen Lernsettings zu beruflicher Weiterbildung schildern. Sie erwähnen, dass sie das Lernergebnis für vergleichsweise niedrig halten und die Weiterbildungen an sich aufgrund des organisatorischen Aufwands für eine Belastung und halten. Dennoch besuchen sie die Veranstaltungen, da sie sonst negative Auswirkungen auf ihren Arbeitsplatz fürchten.

Zwischenfazit

Allen Ansätzen ist die Annahme gemein, dass die Unterbrechung der bisherigen Lebensroutine durch ein mehr oder weniger gravierendes Ereignis zu einer Neu-Orientierung (und damit einem Lernprozess) führt.

Im Unterschied zu Mezirows Transformationslernen und den Deutungsmustern wird beim biografischen Lernen besonders die soziale Komponente hervorgehoben. Biografisches Lernen braucht also, neben dem auslösenden Anlass immer eine soziale Kontextualität. Die Parallele zu Mezirow zeigt sich beim Deutungsmusteransatz und beim biografischen Lernen u.a. darin, dass desorientierende Dilemma durch biografische Umbruchssituationen ausgelöst werden.

Dabei kann es sich um abrupte, dramatische Ereignisse (beispielsweise Trennung, Scheidung, plötzliche Arbeitslosigkeit) aber auch weniger einschneidende Beispiele (z.B. Diskussionen, Bücher) handeln.

Die Herausforderungen, die sich für die Frauen durch das Alleinerziehen ergeben und als Lernanlass interpretiert werden können, sind vielfältig. Die Berufstätigen sehen sich beispielsweise mit der Aufgabe konfrontiert, Familienarbeit und Erwerbstätigkeit ohne die Unterstützung eines Partners miteinander vereinbaren zu müssen. Auch nicht erwerbstätige Alleinerziehende beschreiben zu bewältigende Herausforderungen, wie Diskriminierungserfahrungen. Neben der Trennung vom Vater der gemeinsamen Kinder, die als emotionale Krise erlebt wird, können beispielsweise auch unvorhersehbare Ereignisse wie etwa Krankheiten, das bisherige Denken und gelebte Leben irritieren.

Die Erfahrung eines desorientierenden Dilemmas erleben die Frauen in unterschiedlicher Form. In den Ergebnissen der empirischen Studie wird von den Frauen biografisch herausfordernde Situation des Alleinerziehens explizit als zentraler Lernanlass genannt, der spezifische Themen und Kompetenzerwerbe bewirke. Auch die Trennung vom Vater der gemeinsamen Kinder – als Bedingung des Alleinerziehens - wird als Dilemma und damit als Auslöser spezifischer Lernprozesse von den Frauen markiert. Daneben werden auch Einzelereignisse wie Krankheiten zum Anlass genommen, einen Bildungsprozess anzustoßen. Ebenso wird die Geburt des Kindes als gravierender Auslöser eines Deutungsmusterwandels von den Frauen gesehen. Sie äußern in den Interviews, dass durch die Geburt der Kinder ihre bisherigen Handlungsmuster – die Verantwortung mit dem Partner zu teilen – nicht mehr funktionieren. Die bisher für etabliert geglaubte Ordnung greift nicht mehr, so dass sie sich in der von Knud Illeris (2010) beschriebenen existenziellen Krisensituation befinden. Als Folge entsteht für die Mütter eine Notwendigkeit zu lernen. Sie stellen fest, dass sie nicht nur Wissen und Kompetenzen, wie beispielsweise Organisationsfähigkeit und Planungskompetenz erworben hätten, sondern dabei auch eine persönlichkeitsdurchdringende Veränderung durchlaufen hätten. Erwähnt wird diesbezüglich die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit als Ergebnis des Alleinerziehens.

Im Interview wird außerdem beschrieben, dass die durch die Trennung erlebte Krise einen Auslöser für Lernprozesse darstellen würde, welche die Frauen dann rückblickend bei sich feststellten. Das Lernergebnis zeige sich in einem veränderten Umgang mit dem sozialen Umfeld und auch dem eigenen Selbst. Auch gesundheitliche Krisen werden von einzelnen befragten Frauen zum Lernanlass genommen. Speziell in einem Fall wird davon berichtet, wie das Durchleben und Bewältigen einer schmerzhaften Muskelerkrankung, die sich als psychosomatisch herausstellte, zu Lernen führt. Dabei deutet die Mutter dieses Erlebnis ihrer schmerzhaften Erkrankung explizit als Initiator eines Lernprozesses.

Die Krankheit diente dabei als Auslöser für einen Transformationsprozess. Denn die bewusste Beschäftigung mit den möglichen Gründen, die die Krankheit verursacht haben, resultiert in einer bewussten Auseinandersetzung mit den alltäglichen Routinen bestehenden Denk- und Handlungsmustern. Ihre alten Bedeutungsstrukturen, nämlich sich um alles kümmern zu müssen, verlieren dabei für sie an Sinn. Stattdessen nutzt sie ihre Erkrankung als Impuls, sich selbst und ihren bisherigen Umgang mit der eigenen Gesundheit kritisch zu hinterfragen. Der Lernprozess mündet in der Auflösung alter Denk- und Handlungsmuster und dem Ersetzen durch neue. Konkret wird das Lernergebnis als Fähigkeit zur Abgrenzung und der Aufnahme aufmerksamer Selbstsorge charakterisiert.

Bei den desorientierenden Dilemmata kann es sich nach Mezirow auch um weniger gravierende Erfahrungen handeln, die als Lernanlass genutzt werden. Dies zeigt sich in den Interviews darin, dass die befragten Mütter berufliche Herausforderungen für sich als lernauslösend kennzeichnen. Auffällig ist dabei, dass weniger konkrete Aufgaben, wie beispielsweise das Erlernen eines neuen Computersystems, sondern eher Dissonanzerfahrungen in bisher selbstverständlich gehaltenen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen als Lernanlass genannt werden. Dies zeigt sich besonders deutlich in einem Fall, in dem eine Frau beschreibt, während ihrer Ausbildungsphase mit der Herausforderung konfrontiert zu sein, sich als zurückhaltende Person in einer vornehmlich männlich besetzten Domäne behaupten zu müssen. Sie zeichnet im Interview einen konkreten Aneignungsprozess dar, wobei sie sich die notwendige Fähigkeit der Durchsetzungsfähigkeit erarbeitet und sich in dieser neuen Rolle ausprobiert und schließlich Selbstvertrauen erlangt. Die lernauslösenden Ereignisse können also vielfältig sein.

In welchen unterschiedlichen Formen spiegelt sich dieses Lernen bei den Lernprozessen und -erfahrungen der alleinerziehenden Frauen nun wieder?

5.3. Unterschiedliche Dimensionen von Lernen

Die Analyse des empirischen Materials zeigt, dass das Lernen in Übergängen auf unterschiedliche Art stattfindet, die als unterschiedliche Lernformen kategorisiert wurden. Die Mütter führen in den Interviews aus, dass sie neben selbstorganisierten, non-formalen oder informellen Lernformen auch fremdorganisierte, formale Wege des Lernens wählen. Mezirow nimmt an, dass beim Lernen in Übergängen zwischen mehreren unterschiedlichen Lernwegen bzw. Dimensionen unterschieden werden kann. In seiner Theorie differenziert er zwischen instrumentellem, kommunikativem und emanzipatorischem bzw. selbstreflexivem Lernen. Diese unterscheiden sich voneinander durch ihre Ziele und Logiken (Mezirow, 1997, S. 21). Instrumentelles Lernen bezieht sich im weitesten Sinne auf praktische Fähigkeiten, mit deren Hilfe Individuen ihre Umwelt bewältigen und im Alltag anstehende Aufgaben lösen können (Mezirow, 2000, S. 8).

In Bezug auf die Ergebnisse der Studie zeigt sich instrumentelles Lernen bei den Frauen in der Schilderung, dass sie sich während des Alleinerziehens Organisationsfähigkeit aneignen würden. Die Frauen berichten, dass die Umorganisation des Lebens als Alleinerziehende unterschiedliche Herausforderungen bergen würde. Durch den Erwerb der praktischen Fähigkeit zur Organisation und zur Planung könnten die Frauen ihren Alltag als Alleinerziehende bewältigen. Alle Mütter beschreiben den Erwerb der Organisationskompetenz während des Alleinerziehens als unwillkürlich und unvermeidlich, um ihren Alltag bewältigen zu können, was im Sinne Mezirows instrumentelles Lernen genannt werden kann. In den Ergebnissen der Studie zeigt sich außerdem, dass die als Herausforderung empfundene Situationen von den Müttern als Anlass für instrumentelles Lernen genutzt wurde. In den empirischen Ergebnissen wird dieses instrumentelle Lernen außerdem auch in den non-formalen und selbstorganisierten Settings deutlich. Die Frauen eignen sich auf diesem Weg praktische Fähigkeiten an, mit deren Hilfe sie ihren Alltag bewältigen. Diese Art des Lernens findet bei den Eltern sowohl im Familienalltag, als auch im Berufsleben statt. Beispielhaft kann das selbstständige Aneignen eines EDV-Programmes für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen genannt werden. Die Mütter beschreiben jedoch auch ein instrumentelles Lernen, das durch die Bewältigung von Erziehungsaufgaben entstand. Sich Wissen anzueignen – beispielsweise durch die Lektüre eines Fachbuchs -, um Probleme bei der Kindererziehung zu lösen wird dabei als Lernform geschildert.

Das instrumentelle Lernen ist dabei an den zweiten von Mezirow beschriebenen Lernweg – das kommunikative Lernen - gekoppelt. Häufig sind beide Lernformen miteinander kombiniert (Mezirow, 2000, S. 9). Der Austausch mit anderen auf Basis sprachlicher und kultureller Codes, sozialer Erwartungen und Normen steht beim kommunikativen Lernen im Vordergrund. Es muss nicht immer personenbezogen stattfinden, sondern kann auch indirekt – beispielsweise durch ein Buch – geschehen (Mezirow, 2009, S. 91).

Im Gegensatz zum instrumentellen Lernen, bei dem durch empirisches Testen eine Lösung gefunden wird, werden beim kommunikativen Lernen Annahmen eher vorläufig validiert (Laros, 2015, S. 28). Beim kommunikativen Lernen kommt es darauf an, wie das Individuum sein Gegenüber einschätzt und welche Bedeutung er ihm beimisst (Mezirow, 2000, S. 9).

Im Material zeigt sich dies darin, dass von den alleinerziehenden Frauen Kommunikationsräume gesucht werden. Sie streben danach, mit anderen alleinerziehenden Müttern, die sich in einer ähnlichen Lebenslage wie sie selbst befinden, in Kontakt zu treten, um sich auszutauschen. Dies geschieht entweder auf persönlicher Ebene oder virtuell in Internetforen.

Entscheidend ist dabei, dass ein Identifikationspotenzial gegeben ist, d.h. dass die Frauen erwähnen, ihren Kommunikations-partnerinnen eine hohe Bedeutung beizumessen. da sie sich in einer ähnlich krisenhaften Lebenslage wähnten. Die Frauen können sich mit den Lebenslagen anderer Alleinerziehender identifizieren.

Im Austausch über die Folgen der Trennung und mögliche Bewältigungsstrategien treten die Mütter in einen Diskurs und vergleichen andere Biografien mit der eigenen Lebenssituation, wodurch ein gemeinsamer biografischer Erfahrungsraum für die Frauen entsteht. Durch den kommunikativen Austausch wird Reflexion über das eigene Handeln und eine Veränderung ihrer Deutungsmuster ermöglicht. Die Sozialität bzw. der soziale Austausch scheinen bei Lernprozessen also eine zentrale Rolle zu spielen. Die Lernerfahrungen der Frauen sind zwar subjektiv, finden jedoch auch in einem sozialen Rahmen statt, der wiederum Einfluss auf die Lernprozesse hat. Im Sample zeigt sich dies in der Beschreibung der Wahrnehmung der Lernumgebung. Die Frauen erwähnen explizit, dass sie von anderen Personen lernten und von ihrer Lernumgebung und ihrem Milieu beeinflusst würden.

Wie Mezirow bereits in der Dimension des kommunikativen Lernens bemerkt hat, sind transformative Lernprozesse immer an einen Austausch gekoppelt, Beziehungen begleiten und ermöglichen Transformationsprozesse.

Interaktionen mit anderen spielen für den Prozess der Perspektiventransformation eine entscheidende Rolle, diese werden unter dem Begriff der „transformative relationships“ (vgl. Mezirow, 2000) betrachtet. Der soziale Kontext spielt damit sowohl für den Transformationsprozess als auch für die transformierte Perspektive eine wichtige Rolle (Laros, 2015, S. 297). Auch biografische Lern- und Bildungsprozesse können als soziale Lernprozesse aufgefasst werden, da sie stets auf das soziale Umfeld bezogen sind (Truschkat, 2013, S. 57).

In der vorliegenden Studie erscheinen solche „transformative relationships, als soziale Beziehungen, die transformative Lernprozesse bei den Frauen in Form von engen Bezugspersonen begleiten, die den Frauen beratend zur Seite stehen. Neben dem Freundeskreis nennen einzelne Frauen auch professionelle Beratende aus dem sozialpädagogischen und psychologischen Bereich. Diese Frauen berichten von einer prägenden Beziehung zu den Beratenden, die sie durch den Lernprozess begleiten. Für die Frauen sei diese Interaktion gar maßgebend für den Prozess gewesen. Doch umgekehrt können auch die transformativen Prozesse Auswirkungen auf Beziehungen und Interaktion Auswirkungen mit anderen haben. Das bedeutet, als Ergebnis transformativer Lernprozesse kann die Veränderung sozialer Beziehungen gelten. So fragen sich Sands und Tennant (2010) in ihrer Studie zum transformativen Lernen: „How are relationships changed, modified, reframed, or recast as a result of transformative learning?“ (ebd., S. 116).

Im Sample wird diese beschriebene Neuausrichtung sozialer Beziehungen ebenfalls genannt. Die Interviewpartnerinnen erwähnen, dass das Verhältnis zu und die Interaktion mit den eigenen Kindern sich intensiviert hätte, was in den Erzählungen auf das Alleinerziehen zurückgeführt wird. Die Beziehung sei vor allem inniger und vertrauensvoller geworden. Außerdem berichten die Mütter von einer größeren Eigenständigkeit der Kinder und einem gereiften Umgang miteinander. Gleichzeitig schildern die Mütter jedoch auch Abgrenzungsprobleme als Folge der veränderten Beziehung.

Die dritte Lerndomäne, das emanzipatorische Lernen, zielt auf Selbsterkenntnis ab und ist für Mezirow die bedeutendste Dimension des Lernens. „Beim emanzipatorischen Lernen gelangen wir dazu, unsere Wirklichkeit umfassender zu sehen und deutlicher zu verstehen sowie unsere Erfahrungen besser zu integrieren. Dadurch wird ein Mehr an Autonomie und Verantwortungsbewusstsein entwickelt, welches den Lernenden bei der Definition ihrer Probleme und der Wahl der für die jeweiligen Verhältnisse angemessenen Handlungsweise hilft“ (Mezirow, 1997b, S. 73). Das emanzipatorische Lernen führt letztendlich zur Transformation der Bedeutungsperspektiven bzw. zu transformativem Lernen. Die Transformation von Perspektiven ist für Mezirow ein emanzipatorischer Akt.

„Emanzipatorisches Lernen ist oft transformativ. Beim emanzipatorischen Lernen wird dem Lernenden eine alternative Art angeboten, Empfindungen und Handlungsmuster zu interpretieren; das alte Bedeutungsschema bzw. die alte Perspektive wird negiert und entweder ersetzt oder so umgeformt, daß sie neue tiefere Einsichten in sich aufnehmen kann“ (Mezirow, 1997b, S. 73).

Das emanzipatorische Lernen stellt dabei eine „reflexive Dimension“ (Mezirow, 1997b, S. 72) dar. Diese Auffassung des Lernens ist damit eine „Bildung zur Autonomie, Selbstbestimmung und Veränderung“ (Arnold, 2010, S. 287). Denn Bildung hat nicht nur eine inhaltliche Seite, sondern auch eine Selbstbildungsseite (ebd., S. 233). (Selbst-)Reflexion spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Im empirischen Material zeigt sich die Dimension des emanzipatorischen Lernens sehr deutlich in der Einschätzung der Frauen, dass Lernen für sie eine persönliche Entwicklung sei. Die Frauen erwähnen in den Interviews, dass sie bei sich einen persönlichen Entwicklungsprozess feststellten, der immer mit einer bzw. mehreren Lernleistungen verbunden sei. Für die Frauen ist es entscheidend, dass Lernen einen aktiven Prozess darstellt, welcher letztendlich in die Entwicklung der Persönlichkeit mündet.

In den Erzählungen wird sichtbar, dass dieses Lernen von den Frauen nicht notwendigerweise bewusst, also intendiert sei, sondern erst im Nachhinein als Lern- und Entwicklungsprozess erkannt wurde. Die Mütter beschreiben in den Interviews, dass die persönliche (Weiter-)Entwicklung eine Voraussetzung sei, um Herausforderungen im Lebensverlauf bewältigen zu können. Dieser Entwicklungsprozess setzt eine Reflexionsfähigkeit voraus.

Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Abschnitt danach gefragt, wie und unter welchen Bedingungen sich reflexives Lernen bei den befragten Frauen zeigt.

5.4. Reflexives Lernen

Handlungsleitende Denkmuster können aus Mezirows Sicht nur durch kritische (Selbst-)Reflexion (critical reflection) destabilisiert und transformiert werden (Mezirow, 2000, S.17-18).

Die kritische (Selbst-)Reflexion ist damit ein wichtiger Bestandteil des transformativen Lernens und kann zu einem bedeutenden persönlichen Wandlungsprozess führen. „Self-reflection can lead to significant personal transformations“ (Mezirow, 1997b, S. 7). Die kritische Reflexion ist also eine unabdingbare Voraussetzung für transformatives Lernen. Illeris weist allerdings darauf hin, dass das Stattfinden kritischer Reflexion nicht zwangsläufig auch zu einem Lernergebnis führen muss (Illeris, 2010, S. 72). Umgekehrt wird die aktive Lernleistung beim Ansatz des biografischen Lernens vom Subjekt nicht notwendigerweise immer bewusst erlebt.

Bei der kritischen Reflexion werden Erwartungshaltungen, Annahmen und Werte in Bezug auf die eigene Person und dem kulturellen System, sowie moralische und ethische Aspekte von Entscheidungen oder auch Gefühle in Frage gestellt. Neben dieser kritischen Reflexion differenziert Mezirow noch zwei weitere Arten der Reflexion die inhaltliche Reflexion (content reflection) und die Prozessreflexion (process reflection), wobei die Unterscheidung dieser verschiedenen Reflexionsarten jedoch nicht immer trennscharf erfolgt (Kristal, 2010, S. 64). Die inhaltliche Reflexion ist das Nachdenken über ein konkretes Problem. Die Prozessreflexion ist etwas abstrakter und beschreibt die Reflexion über den Verlauf des Problemlösens. Für das Lernen oder die Lernreflexion spielt die Fähigkeit zur Metakognition eine entscheidende Rolle.

„Durch Metakognitionen gelangen die Lernenden zu Einsichten, warum sie was in welchen Situationen, oder bei welchen Aufgaben sie besonders gut oder schlecht gelernt haben. Dies ermöglicht ihnen auch, zukünftige Lernaufgaben strategisch und selbstgesteuert anzugehen, indem sie die metakognitiven Einsichten ihre (sic!) Lernerfahrungen auf neue Situationen transformieren“ (Neuß, 2009, S. 194).

Auch beim theoretischen Konzept des biografischen Lernens ist die Selbstreflexivität ein zentrales Merkmal. Mit Selbstreflexivität wird Selbst-Distanzierung ermöglicht (Neuß, 2009, S. 288). Das biografische Lernen basiert auf dem Vermögen, „sich immer wieder durch sein Reflektieren aus dem fraglosen Wahrnehmungs- und Handlungszusammenhang seiner Umwelt zu distanzieren, um so seine Identität zu erkennen“ (Neuß, 2009, S. 288). Deutlich kann diese Selbst-Distanzierung durch erzählerische Ausdrucksformen wie Ironie oder der Verwendung von „man“ und „du“ deutlich werden.

Das erzählende Ich steht hier in einer Distanz zum erlebenden Ich. Es kann konstatiert werden, dass Reflexion einen positiven Einfluss auf Lernprozesse hat (Offermanns, 2004, S. 98; Dilger, 2007, S. 2).

Auch in den Ergebnissen der empirischen Befragung wurde deutlich, dass Lern- und Bildungsleistungen für die Frauen vor allem durch die anschließende Reflexion in der Interviewsituation sichtbar wurden.

Da Deutungsmuster biografisch geformt sind, sind auch sie Gegenstand von Reflexionsprozessen. Das Deutungslernen ist „ein reflexives Lernen, weil es uns die Mechanismen und Muster, mit denen wir uns die Welt erschließen und zurechtlegen, ins Bewusstsein zu heben vermag“ (Arnold, 2010, S. 279). Für die Alleinerziehenden ist von entscheidender Bedeutung, dass sie über ihre Erfahrungen und ihre Deutungsmuster reflektieren, um so ihr eigenes Handeln verstehen. Die Einsichten über Krisen, Brüche und Konflikte im Lebenslauf finden sich häufig in biografischen Reflexionen (Neuß, 2008, S. 288). „Dabei ist die Lebensgeschichte die Bezugsebene, die die Lernerfahrungen einzuordnen vermag und die ihnen einen inneren Sinnzusammenhang verleiht. Scheinbar sachorientierte Lerninhalte können individuell eine biographische Bedeutung und damit auch eine existenzielle Erkenntnisdimension erlangen“ (Neuß, 2009, S. 289). Erwachsene erhalten neue Sichtweisen und Erkenntnisse also auf Basis ihrer biografisch erworbenen Deutungsmuster. Dabei steht das Ausmaß der Lernfähigkeit im Zusammenhang zur Anpassungsfähigkeit im Umgang mit den eigenen Deutungsmustern (Tietgens, 1986, S. 123). Aus diesem Grund kann das Bewusstmachen der eigenen Deutungsmuster die Lernfähigkeit positiv beeinflussen.

Eine Differenzierung von Deutungslernen nehmen Arnold und Schüssler (1996) vor, wobei sich dabei ausschließlich auf die didaktische Ebene bezogen wird: Während die implizite Deutungsmusteränderung von Teilnehmenden unbemerkt erfolgt, wird das explizite Deutungslernen didaktisch gezielt gestaltet. Das Deutungslernen bei Arnold und Schüssler (1996) ist ein Lernen, das an den Deutungsmustern der Erwachsenen anknüpft, wobei die „Selbstevaluation bzw. Selbstaufklärung (der) handlungsleitenden Muster“ (ebd., S. 203) der Lernenden im Fokus steht. Allerdings kann diese Selbstreflexion nicht ausschließlich induktiv aus dem Wissen der Teilnehmenden erfolgen, sondern entsteht aus der Unterstützung mittels diskursiv-reflexiver Lernprozesse durch pädagogische Angebote. Denn „Reflexion passiert durch die Einnahme einer neutralen Metaposition“ (Kienast 2013, S.159). Die neutrale Metaposition wird erst mithilfe Dritter möglich.

Im Sample ergibt sich die von Schüssler beschriebene Selbstreflexion bei den Frauen eher „en passant“, wenn sie institutionelle Unterstützungsangebote – z.B. sozialpädagogische Beratung – nutzen. Bei diesen Angeboten steht zunächst nicht die didaktisch gestaltete Ausbildung von (Selbst-)Reflexionskompetenz im Vordergrund, sondern eine Beratung zu einem bestimmten Problem.

Die Frauen nutzen diesen Austausch jedoch auch zur (kritischen) Reflexion über ihre Handlungen und gelangen so zu neuen Erkenntnissen und einer „Welterschließung“ (Dewe, 2005, S. 154). In diesen Fällen wird eine Überschneidung von Erwachsenenbildung und Beratung sichtbar, weil beide Disziplinen „Grundformen pädagogischen Handelns“ darstellen (ebd.). Die Überschneidung ergibt sich daraus, dass sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Beratung das Subjekt (wieder) handlungsfähig machen wollen:

„Beim pädagogischen Handeln, zu dem aus dieser Sicht sowohl das beratende wie auch das erwachsenenpädagogische Handeln zählt, geht es nicht um Restitution des biografisch jeweils einmal erreichten Handlungsvermögens, sondern um Optimierung der Handlungsfähigkeit des Subjekts. Anliegen pädagogischen Handelns ist die Hilfestellung bei Lernprozessen mit dem Ziel, die Befähigung zu selbstbestimmter Lebenspraxis zu erweitern“ (Dewe, 2005, S. 156).

Die Frauen nutzten diese Angebote also, um durch reflexives Lernen autonom und handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden. In dieser Darstellung von Dewe (2005) ergibt sich in der Betonung auf die Selbstbestimmung eine Überschneidung zu Mezirows dritter Lernform, die Emanzipation zum Ziel hat.

Das explizite Deutungslernen bedeutet ein direktes Ansetzen und Reflektieren an den Deutungsmustern den Teilnehmenden. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, „(...) sich reflexiv mit den eigenen Deutungsmustern und mit den dem eigenen Handeln objektiv gesetzten Bedingungen auseinanderzusetzen“ (Bender, 1991, S. 47). Ein wesentliches Merkmal des biografischen Lernens ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Dabei ist die „biographische Selbstreflexion als Teil der Selbstbildung zu verstehen“ (Neuß, 2009, S. 99). Das bedeutet, dass die Lernenden in der Lage sind, sich selbst und andere von einer Metaperspektive aus betrachten zu können.

Im Sample bleiben einige der Frauen jedoch nicht nur bei der Reflexion über den Lerninhalt und den Lernprozess an sich, sondern schildern auf einer metaperspektivischen Ebene, welche Entwicklungsschritte sie durchlebt haben. Diese (Selbst-)Reflexion findet jedoch nicht bei allen Frauen in expliziter Form statt.

Die kritische Reflexion zeigt sich im Sample auch darin, dass die Frauen in den Erzählungen nicht nur einfach vom Ablauf des Alleinerziehens schildern, sondern sich dabei Selbstzweifel äußern und eigene Entscheidungen und Gefühle in Frage stellen. Sichtbar wird das beispielsweise in der Formulierung der Mütter, ein schlechtes Gewissen zu empfinden, weil sie den eigenen Ansprüchen der Mutterrolle nicht genügen würden. Deutlich wird dies in der Beschreibung, dass die Entscheidung, berufstätig zu sein als konkurrierend zur eigenen Vorstellung einer fürsorglichen Mutter, (die ihre Kinder nicht in Fremdbetreuung gibt) empfunden wird. In den Erzählungen nehmen die Frauen eine Metaperspektive ein und schildern die erlebten Gefühle des Zweifelns bewusst aus einer Distanz zum Erlebten heraus. Sie legen in den Interviews dar, dass die eigenen persönlichen

Werte, wie finanzielle Unabhängigkeit mittels Berufstätigkeit mit dem eigenen, moralischen Anspruch der Mutterrolle kollidiert und damit zu unangenehmen Gefühlen führt. Die geäußerten Selbstzweifel der Frauen spiegeln dabei sehr deutlich den Vorgang des kritischen Reflektierens wider.

Ein besonders deutliches Beispiel dieser kritischen Reflexion gibt eine Mutter, die ihr Selbstbild in der Erzählung sehr bewusst infrage stellt. Dies zeigt sich darin, dass sie sich als „Familienmensch“, der die Vorstellung einer klassischen Kernfamilie anstrebt, bezeichnet aber gleichzeitig auch das Leben als alleinerziehende Mutter ohne Partner als für sich passend empfindet. Diese Diskrepanz wird von ihr als Anlass zur kritischen Reflexion genommen, indem eigene Gefühle und Werte infrage gestellt werden. Zu beachten ist dabei die Tatsache, dass die Wahrnehmung dieses geschilderten „schlechten Gewissens“ nicht durch Ansprüche, die von außen an die Frauen herangetragen werden, entsteht, sondern dass die Mütter diese Selbstkritik von innen heraus, entwickeln und damit zu einer kritischen Reflexion kommen.

Die Ergebnisse im Sample decken sich auch mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung zu Übergangsforschung von Lenz (2013). Die kritische Reflexion wird hier als eine mögliche Folge von Trennung und Scheidung angeführt. „Erworbene Selbst- und Fremdbilder werden infrage gestellt und dieser Schritt ist zugleich eine Entscheidung gegen bestehende Plausibilitätsstrukturen, die vorher - eventuell schon über eine lange Zeit – wesentlich zum eigenen Kontinuitätsgefühl beigetragen haben“ (Lenz, 2013, S. 367).

Die Frauen beschreiben darüber hinaus, dass sich durch diese Lebensveränderung die Wahrnehmung und Deutung ihrer eigenen Situation geändert hat: Die Sicht auf das Selbstbild durchläuft dabei einen Transformationsprozess, genauso wie die Beziehung zu den eigenen Kindern einem Perspektivenwechsel unterliegt. Die kritische Reflexion, die innerhalb dieses Transformationsprozesses stattfindet, zeigt sich bei den Frauen vor allem in einer ambivalenten Beschreibung ihrer Situation. Aus der Retrospektive führen Frauen sowohl positive als auch negative Aspekte des eigenen Selbstbilds als Ergebnis des durchlebten Entwicklungsprozesses aus.

Genauso verhält es sich mit der Wahrnehmung der Beziehung zu den eigenen Kindern. Der Vorteil der engeren, vertrauensvolleren Verbindung wird gleichzeitig auch als Risiko, Abgrenzungsprobleme bei der Erziehung zu kreieren, gedeutet. Erst dieses kritische Reflektieren, wie die Mütter es zeigen, ermöglicht den von Mezirow beschriebenen Lernprozess.

Auffällig ist außerdem eine distanzierte Position, wenn die Mütter differenziert über ihr Selbstbild und die Beziehung zu ihren Kindern im Rahmen des Alleinerziehens berichten.

Die Reflexion kommt bei den Frauen u.a. auch dazu zustande, dass sie in Interaktion mit Dritten treten, die sie wiederum in einzelnen oder mehreren Bedeutungsperspektiven bestärken. Beispielhaft zeigt sich dies vor allem in den Formen professioneller Unterstützung bei denen die Mütter mithilfe von Beratungsgesprächen persönliche Überzeugungen und biografisch erworbenen Einstellungen im Rahmen der Situation als Alleinerziehende thematisieren und weiterentwickeln. Im Sample berichten die Frauen, dass vor allem die Trennung ein desorientierendes Dilemma darstellte, welches sie erst im reflektierenden Austausch von Dritten bewältigten.

5.5. Zusammenfassung

Es zeigt sich, dass die Ergebnisse der Studie viele Anknüpfungspunkte an die Theorie des Transformativen Lernens, das Konzept der Deutungsmuster und des Deutungslernens und auch an das biografische Lernen aufweisen. Dabei konnte außerdem verdeutlicht werden, dass die Ansätze an vielen Stellen Überschneidungen aufweisen. In den Konzepten wird davon ausgegangen, dass die Individuen sinnstiftende Muster in sich tragen, die zur Orientierung im Alltag dienen. Die Muster (oder auch Bedeutungsperspektiven) sind dabei nicht starr, sondern variabel und werden im Lauf des Lebens erworben. Veränderbar sind sie durch das Auftreten eines Ereignisses, das Irritation hervorruft und das Individuum handlungsfähig macht. Erst durch dieses „desorientierende Dilemma“ können Deutungsstrukturen aufgebrochen und verändert werden. Bei den Müttern ist dieses krisenhafte Ereignis die Trennung vom Vater der gemeinsamen Kinder. Sie stellen fest, dass im Übergang des Alleinerziehens die Bedeutungsperspektiven, die sinnhaft schienen, nicht mehr funktionieren und neu gebildet werden müssen. Diese Um- oder Neudeutung stellt wiederum den Lernprozess dar. Jedoch sind die erlebte Irritationen bzw. „Diskrepanzerfahrungen nur dann lernförderlich, wenn sie als solche anerkannt und reflexiv verarbeitet werden“ (Schüßler, 2008, S. 14).

Die Frauen beschreiben den Lernprozess anhand unterschiedlicher Erlebnisse, in der sie rückblickend eine grundlegende Veränderung bei sich und in ihren Verhaltensweisen feststellen. Das Ergebnis wird vor allem in der positiven Bilanzierung der Lebensphase deutlich und weist auf einen gelungenen Übergang hin. Eine besondere Rolle spielt dabei die Reflexivität des Lernenden. Ohne Reflexion kann keine Umdeutung der Muster – und damit keine Bildung stattfinden. Eine solche unreflektierte Anpassung ist dann kein transformatives Lernen, sondern lediglich Veränderung bzw. das Erlernen einer praktischen Handlung. Da kritische (Selbst)Reflexion durch den Austausch mit Dritten entsteht, spielen im Sample die Unterstützungsmöglichkeiten durch soziales Netzwerk oder durch institutionelle Beratung eine große Rolle.

6. Schlusszusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde der der Frage nach den Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehender Mütter nachgegangen. Die gesellschaftliche Entwicklung deutet darauf hin, dass die Zahl alleinerziehender Personen in Zukunft weiter steigen wird, weshalb diese Zielgruppe für die Erwachsenenbildung weiterhin relevant bleiben wird.

In den Ergebnissen der Studie konnte zunächst herausgearbeitet werden, dass für Lern- und Bildungserfahrungen von alleinerziehenden Mütter über das gesamte untersuchte Sample vier zentrale Kategorien relevant sind. Zum ersten wird deutlich, dass die alleinerziehenden Frauen in ihrer Situation differenzierte Herausforderungen wahrnehmen, die sie in ihrem Alltag bewältigen müssen und die als Anlässe für Lernanlässe genutzt werden können. Zum zweiten zeigte sich hinsichtlich der subjektiven Deutung der eigenen Lebenssituation, dass die Frauen ambivalente Spannungsfelder erleben, die sich in der Gleichzeitigkeit von negativen und positiven Selbstbildern und in der positiven und negativen Deutung der Beziehung zu den eigenen Kindern zeigen.

Schließlich wird hier deutlich, dass die Frauen versuchen, diese Ambivalenz durch eine positive Gesamtbilanzierung aufzulösen. Drittens wird im empirischen Material die Relevanz konkreter Lernerfahrungen deutlich. Zum einen zeigt sich hier, dass die alleinerziehenden Mütter unterschiedliche Lernformen, wie Lernen als Entwicklung oder Lernen in sozialen Umfeldern beschreiben. Zum anderen zeigt sich, dass als Ausgangspunkt für diese Lernformen vor allem Krisen und Übergangssituationen als Lernanlässe beschrieben werden. Schließlich wird viertens über das gesamte Sample hinweg deutlich, dass die Interviewpartnerinnen eine Reihe von Unterstützungsmöglichkeiten suchen und nutzen, um in ihren Lernprozessen eine Begleitung und einen Anstoß zu finden. Darüber hinaus zeigt sich, dass in all diesen Kategorien der Reflexion von eigenen biografischen Erfahrungen eine zentrale Rolle zukommt, wenn aus Erfahrungen Lernprozesse generiert werden.

Mit der theoretischen Interpretation dieser Ergebnisse konnten die herausgearbeiteten Kategorien in der Diskussion in Verbindung mit lerntheoretischen Ansätzen gebracht werden, die Transformationsprozesse, Veränderungen von Deutungsmustern oder biografische Lernformen in Übergängen betonen. Aus dieser Perspektive kann argumentiert werden, dass die Frauen Transformationsprozesse erleben, die zu einer Veränderung biografischer Deutungsmuster führen können. Entscheidend erscheint dabei, dass als Ausgangspunkt für diese Transformationen Irritationen, Dilemmata-Situationen und Diskrepanzen fungieren, die von den Frauen erfahren werden.

Diese irritierende biografische Erfahrung kann dann wieder in unterschiedlichen Dimensionen des Lernens bearbeitet werden.

Die herausgearbeiteten empirischen Lernformen konnten so theoretisch in instrumentelle, kommunikative und emanzipatorische Lernformen abstrahiert werden. Schließlich zeigte sich in der theoretischen Interpretation der Ergebnisse weiter, dass der Reflexion der gemachten Erfahrungen auch theoretisch eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden kann.

Welche Implikationen sich aus den Ergebnissen für weitere Forschung und Praxis ergeben, wird im folgenden Kapitel beleuchtet.

6.1. Anregungen für die Praxis

Betrachtet man nun die Implikationen für die Praxis zeigt sich, dass die Ergebnisse der Studie als Hinweis dafür genommen werden können, die Angebotsstruktur für die Zielgruppe der alleinerziehenden Mütter zu differenzieren. Neben Weiterbildungsangeboten, die den Schwerpunkt inhaltlich auf Wissenszuwachs legen, sind auch Bildungsangebote, die auf den Umgang mit biografischen Erfahrungen eingehen, relevant. Denn die „Begleitung von Biografien“ (Kade & Nittel, 2010, S. 757) ist eine explizite Aufgabe der Erwachsenenbildung, da Biografiearbeit „als lebensbegleitende Bildungsfunktion“ (Paschelke, 2013, 78) fungieren kann.

Jansen (2009) sieht Biografiearbeit besonders für Menschen geeignet, „die aufgrund einer ressourcenarmen Lebenslage, einer Krise, eines gesellschaftlichen Ausschlusses, einer besonders prekären Lebenssituation Unterstützung beim lebendigen Gestalten ihrer Biografie benötigen (...)“ (S. 24).

In einer zunehmend eingrenzten Welt, die von Individuen mehr und mehr Eigenverantwortung fordert, sind Lebensläufe häufig durch Brüche und Übergänge charakterisiert. Diese Fragmentierung des Lebensverlaufs macht es wichtiger, aber gleichzeitig auch schwieriger, die eigene Biografie als sinnvolles Ganzes anzusehen (Pongratz, 2000). Hier ist die Erwachsenenbildung gefordert. Ihre Aufgabe ist es, diese Übergänge aus biografiethoretischer Perspektive empirisch zu untersuchen und Individuen die Deutung und Reflexion des eigenen Lebensverlaufs zu ermöglichen (Pongratz, 2000).

Im Kontext der politischen Forderung nach lebenslangen Lernen sind Erwachsene nicht nur situativ als Lernende – z.B. als Teilnehmende an einem Bildungsangebot – zu sehen, sondern als biografische Subjekte mitsamt biografischen Lern- und Bildungserfahrungen in den Blick zu nehmen.

Vor diesem Hintergrund der Forderung nach lebenslangem Lernen rückt das Thema „Übergang“ in den pädagogischen Fokus. Lernprozesse finden nicht nur getrennt in einzelnen Institutionen statt. Vielmehr ist Lernen ein chronologisch geordneter Ablauf von Lernereignissen. Dabei stellen biografisch signifikante Übergänge mögliche Ausgangspunkte für Lernereignisse dar.

„Der Erwachsenenbildung stellt sich verstärkt die Aufgabe, es Bildungsteilnehmer/innen zu ermöglichen, unbewältigte Erwerbserfahrungen aufzuarbeiten, sie sinnvoll in ihren Lebenszusammenhang einzuordnen und Gestaltungsoptionen für die Zukunft zu entwickeln.“ (Pongratz, 2000).

Angebote für die Zielgruppe, die eine „erfolgreiche“ Bewältigung der Übergänge zum Ziel haben, dürfen dabei jedoch nicht normativ als (gesellschaftliche) Forderung an die Alleinerziehenden umgelegt werden. In der vorliegenden Studie konnte herausgestellt werden, dass es beim biografischen Lernen von entscheidender Bedeutung, von der subjektiven Sicht der Lernenden auszugehen. Denn

„(t)echnokratische Vorschläge zum Management von Übergängen, die auf der bildungspolitischen Ebenen überall verbreitet und finanziell unterstützt werden (...) sind hier eher kontraproduktiv, da sie von außen Ziele vorgeben und über die Köpfe der Beteiligten hinweg agieren“ (von Felden & Schmidt-Lauff, 2015, S. 15).

Bei diesen Empfehlungen entsteht häufig der Eindruck, dass Übergänge möglichst schnell und geschickt eingeebnet werden sollen und man damit rasch wieder in eine unkomplizierte Normalsituation, welche die Individuen wieder gesellschaftlich funktionsfähig macht, zurückkommen sollte (ebd.).

Auch wenn die Betrachtung der biografischen Handlungsfähigkeit von alleinerziehenden Müttern aus einer Bewältigungsperspektive gesehen wird, ist dies nicht gleichzusetzen mit der normativen sozialpolitischen Forderung nach „Selbstorganisation der Akteure in der Wohlfahrtsproduktion“ (Schröer, 2013, S. 75). Die sozialen Spannungen zwischen den Anforderungen aus der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik und den Bewältigungsverhalten in Übergangskonstellationen dürfen bei den Bildungsangeboten nicht außer Acht gelassen werden. Darum wäre es auch eine unter dem Vorwand der Forschung verkappte normative Forderung anzunehmen, dass die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf auch immer in der Entwicklung von verwertbaren Kompetenzen mündet (Schröer, 2013, S. 76). Dies kann zwar ein Ergebnis der Bewältigungsprozesse sein, darf aber nicht von vorneherein angenommen werden.

Neben dieser allgemeinen subjektiven Ausrichtung von Angeboten für die untersuchte Zielgruppe lassen sich auch Hinweise ausdeuten, wie die Erwachsenenbildung diese Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen könnte. Den Schwerpunkt dieser Implikation bildet dabei die Frage, wie Lernangebote für alleinerziehende Frauen didaktisch gestaltet werden können und wie ein Zugang zu der Zielgruppe alleinerziehende Frauen hergestellt werden kann.

Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen können im Hinblick auf die Erwachsenenbildung verschiedene Hinweise für Lernarrangements formuliert werden, um transformatives Lernen zu ermöglichen. Diese Ermöglichung transformativer Lernprozesse steht bei Mezirows Theorie im Vordergrund (vgl. Mezirow, 1999; Mezirow, 2000).

In den empirischen Ergebnissen und der theoretischen Reflexion deutet sich an, dass hier vor allem kommunikativen Formen eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Damit rücken Methoden, die Räume für einen Dialog schaffen, wie beispielsweise Kollegiale Beratung, in das Zentrum der Betrachtung.

Neben der Konzeption von Lernangeboten werden außerdem Möglichkeiten zum Erreichen und zum Umgang mit der Zielgruppe betrachtet. Die Mütter im vorliegenden Sample haben keine Bildungsangebote besucht, die sich speziell mit dem Alleinerziehenden befassen. Sie haben ihre Fähigkeiten und ihr Wissen eigenständig und selbstorganisiert erworben. Jedoch wurde von den Interviewten der Wunsch nach einer einzigen Anlaufstelle, in der alle Informationen, die für das Alleinerziehen hilfreich sein können, zusammenlaufen, formuliert. Außerdem orientieren sich die Frauen an der Möglichkeit zum Austausch mit anderen Alleinerziehenden, sowohl persönlich als auch in sog. Internet-Foren. So weisen die Ergebnisse darauf hin, dass eine mögliche Erschließung der Zielgruppe virtuell stattfinden kann.

Mit der vorliegenden Studie können also einige Anregungen für die Forschung und Praxis zu transformative Lernprozessen alleinerziehender Mütter geliefert werden. Aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ist zudem zu erwarten, dass die untersuchte Gruppe eine größere Zielgruppe der Erwachsenenbildung werden wird, weshalb es lohnenswert ist, den Fokus darauf zu richten.

6.2. Anregung für Forschungen

Im Rahmen des Forschungsprozesses haben sich mehrere Anknüpfungspunkte für eine weiterführende Forschung ergeben, die im Folgenden angeführt werden sollen.

In der Auseinandersetzung mit den biografischen Lernformen in Übergangsforschung wurde bereits deutlich, dass bislang keine Lerntheorie biografischen Lernens vorliegt. Zudem stellt Hof (2013) mit Blick auf die Übergangsforschung fest, „dass die Analyse von Übergangs- und Lernprozessen bislang eher getrennt erfolgte“ (Hof, 2013, S. 407). Diesbezüglich konnte diese Studie einen Beitrag dazu leisten, die Wahrnehmung von Übergängen auf Seite der Individuen genauer in den Blick zu nehmen. Es wird deutlich, dass gerade für die Gruppe alleinerziehender Frauen vor allem informelle, biografische Lernformen relevant erscheinen, während formelle Weiterbildungsformate eine klar nachgeordnete Rolle spielen.

Für die weitere Forschung ergibt sich daraus die Implikation, biografische Lernprozesse weiter empirisch zu systematisieren, um hier eine Lerntheorie biografischen Lernens weiter ausdifferenzieren zu können.

Anschließend daran lässt sich festhalten, dass der Blick der Forschung richtet sich schon seit längerer Zeit auf die Stärken der Alleinerziehenden, von „Manage-

ment-Kompetenzen“ (Brand, Hammer, 2002, S. 358) ist die Rede. Alleinerziehenden wird dabei unterstellt, diese Fähigkeiten zwangsläufig im Übergang zur Einzelternschaft zu entwickeln (z.B. Brand, Hammer 2002, Bylow 2011, Hammer 2013). Im Fokus steht dabei meist auch die wirtschaftliche Verwertbarkeit besagter Management-Fähigkeiten. Außer Acht gelassen wird in der Forschung dabei aber, wie Alleinerziehende diese Fähigkeiten im biografischen Verlauf erwerben und auch ob sie diese überhaupt zwangsläufig en passant erlangen.

Mit der vorliegenden Studie wird deutlich, dass Frauen durchaus diese instrumentellen Lernformen und Kompetenzen entwickeln, dass aber für die Gestaltung des Übergangs neben instrumentellen Lernformen kommunikative und emanzipatorische Lerndimensionen eine zentrale Rolle spielen, die vor allem mit der Möglichkeit der Reflexion und Selbstdistanzierung einhergehen. Vor diesem Hintergrund wäre es in der weiteren Forschung interessant stärker diese beiden letztgenannten Lernformen in empirischen Untersuchungen auszudifferenzieren.

Schließlich zeigt sich, dass es sich bei den Lernerfahrungen der alleinerziehenden Mütter um eine Transformation von Deutungsmustern und Weltbildern handelt. In der Forschung der Erwachsenenbildung werden Deutungsmuster jedoch tendenziell in didaktischen Settings beschrieben, während die Veränderung von Deutungsmustern im informellen Lernen eher unterbelichtet bleibt. Die didaktischen Settings beim fremdorganisierten formalen Lernen sind bei den Alleinerziehenden jedoch nicht unbedingt vorhanden, sondern das biografische Lernen ergibt sich aus der Reflexionsleistung der alleinerziehenden Mütter. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an in künftigen Forschungen solche transformativen Lernprozesse in informellen Kontexten zu untersuchen. Dabei könnten auch verschiedene Übergangssituation miteinander verglichen werden. So bietet sich hier ein qualitatives Forschungsdesign an, bei dem Menschen in unterschiedlichen Übergangssituationen (Berufseinstieg/Berufsausstieg; Familiengründung/Scheidung; etc.) kontrastierend untersucht werden können. Schließlich lässt sich aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie eine weitere methodische Implikation für die weitere Forschung festhalten.

Zwar konnten in dieser Arbeit durch die inhaltsanalytische Interpretation die Lernerfahrungen der befragten Frauen systematisiert und geordnet werden, gleichwohl zeigte sich an einigen Stellen – wie zum Beispiel der querliegenden Kategorie der Reflexion – dass für die weitere Analyse transformativer biografischer Lernprozesse rekonstruktive Forschungsmethoden sinnvoll erscheinen, um handlungsleitende Orientierungsmuster bei diesen Lernprozessen noch tiefer erfassen zu können.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (1990). *Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung*. Bremen: Donat Verlag.
- Alheit, P. (1995). "Biographizität" als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S.276-307). Opladen: Leske + Budrich.
- Alheit, P. (2003). „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse; In Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. /Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Weiterlernen – neu gedacht* (S. 7-21). QUEM-Report, Heft 78. Abgerufen von <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf> [14.01.2016]
- Alheit, P.& von Felden, H. (Hrsg.) (2009). *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Annen, S.; Dietzen, A.; Gutschow, K. & Schreiber, D. (2012). *Erfassung und Anerkennung informellen und non-formalen Lernens. Diskussionsvorlage für Workshop 3 am 30.3.2012 in Bonn*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen von http://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120330_anerkennung_informellen_non_formales_lernen_diskussionsvorlage.pdf [06.03.2015]
- Arnold, R. & Schüßler, I. (1996). Deutungslernen - ein konstruktiver Ansatz lebendigen Lernens. In R. Arnold (Hrsg.), *Lebendiges Lernen* (S. 184-206). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2001a). Deutungsmuster. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 71-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2001b). Transformative Erwachsenenbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 314-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Arnold, R. (2010). *Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R., Kade, J., Nolda, S. & Schüßler, I. (1998). *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungs-lernen und Aneignung.* Schneider Hohengehren..
- Axhausen, S. & Dorn, C. (1995). *Armut von Frauen und berufliche Qualifizierung: Ergebnisse aus einem Modellversuch zur Umschulung von alleinerziehenden Sozialhilfeempfängerinnen.* Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baacke, D. & Schulze, T. (1993). *Aus Geschichte lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens.* Weinheim: Juventa.
- Bauer, B. (2002). Grußwort und Eröffnungsvortrag: Lust und Frust - Alleinerziehende in Thüringen - Verkannte Leistungsträger unserer Gesellschaft. In V. Hammer (Hrsg.). *Alleinerziehende – Stärken und Probleme. Impulse für eine handlungsorientierte Forschung* (S. 17-20). Münster: LiT Verlag.
- Bauer, T. (2000). *Die Familienfalle: Wie und warum sich die Familiensituation für Frauen und Männer unterschiedlich auf die Erwerbsbiographie auswirkt – eine ökonomische Analyse.* Chur: Rüegger.
- Becker-Schmidt, R. (2003). *Zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen. Soziologische Grundlegung, empirische Rekonstruktion.* Abgerufen von http://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_doppelte_Vergesellschaftung_von_Frauen/becker_schmidt.pdf [01.04.2016]
- Beck-Gernsheim, E. (2010). *Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen.* München: Beck.
- Benard, C. & Schlaffer, E. (1998). *Gemeinsam Eltern bleiben – auch nach der Trennung. Emotionale Schäden bei Scheidungskindern vermeiden.* München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Bender, W. (1991). *Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung.* Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Bender, W. (2004). Das handelnde Subjekt und seine Bildung. In ders., M. Groß & H. Heglmeier (Hrsg.), *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung* (S. 38-49) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Benner, D. (2005). Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. Einleitung. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft (Hrsg.), *Erziehung - Bildung - Negativität. Theoretische Annäherungen. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität* (S. 7-21). Weinheim/ Basel: Beltz.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen und Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1 – Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 80-146). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- BMFSFJ Monitor Familienforschung (2012). *Alleinerziehende in Deutschland – Lebenssituationen und Lebenswirklichkeiten von Müttern und Kindern*. Ausgabe 28. Abgerufen von <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Monitor-Familienforschung-Ausgabe-28,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [11.05.2015]
- Böckler-Impuls (2014). *Equal Pay Day. Der nicht so kleine Unterschied*. Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen von https://www.boeckler.de/impuls_2014_05_gesamt.pdf [20.01.2017]
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, Beiheft 4, 63-81.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Braches-Chyrek, R. (2002). *Zur Lebenslage von Kindern in Ein-Eltern-Familien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Brand, D. & Hammer, V. (2002). *Balanceakt Alleinerziehend. Lebenslagen, Lebensformen, Erwerbsarbeit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brand, D. (2006). *Alleinerziehende mit volljährigen Kindern. Über den Wandel von Lebenslagen und Lebensformen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandel, R, Gottwald, M. & Oehme, A. (2010). Übergangsmanagement im Kontext Lebenslangen Lernens - die Arbeit im Themennetz der Lernenden Regionen. In R. Brandel, M. Gottwald, A. Oehme (Hrsg.), *Bildungsgrenzen überschreiten* (S. 9-21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, S. (1996). Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 37, 109–115.
- Breloer, G.; Dauber, H. & Tietgens, H. (1980). *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - BMFSFJ (2011). *Lebenswelten und –wirklichkeiten von Alleinerziehenden*. Abgerufen von

- http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Lebenswelten-_20und-wirklichkeiten-von-Alleinerziehenden,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [08.11.2015]
- Bylow, C. (2011). *Familienstand: Alleinerziehend. Plädoyer für eine starke Lebensform*. München. Gütersloher Verlagshaus.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crosier, T., Butterworth P. & Rodgers B. (2007). Mental health problems among single and partnered mothers. The role of financial hardship and social support. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42 (1), 6-13.
- Dausien, B. (1999). ‚Geschlechtsspezifische Sozialisation‘ – Konstruktivistische Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In B. Dausien, M. Herrmann, M. Oechsle, C. Schmerl & M. Stein-Hilbers (Hrsg.), *Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft* (S. 216-246). Opladen: Leske + Budrich.
- Dausien, B. (2001). Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. In W. Giesecke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 101-114). Opladen: Leske + Budrich.
- Dernbach, A. (2010). *Alleinerziehen bleibt Frauensache*. Abgerufen von <http://www.tagesspiegel.de/politik/studie-alleinerziehen-bleibt-frauensache/1893568.html> [11.05.2016]
- Dewe, B. (2005). Einheit, Differenz, Übergänge. Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28 (1), 150-157.
- Dilger, B. (2007). *Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2008). Die Gestalt von Sozialisationsumwelten. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, S. Walper (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 117-128). Weinheim u.a.: Beltz.
- Ecarius, J. (2006). Biographieforschung und Lernen. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 91-108). 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ecarius, J. (2008). Elementares Lernen und Erfahrungslernen. Handlungsproblematiken und Lernprozesse in biographischen Erzählungen. In K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive* (S. 97-110). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Engstler, H. & Menning, S. (2003). *Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland*. Erstellt im Auftrag des

- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/blob/94914/81f44ce525620c87c627fca6f71e75ad/prm-24184-gesamtbericht-familie-im-spieg-data.pdf> [08.11.2013]
- Epping, R.; Klein, R. & Reutter, G. (2001). *Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Didaktisch-methodische Orientierungen*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/doks/epping0101.pdf> [22.09.2013]
- Erler, W. & Sterzing, D. (2004). *Deutsches Jugendinstitut. Kommunale Strategien zur Armutsprävention bei allen Erziehenden. Von Projekten zum integrierten Handlungskonzept*. Dokumentation zum Workshop am 16.06.2004 in Nürnberg/Zwischenbilanz zum DJI-Projekt. Abgerufen von http://www.dji.de/bibs/281_DokuWorkshop2004.pdf [01.09.2014]
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Filipp, S.-H. & P. Aymanns (2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Filipp, S.-H. (1981). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In Philipp, S.-H. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzberger.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung*. Reinbeck/Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frey, R. (2011). *Gender-Aspekte in der betrieblichen Weiterbildung*. Agentur für Gleichstellung im ESF: Berlin. Abgerufen von http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_betriebliche_weiterbildung.pdf [01.04.2016]
- Friese, M. (2008). *Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. 6. Auflage. Konstanz: UVK.
- Fux, B. (2011). *Sozioökonomische Situation und soziale Beziehungen von Alleinerziehenden*. Würzburg: Ergon.
- Gatta, M. (2004). *The State University of New Jersey Rutgers. Increasing Access to Education and Skills Training für Low-Income Single Mothers: Online Learning as Training Policy*. Abgerufen von <http://www.itwd.rutgers.edu/PDF/Brief-OnlineLearningProgram.pdf> [09.11.2014]
- Geißler, R. & Meyer, T. (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gieseke, W. (2003). Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. Wechselnde und widerstrebende Gefühle in lebenslangen Lernprozessen. *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis* 35, 1. S. 47-56.
- Gieseke, W. (2009). Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1971). *Status passage*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltanalyse*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glinka, H.-J. (1998). Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim/ München: Juventa
- Gregg, P. & Harkness, S. (2003). *Welfare Reform and Lone Parents Employment in the UK, CMPO Working Paper Series No. 03/072*. Abgerufen von <http://www.bristol.ac.uk/cmpos/publications/papers/2003/wp72.pdf> [27.10.2015]
- Gremmler-Fuhr, M. (2006). *Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse*. Dissertation. Universität Kassel.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Gutschmidt, G. (1986). *Kind und Beruf. Alltag alleinerziehender Mütter*. Weinheim/ München: Juventa.
- Hacke, C. (2010). Alleinerziehend: ein fast unmöglicher Spagat. Goethe-Institut e. V., Online-Redaktion. Abgerufen von <http://www.goethe.de/ins/it/lp/kul/mag/soz/de6973159.htm>. [14.11.2014]
- Hammer, V. (2002a). *Frauen nach der Familienphase. Ein Orientierungskurs in der Praxis*. Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung.
- Hammer, V. (2002b). Alleinerziehende im Gender-Diskurs: Unterschiede oder Gemeinsamkeiten bei Müttern und Vätern? *Zeitschrift für Familienforschung* 2, 194–208. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-282599> [18.05.2016]
- Hammer, V. (2004). *Transformation kulturellen Kapitals. Berufliche Weiterbildung für Risikogruppen allein erziehender Frauen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hancioglu, M. (2014). *Alleinerziehende und Gesundheit. Die Lebensphase "alleinerziehend" und ihr Einfluss auf die Gesundheit*. Inaugural-Dissertation: Ruhr-Universität Bochum.
- Heimer, A., Knittel, T. & Steidle, H. (2009). *Dossier: Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Alleinerziehende*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Basel, Berlin. Abgerufen von <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Dossier-Alleinerziehende,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [30.10.2016]
- Heinze, T. (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heisteringer, A. (2007). *Qualitative Interviews. Ein Leitfaden zur Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen*. Abgerufen von http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FCChrung%20von%20Interviews.pdf [09.12.2014]
- Helfferich, C., Hendel-Kramer, A. & Klindworth, H. (2003). *Gesundheit alleinerziehender Mütter und Väter*. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Heft 14. Berlin: Robert-Koch-Institut.
- Henningsen, J. (1981). *Autobiographie und Erziehungswissenschaft. 5 Studien*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Hering, S. (1988). *Makel, Mühsal, Privileg? Eine hundertjährige Geschichte des Alleinerziehens*. Frankfurt am Main: dipa Verlag.
- Hildebrandt, E. & Linne, G. (Hrsg.). (2000). *Reflexive Lebensführung. Zu den sozialökologischen Folgen flexibler Arbeit*. Schriftenreihe: Forschung der Hans-Böckler-Stiftung 24. Berlin: Sigma-Verlag.
- Hof, C. (2013). Übergänge und Lebenslanges Lernen. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther; L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.). *Handbuch Übergänge* (S.394-414). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, B. & Swart, E. (2002). Selbstwahrnehmung der Gesundheit und ärztliche Inanspruchnahme bei Alleinerziehenden. Ergebnisse des Bundesgesundheits surveys. *Das Gesundheitswesen*, 4. Stuttgart: Thieme, 214-223
- Höhn, C. & Dorbritz, J. (1995). Zwischen Individualisierung und Institutionalisierung – Familiendemographische Trends im vereinten Deutschland. In B. Nauck & C. Onnen-Isemann (Hrsg.), *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung* (S. 149-174). Neuwied: Luchterhand.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.

- Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-359). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Humboldt, W. (1792/1960). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In W. von Humboldt (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie und Geschichte/Werke* (S. 56-233). Flitner, A. & Giel, K.: Darmstadt.
- Hunger, I. (2000). *Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehung. Eine qualitative Studie*. Schorndorf: Hofmann.
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jansen, I. (2009). Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - Kreative Methoden* (S. 17-30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, M., Passarge, U. & Tews, K. (2008). Vorwort. In Landeszentrale für Politische Bildung Hessen / Frauenbüro Gießen (Hrsg.), *„Drahtseilakt - Allein Erziehend“ – 3. Landesweiter Kongress für Alleinerziehende, Gießen, 31. Mai 2008* (S. 7-9). Abgerufen von https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/kongressdokumentation_drahtseilakt-allein_erziehend.pdf [25.11.2015]
- Justen, N. (2011). *Erwachsenenbildung in biographischen Perspektiven Lebensgeschichten – Bildungsmotive – Lernprozesse*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kade, J. & Nittel, D. (2010). Biographieforschung – Zugänge zum Lernen Erwachsener. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 757-770). Weinheim/München: Juventa.
- Kaiser, R. (1992). Narrativ-fokussiertes Interview in der Bildungsforschung. Merkmale, Anwendung, Auswertung. *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, 3 (6), 361-364. Abgerufen von <http://www.georgpeez.de/texte/kaiser.htm> [17.08.2015]
- Kaufmann, F.-X. (1990). *Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen*. München: Beck Verlag.
- Kejcz, Y., Monshausen, K.H., Nuissl, E., Paatsch, H.-U. & Schenk, P. (1980). Deutungsmuster als pädagogisches Problem. In E. Nuissl & P. Schenk (Hrsg.), *Problemfeld Bildungsurlaub: Ausätze zu politischen und pädagogischen Aspekten des Bildungsurlaubs* (S. 187-204). Braunschweig: Westermann.

- Kienast, W. (2013). *Coaching und Reflexivität. Wirkphänomene aus personalwirtschaftlicher Perspektive*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- King, K. P. (2000). The Adult ESL Experience: Facilitating Perspective Transformation in the Classroom. *Adult Basic Education*, 10 (1), 69–89.
- Klasen, H. (2009). Ernährungsarmut als Ausdruck sozialer Ungleichheit. Die Hilfsprojekte ‚Arche‘ und ‚Berliner Tafel‘ für Kinder und Jugendliche in Berlin. In S. Selke (Hrsg.), *Tafeln in Deutschland: Aspekte einer sozialen Bewegung zwischen Nahrungsmittelumverteilung und Armutsintervention* (S. 209-222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, M. (2002). Zur theoretischen Konzeptualisierung und empirischen Verortung der Lebensform 'alleinerziehend' im Wandlungsprozess von Familien. In V. Hammer (Hrsg.), *Alleinerziehende – Stärken und Probleme. Impulse für eine handlungsorientierte Forschung* (S. 22- 37). Münster: LiT Verlag.
- Klein, T. (1999). Pluralisierung versus Umstrukturierung am Beispiel partnerschaftlicher Lebensformen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51 (3), 469-490.
- Klimecki, R.G. & Thomae, M. (1997). *Organisationales Lernen. Eine Bestandsaufnahme der Forschung*. Management Forschung und Praxis. Arbeitspapier der Universität Konstanz, Nr. 18. Abgerufen von <https://pdfs.semanticscholar.org/57b8/7b3f9457bb30c5bd1e20eeced8016cff4221.pdf> [10.10.2015]
- Klingovsky, U. & Pawlewicz, S. (2015). Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung: Scheitern als Chance zur Differenzbildung. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden, H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 59-69). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Köngeter, A. (2011). *Macht Alleinerziehen krank? Der psychische Gesundheitszustand alleinerziehender Mütter unter besonderer Berücksichtigung heterogener Lebenslagen in Deutschland*. München: Grin.
- Köttig, M. (2013). Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 991-1010). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Kraus, T. (2014). *Wege aus der Armut für Alleinerziehende. Eine Analyse der Partner- und Arbeitsmarktchancen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristal, Z. (2010). *The role of reflection on clients' change in the coaching process*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Krüger, D. & Micus, C. (1999). *Diskriminiert? Privilegiert? Die heterogene Lebenssituation Alleinerziehender im Spiegel neuer Forschungsergebnisse und aktueller Daten*. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb). Abgerufen von http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_1999_1.pdf [30.09.2013]
- Krüger, H. (1992). Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Die wichtigsten Ergebnisse der Teilgutachten in der Zusammenschau. In H. Krüger (Hrsg.), *Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien* (S. 11-34). Bielefeld: Karin Böhlert. KT-Verlag.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. durchges. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kutschka, G. (1991). Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In K. Beck & A. Kell (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113-155). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kuwan, H. & Seidel, S. (2013). Informelles Lernen Erwachsener. In F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education. Survey 2012* (S. 264–288). Bielefeld: Bertelsmann. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> [17.10.2016]
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lampert, T., Saß, A.-C., Häfelinger, M. & Ziese, T. (2005). *Armut, soziale Ungleichheit und Gesundheit*. Expertise des Robert Koch-Instituts zum 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: Robert Koch-Institut.
- Laros, A. (2015). *Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte*. Wiesbaden: Springer.
- Lenz, K. (2013). Trennungen und Scheidungen. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 351-377). Weinheim/Basel: Beltz.

- Lenze, A. (2014). *Alleinerziehende unter Druck. Rechtliche Rahmenbedingungen, finanzielle Lage und Reformbedarf*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung*. Wiesbaden: VS: Springer.
- Lewis, J., Mitchell, L., Woodland, S., Fell, R. & Gloyer, A. (2000). *Employers, lone parents and the work-life balance, Paper prepared on behalf of the Employment Service as part of the evaluation of the New Deal for Lone Parents*. Abgerufen von <http://www.dwp.gov.uk/jad/2001/esr64rep.pdf> [28.10.2016]
- Lietzmann, T. (2009). *Bedarfsgemeinschaften im SGB II: Warum Alleinerziehende es besonders schwer haben*. Nürnberg: IAB-Kurzbericht, 12/2009:
- Limmer, R. (2003). *Alleinerziehende in der psychosozialen Beratung*. Ifb-Materialien 5/2003. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Loch, W. (1979). *Lebenslauf und Erziehung*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Ludwig, J. (2005). Bildung und expansives Lernen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 328-336.
- Mädje, E. & Neusüss, C. (1996). *Frauen im Sozialstaat. Zur Lebenssituation alleinerziehender Sozialhilfeempfängerinnen*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Madruga Torremocha, I. (2002). Lone-parenthood and social policies for lone-parent families in Europe. In F.-X. Kaufmann, A. Kuijsten, H.-J. Schulze, & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Family life and family policies in Europe*, 2 (S. 175-216). Oxford: University Press.
- Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Marotzki, W. (1995). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 55–89). Opladen: Leske + Budrich.
- Marotzki, W. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 325-341.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Ceballo, R. & Borquez, J. (1994). Unemployment and Work Interruption among African American Single Mothers: Effects

- on Parenting and Adolescent Socioemotional Functioning. *Child Development*, 65: 562–589.
- Meier U., Preusse, H. & Sunnus, E.M. (2003). *Steckbriefe von Armut. Haushalte in prekären Lebenslagen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser, A. Prengel. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97-106). Weinheim/ München: Juventa.
- Merz, M. (1996). *Lohnt es sich für Schweizer Frauen, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen? Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf die Entscheidung zwischen Familie und Beruf*. Zürich: Seismo.
- Meueler, E. (1993). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen und Leiden. Eine bildungspolitische Reflexion. In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 67-76). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Meyer-Ullrich, G. & Pohl, K.-H. (1991). Modellprojekt: Berufsrückkehr alleinerziehender Frauen (BAF). Ein Modell zur beruflichen Reintegration alleinerziehender Frauen im Trägerverband. *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 5, 118-125.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28 (2), 100-110.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow (Hrsg.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (S. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1993). A Transformation Theory of Adult Learning. In M. Friedenthal-Haase, M. & G. Dohmen (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext: Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin; Günther Dohmen zum 65. Geburtstag* (S. 111-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44 (4), 222–232
- Mezirow, J. (1997a). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (Hrsg.), *New directions for adult and continuing education: No. 74. Transformative learning in action: Insights from practice* (S. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997b). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185–198.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformational Theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow & E.W: Taylor, E. W. (Hrsg.) *Transformative learning in practice* (S. 18–32). San Francisco and California: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In E.W. Taylor, P. Cranton, and Associates (Hrsg.): *The Handbook of Transformative Learning* (S. 73-95). San Francisco: Jossey Bass.
- Millar, J. & Rowlingson, K. (Hrsg.). (2001). *Lone parents, employment and social policy. Cross-national comparison*. Bristol: The Policy Press.
- Nave-Herz, R. & Krüger, D. (1992). *Ein-Eltern-Familien. Eine empirische Studie zur Lebenssituation und Lebensplanung alleinerziehender Mütter und Väter*. Bielefeld: Kleine Verlag GmbH.
- Nave-Herz, R. (2009). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. 4. Auflage. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nestmann, F. & Stiehler, S. (1998). *Wie allein sind Alleinerziehende? Soziale Beziehungen alleinerziehender Frauen und Männer in Ost und West*. Opladen: Leske + Budrich.
- Neubauer, E. (1989). *Alleinerziehende Mütter und Väter – Eine Analyse der Gesamtsituation*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Band 219. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuß, N. (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag
- Niepel, G. (1994). *Alleinerziehende. Abschied von einem Klischee*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (Hrsg.). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.

- Nuissl, E. (2012). Deutungsmusteransatz. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 238-261). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Oehme, A. (2007). *Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung., Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Offermanns, M. (2004). *Braucht Coaching einen Coach? Eine evaluative Pilotstudie*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Oshege, V. (2002). *Freiwillige: Produzenten und Träger sozialen Kapitals. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zum Engagement in freiwilligen Vereinigungen*. Münster: Waxmann.
- Ott, N. & Strohmeier, K.P. (2003). *Alleinerziehende im Sozialhilfebezug – Risiken und Chancen im Leben zwischen Familie und Erwerbstätigkeit*. Forschungsbericht, Ruhr-Universität Bochum.
- Ott, N., Hancioglu, M. & Hartmann, B. (2011). *Dynamik der Familienform „alleinerziehend“*. Gutachten für das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. BMAS-Forschungsbericht 421. Abgerufen von http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/fb421-dynamik-alleinerziehend.pdf?__blob=publicationFile [20.10.2016]
- Paschelke, S. (2013). *Biographie als Gegenstand von pädagogischer Forschung und Arbeit: Möglichkeiten einer konstruktiven pädagogischen Biographiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pongratz, H. J. (2000). *Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus?* Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Abgerufen von <http://www.diezeitschrift.de/12001/positionen3.htm> [11.08.2016]
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Reischmann, J. (1995). Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. *Grundlagen der Weiterbildung*, 6 (4), 200-204
- Riemann, G. (1983). *Biographischer Verläufe psychiatrischer Patienten aus sozialer Sicht*. Kassel: Dissertation.
- Rinken, B. (2010). *Spielräume in der Konstruktion von Geschlecht und Familie? Alleinerziehende Mütter und Väter mit ost- und westdeutscher Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Sands, D. & Tennant, M. C. (2010). *Transformative learning in the context of suicide bereavement*. *Adult Education Quarterly*, 60 (2), 90–121.

- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.H. Krüger (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691-708). Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffter, O. (2014). Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 37-60). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schäffter, O. (2015). Übergangszeiten - "Transitionen" und "Life Trajectories". Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf. In H. Pätzold, S. Schmidt-Lauff & H. von Felden (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 19-34). Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich.
- Scheunpflug, A. (2004). Lernen als biologische Notwendigkeit. In L. Duncker, A. Scheunpflug & K. Schultheis (Hrsg.), *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter* (S. 172-230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlüter, A. (2014). Von der Transparenz der Weiterbildung zur lebenslänglichen Übergangsberatung – zum Funktionswandel von Weiterbildungsberatung. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 253-266). Wiesbaden: Springer.
- Schneider, N. F., Krüger, D., Lasch, V., Limmer, R. & Matthias-Bleck, H. (2001). *Alleinerziehen. Vielfalt und Dynamik einer Lebensform. Schriftenreihe des BMFSFJ. Band 199.* Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Schröer, W. (2013). Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S.64-79). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schröer, W.; Stauber, B. Walther, A.; Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013). Übergänge – Eine Einführung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S.11-22). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Schulze, T. (1993a). Biografisch orientierte Pädagogik. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichte lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens.* (S. 13-40). Weinheim: Juventa.
- Schulze, T. (1993b). Lebenslauf und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichte lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens.* (S. 174-228). Weinheim: Juventa.

- Schulze, T. (1993c). Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff (S. 241-269). In H. Bauersfeld & H. Skowronek (Hrsg.), *Bildung und Aufklärung*. Münster: Waxmann.
- Schulze, T. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 33-57). Opladen: Leske + Budrich.
- Schüßler, I. (1998). *Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Dissertation Kaiserslautern.
- Schüßler, I. (2000). *Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung - Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung - zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung*, 5 (2), 12-18, Online: URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4595/pdf/bf_2008_2_Schuessler_Reflexives_Lernen_Erwachsenenbildung.pdf [05.05.2017]
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (9), 283-293.
- Schwarz, J., Teichmann, F. & Weber; S. M. (2015). Transitionen und Trajektorien. In H. Pätzold, S. Schmidt-Lauff & H. von Felden (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S.125 – 135). Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich.
- Schwarzkopf, M. (2009). *Doppelt gefordert, wenig gefördert. Alleinerziehende Frauen in der Grundsicherung für Arbeitssuchende*. Berlin: Edition sigma.
- Statistisches Bundesamt (2005). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2004. Fachserie 1. Reihe 3*.
- Statistisches Bundesamt (2006). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Fachserie 1. Reihe 3*. Abgerufen von <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1021807> [22.10.2015]
- Statistisches Bundesamt (2010). *Alleinerziehende in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2009*. Wiesbaden. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2010/Alleinerziehende/pressebroschuere_Alleinerziehende2009.pdf?__blob=publication-file [05.10.2015]

- Statistisches Bundesamt (2013). *Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2013.pdf?__blob=publicationFile [06.09.2105]
- Statistisches Bundesamt (2016). *Zahl der Woche vom 23. Februar 2016. In 20% der Familien leben Kinder nur mit Mutter oder Vater*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2016/PD16_08_p002pdf.pdf?__blob=publicationFile [01.07.2106]
- Steinke, I. (2005). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Stiehler, S. (2000). *Alleinerziehende Väter. Sozialisation und Lebensführung*. Weinheim/ München: Juventa
- Straßer, P. (2008). *Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lertrainings*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1989). Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In E.M. Hoerning & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung. Interaktion mit der Wirklichkeit: in memoriam Enno Schmitz* (S. 76-83). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkardt.
- Tietgens, H. (1990). Erwartungen an Erwachsenenbildungsforschung. In J. Kade u.a., *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. (S. 56-63). Frankfurt/Main: Bmp-Materialien.
- Timm, A. (2008). Die gesundheitliche Lage von alleinerziehenden Müttern. In J. Böcken, B. Braun & R. Amhof (Hrsg.), *Gesundheitsmonitor 2008. Gesundheitsversorgung und Gestaltungsoptionen aus der Perspektive der Bevölkerung* (S. 48-66). Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Tornieporth, G. (1979). *Studien zur Frauenbildung: ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen*. Weinheim: Beltz.
- Truschkat, I. (2013). Biografie und Übergang. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 44-63). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Von Felden, H. & Schmidt-Lauff, S. (2015). Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität. In S. Schmidt-Lauff, H. von

- Felden & H. Pätzold (Hrsg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 11-16). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Von Felden, H. (2008a). Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Von Felden, H. (2008b). Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 109-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Von Felden, H. (2011). Biographische Statuspassagen: Lernerfahrungen in Übergängen. In R. Egger, Rudolf & B. Hackl (Hrsg.), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch* (S. 269-284). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Von Felden, H. (2014). Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 61-84). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Von Felden, H., Schäffter, O. & Schicke, H. (2014). Einleitung: Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.). *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 7-15). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wagner, M. (2008). Entwicklung und Vielfalt der Lebensformen. In N. F. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch Moderne Familiensoziologie* (S. 99-120). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Walther, A. & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer; B. Stauber; A. Walther; L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S.23-43). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Walther, K., Deneke, C. & Waller, H. (2003). *Zur Lebenssituation allein erziehender Sozialhilfeempfängerinnen und ihrer Kinder unter besonderer Berücksichtigung ihrer Gesundheit. Ergebnisse einer empirischen Studie gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Lüneburg: Zentrum für angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG); Universität Lüneburg; Fachhochschule Nordostniedersachsen.

- Weber, I. (1992). *Kind und Beruf: (K)ein Problem*. Niedernhausen/Ts.: Falken-Verlag.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Beltz.
- Wiedemann, P. M. (1989). Deutungsmusteranalyse. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 212 – 226). 2. Auflage. Heidelberg: Ansanger Verlag.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Zabel, C. (2011). *Alleinerziehende ALG-II-Empfängerinnen mit kleinen Kindern. Oft in Ein-Euro-Jobs, selten in betrieblichen Maßnahmen*. Nürnberg: IAB-Kurzbericht, 21.
- Zabel, C. (2012). *Beschäftigungswirkung von Maßnahmen im SGB II: Alleinerziehende profitieren am meisten von Weiterbildung*. Nürnberg: IAB-Kurzbericht 12/2012).
- Zybell, U. (2003). *An der Zeit. Zur Gleichzeitigkeit von Berufsausbildung und Kindererziehung aus Sicht junger Mütter*. Münster: LIT-Verlag.



University
of Bamberg
Press

In der Studie steht eine bestimmte Zielgruppe für die Erwachsenenbildung im Fokus, nämlich die der Alleinerziehenden. Im Kontrast zu den zahlreich vorhandenen Forschungen aus sozialwissenschaftlicher und psychologischer Sicht zu dieser Zielgruppe gibt es aus erwachsenenbildnerischer Perspektive bisher kaum Erkenntnisse, weshalb die Datenlage sich hier noch als sehr lückenhaft erweist. Basierend auf diesen Überlegungen wurde in der Dissertation erforscht, welche Lern- und Bildungserfahrungen alleinerziehende Mütter in der expliziten Reflexion dieser biografischen Übergangsphase beschreiben, welche Herausforderungen mit dieser Lebensphase verbunden sind und wie diese durch Bildungs- und Lernerfahrungen bewältigt werden. Mithilfe eines qualitativ-inhaltsanalytischen Forschungszugang konnte gezeigt werden, dass die Reflexion über selbsterlebte biografische Lernerfahrungen bei der Gruppe der Alleinerziehenden tiefgreifende Bildungsprozesse ermöglicht.

Die vorliegende Studie liefert außerdem Impulse, die Angebotsstruktur der aktuellen Erwachsenenbildungspraxis näher zu erforschen. Denn diese bildet sich mit Blick auf die Bewertung des non-formalen und in-formellen Lernsettings empirisch nicht in der Wahrnehmung und Deutung der Alleinerziehenden ab.



eISBN 978-3-86309-562-8



9 783863 095628

www.uni-bamberg.de/ubp/